

ISBN 978-958-783-424-6



# Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas

Tomo II

**Santiago Gómez Obando, Catherine Moore  
Torres y Leopoldo Múnera Ruiz**  
*editores*



Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, Unijus  
Vicedecanatura de Investigación y Extensión  
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales  
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

## Los autores

**Andrea Marcela Cely Forero**

*Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

**Leticia Arancibia Martínez**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

**Pamela Soto García**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

**Luis Eduardo Alvarado Prada**

*Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)*

**Noeli Gemelli Reali**

*Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (Brasil)*

**Juliana Martínez Londoño**

*Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín*

**Diana Carolina Urbina Vanegas**

*Universidad de Buenos Aires y Universidad Piloto de Colombia*

**Marcela Valencia Toro**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Dario Ghilarducci**

*Universidad de los Andes (Colombia).*

**José Luis Revelo Calvache**

*Universidad de Cundinamarca (Colombia)*

**Elkin Daniel Vallejo-Rodríguez**

*Universidad Nacional de Colombia y Observatorio Nacional de Salud, Instituto Nacional de Salud*

**Paula Tatiana Castillo Santana**

*Observatorio Nacional de Salud, Instituto Nacional de Salud*

**Santiago Vásquez Betancur**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Viridiana Molinares Hassan**

*Universidad del Norte (Colombia)*

**Carlos Andrés Orozco Arcieri**

*Universidad del Norte (Colombia)*

**Julia Sandra Bernal Crespo**

*Universidad del Norte (Colombia)*

**Andrés Julián Caicedo Salcedo**

*Universidad Nacional de Colombia y Universidad de los Andes (Colombia)*

**Celenis Rodríguez Moreno**

*Universidad Nacional de San Martín (Argentina)*

**Carolina Arruda Ferreira**

*Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)*

**Iván Darío Ávila Gaitán**

*Universidad Nacional de Colombia y Universidad Minuto de Dios (Uniminuto) (Colombia)*

**Giacomo Finzi**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Ann-Kathrin Volmer**

*Corporación Universitaria del Huila (Corhuila) (Colombia); Institut für Geographie (Westfälische Wilhelms-Universität in Münster) (Alemania)*

**Santiago Gómez Obando**

*Universidad Nacional de Colombia; Université catholique de Louvain y Colectivo Dimensión Educativa*

**Yenny Patricia Pineda Moreno**

*Universidad de Cundinamarca (Colombia)*

**Mónica Sandoval Sáenz**

*Universidad Piloto de Colombia*

**Lauanda Meirielle dos Santos**

*Universidade Federal de Goiás (UFG); Agência de Fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Brasil)*

**Luis Felipe Vélez Pérez**

*Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Colectivo de Trabajo y Educación Popular La Barranca y Corporación Especializada en la Promoción Humana, Agroecológica y Social (Cephas)*

**Laura Catalina Saldarriaga Hurtado**

*Colectivo de Trabajo y Educación Popular La Barranca*

**Michel Messu**

*Centre PHILÉPOL (Philosophie, Épistémologie, Politique), Université Paris Descartes, (Sorbonne)*

**Adriana Romero Sánchez**

*Universidad Nacional de Colombia.*

**Gabriel Tolosa Chacón**

*Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).*

**Luis Guillermo Pardo Yagüe**

*Universidad Nacional de Colombia*

**Adela Bork Vega**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

**Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas**  
**Tomo II**



**colección coyuntura**

**POLÍTICA**



# Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas

**Tomo II**

Santiago Gómez Obando

Catherine Moore Torres

Leopoldo Múnera Ruiz

*Editores*



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

CATALOGACIÓN EN LA PUBLICACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas. Tomo II / Santiago Gómez Obando, Catherine Moore Torres, Leopoldo Múnera Ruiz, editores. -- Primera edición. -- Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2018.

1 recurso en línea (674 páginas). -- (Colección Coyuntura ; 4)

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo ISBN 978-958-783-424-6 (e-pub)

1. Cambio social 2. Movimientos sociales 3. Teoría política 4. Teoría del conocimiento 5. Ciencias sociales -- Metodología 6. Interculturalidad 7. Conocimiento científico 8. Investigación participativa 9. Investigación científica -- Metodología 10. América Latina 11. Colombia I. Gómez Obando, Santiago, 1984-, editor II. Moore Torres, Catherine, 1992-, editor III. Múnera Ruiz, Leopoldo, 1957-, editor IV. Serie

CDD-23 303.484 / 2018

**Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas  
Tomo II**

© Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, Unijus, 2018  
Primera edición, 2018

© Santiago Gómez Obando, Catherine Moore Torres y Leopoldo Múnera Ruiz, editores, 2018

© Varios autores, 2018

ISBN (e-pub): 978-958-783-424-6

**Comité de Publicaciones**

Alejo Vargas Velásquez

*Vicedecano de Investigación y Extensión*

Bernd Marquardt

*Director de la revista Pensamiento Jurídico*

Carlos Medina Gallego

*Director del Departamento de Ciencia Política*

André-Noël Roth Deubel

*Director del Instituto Unidad de Investigaciones*

*Jurídico-Sociales Gerardo Molina, Unijus*

Jorge Enrique Carvajal

*Director del Departamento de Derecho*

Carolina Jiménez

*Directora de la revista Ciencia Política*

Este libro de memorias de evento académico (Coloquio Internacional Sobre Saberes Múltiples, Ciencias Sociales y Políticas, Bogotá, 18-21 de octubre de 2016) fue producido por el grupo de investigación Teorías Políticas Contemporáneas (Teopoco), cuyo director es el profesor Leopoldo Múnera Ruiz.

**Preparación editorial**

Unijus, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina

*insisjpg\_bog@unal.edu.co*

*(57+1) 3165000, exts. 29264 y 29266*

*Diagonal 40 A Bis n.º 15-38, Complejo Casa Gaitán*

Juan Sebastián Solano Ramírez

*Coordinador editorial*

Ángela María Herrera Castillo

*Coordinadora académica*

Ana Marlen Garzón Urrego

*Coordinadora administrativa*

Melissa Ruano Chacón

*Diseñadora gráfica*

Diseño de colección Coyuntura: Diego Mesa Quintero

Corrección de estilo: Marcel Camilo Roa, Alejandro

Merlano, Roanita Dalpiaz y John Alexander Martínez

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia

# Contenido

PRESENTACIÓN . . . . .	11
------------------------	----

## PARTE I

### Los movimientos sociales o las sociedades y comunidades en movimiento

<b>El movimiento campesino en Colombia y su relación con el contexto latinoamericano (1995-2015)</b> Andrea Marcela Cely Forero . . . . .	21
--	----

<b>La imaginación radical de la democracia en el movimiento estudiantil secundario en escuelas chilenas. Una lectura crítica desde la teoría de los imaginarios sociales</b> Leticia Arancibia Martínez y Pamela Soto García. . . . .	39
--	----

<b>Quando os saberes múltiplos viram currículo paralelo: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)</b> Luis Eduardo Alvarado Prada y Noeli Gemelli Reali . . . . .	73
---	----

<b>Cine-Mujer: autorrepresentación y crítica del concepto de trabajo en el nacimiento del movimiento feminista colombiano</b> Juliana Martínez Londoño. . . . .	95
--	----

<b>Por un ordenamiento territorial pluralista. Desplazamiento, participación y renovación urbana en el centro histórico de Bogotá</b> Diana Carolina Urbina . . . . .	115
--	-----

<b>Órdenes de la violencia, el territorio y las sociedades en movimiento: un acercamiento teórico</b>	
Marcela Valencia Toro . . . . .	<b>129</b>

<b>Antihegemonía y defensa de lo común en Colombia</b>	
Dario Ghilarducci . . . . .	<b>163</b>

## **PARTE II**

### **Los saberes sociales: indígenas, populares y ancestrales**

<b>El monismo económico frente al pluralismo cultural en Colombia. Aportes teórico-metodológicos para abordar la educación en los pueblos indígenas en la era digital</b>	
José Luis Revelo Calvache . . . . .	<b>187</b>

<b>Salud materna indígena en mujeres nasa y misak del Cauca</b>	
Elkin Daniel Vallejo-Rodríguez y Paula Tatiana Castillo Santana . . .	<b>205</b>

<b>Fundamentos de la jurisdicción especial indígena</b>	
Santiago Vásquez Betancur . . . . .	<b>235</b>

## **PARTE III**

### **Los estudios sobre el género y la diversidad sexual**

<b>Identidades suspendidas y violencia sexual: narraciones literarias de homosexuales, transexuales, intersexuales, bisexuales y lesbianas sobre el conflicto, en el Caribe colombiano</b>	
Viridiana Molineras Hassan, Carlos Andrés Orozco Arcieri y Julia Sandra Bernal Crespo. . . . .	<b>263</b>

<b>Hacia una política de la visceralidad: cuerpo, afectos y literatura en Gloria Anzaldúa</b>	
Andrés Julián Caicedo Salcedo. . . . .	<b>299</b>



<b>Las políticas públicas de mujer y género: radiografía de una tecnología de género moderno colonial</b>	
Celenis Rodríguez Moreno . . . . .	<b>321</b>

<b>Educação e transdisciplinaridade: a problemática socioambiental e os desafios da formação humana</b>	
Carolina Arruda Ferreira. . . . .	<b>339</b>

**PARTE IV**

**El ambientalismo, el ecologismo, los estudios sobre el territorio, el desarrollo y el animalismo**

<b>El Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos</b>	
<b>Animales como proyecto decolonial</b>	
Iván Darío Ávila Gaitán . . . . .	<b>367</b>

<b>El caso de Poligrow en Mapiripán (Meta): entre acaparamiento (ilegal) de tierras y capitalismo verde</b>	
Giacomo Finzi . . . . .	<b>383</b>

<b>La ecología política del Macizo Colombiano: transformaciones de un concepto de investigación con pensamientos decoloniales</b>	
Ann-Kathrin Volmer. . . . .	<b>417</b>

**PARTE V**

**La investigación acción participativa, la intervención sociológica y la educación popular**

<b>Hacia una breve caracterización de algunas modalidades investigativas surgidas o empleadas en el campo de la educación popular</b>	
Santiago Gómez Obando . . . . .	<b>433</b>

<b>La Escuela Taller de Investigación: un ambiente de aprendizaje para la expresión y la creación</b>	
Yenny Patricia Pineda Moreno . . . . .	<b>449</b>
<b>La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz</b>	
Mónica Sandoval Sáenz . . . . .	<b>467</b>
<b>Tomar a palavra e politizar a vida: saberes e construções dos movimentos de educação popular no Brasil</b>	
Lauanda Meirielle dos Santos . . . . .	<b>481</b>
<b>Preludio de una transformación. Reflexiones sobre el trabajo y la educación popular en la periferia: Altos de Oriente II, 2013-2016</b>	
Luis Felipe Vélez Pérez y Laura Catalina Saldarriaga Hurtado . . . .	<b>499</b>
<b>Le débat monisme ou pluralisme, question épistémologique ou métaphysique?</b>	
Michel Messu . . . . .	<b>527</b>
<b>Investigación colectiva: una construcción plural de los conocimientos</b>	
Luis Eduardo Alvarado Prada . . . . .	<b>543</b>
<b>¡Qué se pudran en la cárcel!</b>	
Adriana Romero Sánchez . . . . .	<b>561</b>
<b>Cuando yo soy los otros: un intento de reflexividad sociológica situada</b>	
Gabriel Tolosa Chacón. . . . .	<b>585</b>
<b>Deconstrucción de la representación del sí mismo como una hermenéutica del otro</b>	
Luis Guillermo Pardo Yagüé . . . . .	<b>609</b>

**Los desbordes en la generación de conocimiento  
en la actualidad: entre lo epistémico y las  
formas de configuración de los saberes**

Adela Bork Vega. . . . . **649**

**CONTENIDO DE TOMO I . . . . . 661**

**AUTORES DE TOMO I . . . . . 665**

**LISTAS DE LIBROS Y REVISTAS DE LA FACULTAD DE DERECHO,  
CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES . . . . . 679**



# Presentación

ESTE LIBRO DEBE COMPRENDERSE COMO UN INTENTO DE formalización en el lenguaje escrito de las razones y emociones que animaron las conversaciones y debates en el Coloquio Internacional sobre Saberes Múltiples, Ciencias Sociales y Políticas, realizado en la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, entre el 18 y el 21 de octubre del año 2016. Este evento contó con la participación de intelectuales de la talla de Maristella Svampa, Maria da Gloria Gohn, Alfredo Gómez-Müller, Silvia Rivera Cusicanqui, Jesús Martín-Barbero, Mara Viveros Vigoya, Guy Bajoit, Arturo Escobar, Dominique Demelenne, Jean de Munck, Matthieu de Nanteuil, Raúl Fernet-Betancourt, Leopoldo Múnera, entre otros, y se realizó con la colaboración de la Universidade Nova de Lisboa y su Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, la Universität Freiburg (Suiza), la Universidade Estadual de Montes Claros (Brasil), la Université catholique de Louvain (Bélgica) y la Association internationale des sociologues de langue française (AISLF), en el marco de las actividades del CR30 (Inégalités, identités et liens sociaux).

Los textos que aquí se recopilan son un testimonio de las posturas, tensiones y desacuerdos, pero también de los encuentros y acuerdos, que se expusieron y escenificaron durante este espacio de deliberación académica —de manera explícita o implícita— alrededor de dos perspectivas metodológicas y epistemológicas que con frecuencia se confrontan en el campo de las ciencias sociales y políticas: la monista y la pluralista. Los grandes subtemas o ejes que animaron el debate en las dieciséis conferencias magistrales y quince mesas redondas que tuvieron lugar durante esta semana fueron: 1) los movimientos sociales o las sociedades y comunidades en movimiento; 2) los saberes sociales: indígenas, populares y ancestrales; 3) los estudios sobre el género y la diversidad sexual; 4) el ambientalismo, el ecologismo, los estudios sobre el territorio, el desarrollo y el animalismo; 5) la investigación acción participativa, la intervención sociológica y la educación popular; y 6) el debate epistemológico.

De manera muy general, y para darle paso a las voces que les dieron vida a las mesas de trabajo, dejamos esbozadas algunas consideraciones, planteamientos o ideas que se presentaron en cada uno de los ejes temáticos trabajados durante los cuatro días que duró el evento académico y, especialmente, en las mesas de trabajo en donde las y los ponentes pudieron dialogar con las y los conferencistas y el público en general. Confiamos en que estas reflexiones sirvan como guía de lectura de estos textos.

Con respecto al primer eje, se pudo constatar que las experiencias de lucha o resistencia, o los llamados “movimientos sociales”, que acontecen en las realidades latinoamericanas desbordan los marcos teóricos existentes —muchos de estos compuestos por categorías importadas de otros contextos— e invitan a renovarlos. Aquí, categorías como *sociedades* o *comunidades en movimiento*, que revalúan la dimensión de las redes de sociabilidad cotidiana —o la dimensión comunal o comunitaria— en relación con la acción o práctica política, pueden abrir nuevos caminos para la comprensión de la realidad latinoamericana y de los “nuevos” y heterogéneos sujetos de la acción colectiva —campesinos/as, indígenas, estudiantes, mujeres, etc.—. Resaltamos entonces lo comunitario como fermento de tramas y relaciones de sentido alternativas —aunque

no necesariamente emancipatorias *per se*—, a partir de las cuales se incubó el carácter antagonista de las acciones colectivas o de las comunidades movilizadas.

En segundo lugar, las reflexiones sobre los saberes sociales y culturales —indígenas, populares y ancestrales— se estructuraron a partir de estos elementos: 1) la necesaria reivindicación y revaloración de los *saberes-otros*, como parte de una exigencia ética y política en términos de justicia cognitiva o cultural frente a la tradición de opresión y desprecio del pensamiento moderno, llamado occidental, que se aboga la ilusoria bandera de la “neutralidad”; 2) el desafío metodológico y epistemológico de la superación de la lógica binaria que asocia la modernidad a una sola expresión supuestamente homogénea —“europea”, “occidental”, etc.—, y que la reduce a un concepto monolítico desconociendo la existencia de otras modernidades en las realidades latinoamericanas. Este desafío se vuelve más evidente si se tiene en cuenta que muchas de posturas que se expresaron en las mesas de trabajo parecían asumir esta lógica en el intento de justificar la revalorización de aquellos saberes excluidos o inferiorizados; y 3) la formulación de perspectivas dialógicas o interculturales —aunque como precisa Silvia Rivera Cusicanqui, esta idea también se está empezando a convertir en una “palabra mágica” que encubre lógicas de dominación— que impidan, por un lado, el encerramiento de las culturas sobre sí mismas —y por lo tanto la ontologización de las identidades y el encubrimiento cognitivo como consecuencia del etnocentrismo— y que, por otro, propicie formas alternativas de relacionamiento en la producción de conocimiento más horizontales y fundamentadas en el reconocimiento del otro.

En tercer lugar, el subtema sobre género y diversidad sexual propició importantes reflexiones provenientes, en gran parte, de los feminismos en perspectiva crítica y decolonial. Estos asumen un enfoque interseccional sobre las opresiones que se traslapan e intersecan tanto en los cuerpos de las y los sujetos como en las estructuras y formas institucionales de los contextos estudiados. En este sentido, desde estos aportes resulta fundamental subrayar la centralidad que tiene el carácter situado de la experiencia —el cuerpo en el mundo y en relación con las matrices de poder que lo

atravesan— en la producción de conocimiento. Se trata de reconocer y también de problematizar el lugar de enunciación, lo que en el marco de este coloquio permitió controvertir las perspectivas que asumen la defensa de una supuesta “neutralidad” u “objetividad” del conocimiento. De ahí que no resulte extraña la estrecha relación entre literatura (u otras formas de narrar), experiencia y conocimiento que se pueden rastrear desde los feminismos.

En cuarto lugar, con respecto al siguiente eje o subtema del coloquio, destacamos los cuestionamientos a los postulados sobre el “desarrollo”, orgánicamente articulados a la episteme moderna de la que habla Arturo Escobar —caracterizada por las dualismos que implicó la separación entre cultura y naturaleza y entre Occidente y no Occidente— y que se expresan, de manera general, en las experiencias de conflictividad social de los países latinoamericanos —por ejemplo, a través de los llamados conflictos socioterritoriales—. En este sentido, se constata la existencia de otros mundos relacionales, de *otras-epistemes* que con su perspectiva decolonial buscan superar las escisiones entre lo humano y lo no-humano, lo moderno y lo no-moderno, la mente y el cuerpo, la razón y la emoción, etc., al mismo tiempo que buscan potenciar la realización de la vida.

En quinto lugar, sobre la investigación acción participativa (IAP), la intervención sociológica y la educación popular, se establecieron las principales similitudes y diferencias entre la IAP y la intervención sociológica. Al respecto, se pudo constatar que pese a que ambas perspectivas reconocen el papel activo de las comunidades con las que se trabaja en el proceso de construcción colectiva de nuevos conocimientos, la intervención sociológica tiende a ser una simple técnica o método de investigación que se puede emplear en la investigación sociológica. Por el contrario, la IAP es una modalidad investigativa que plantea una crítica radical de tipo epistemológico a las producciones científicas que se construyen a partir de la diferenciación tajante y dicotómica entre teoría y práctica social, sujeto y objeto de estudio, ciencia y ética, y reflexión y acción.

Adicionalmente, se estableció que la educación popular es una corriente y movimiento educativo que actualmente se encuentra en una posición de subalternidad respecto a otros discursos en el campo de la teoría crítica latinoamericana. Al mismo tiempo, se



reivindicaron dos aspectos que han tenido una centralidad decisiva desde la emergencia del discurso fundacional de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire durante la década del sesenta del siglo pasado: 1) su carácter “práxico” y 2) la investigación y producción de conocimiento sobre las prácticas educativas.

Finalmente, en el eje del debate epistemológico se pudieron advertir tres grandes perspectivas y posturas en relación con la producción de conocimiento: 1) aquella que privilegia la existencia de una razón universal previa a la producción del conocimiento científico, en virtud de la cual se pueden explicar, comprender o interpretar objetivamente las relaciones sociales y la apropiación cognitiva de la naturaleza. Esto, gracias a un método único que permite la síntesis entre intelecto y experiencia empírica; 2) aquella que afirma la otredad cognitiva y defiende la realización de un diálogo intercultural en el campo de las ciencias sociales, buscando la comprensión del debate sobre sus propios presupuestos desde diferentes contextos culturales y la apertura, en un plano no jerarquizado, hacia otros saberes sociales; y 3) aquella que cuestiona la distinción entre saberes sociales y conocimientos científicos, al mismo tiempo que defiende las distintas esferas de pertinencia y objetividad de las producciones culturales humanas. A su vez, esta última pone en entredicho el carácter etnocentrista de una forma de producir conocimiento en la que se desconocen otras maneras de comprender la vida y que no están centradas en la búsqueda de la verdad, pero que resultan fundamentales para la protección y realización de la vida misma.

El coloquio concluyó con una serie de interrogantes, los cuales, lejos de pretender dictar sentencias, veredictos o respuestas definitivas para el debate propuesto, servirán para explorar nuevos caminos para la búsqueda y el encuentro desde y con la diferencia. En este camino, resulta pertinente el diálogo con otros lenguajes, en particular, con expresiones estéticas que permitan bordear lo indecible o dotar de inteligibilidad a aquellas experiencias que no encuentran fácilmente asidero en el lenguaje o que no pueden ser verbalizadas y que, por lo tanto, muchas veces quedan extraviadas u olvidadas en el marco de las ciencias sociales, cuando estas son incapaces de articular la “artesanía del pensar y el trabajo creativo”

—como diría Silvia Rivera en su conferencia—. En el marco del coloquio, pudimos explorar esta articulación a partir de la puesta en escena de dos trabajos de gran impacto estético y ético. En primer lugar, el maestro Nicolás Buenaventura presentó su obra *Maestra palabra*, un compilado de cuentos<sup>1</sup> que no tenía una estructura fija, sino que seguía el eco y la resonancia particular entre cada relato, apareciendo y apalabrándose a partir de los ritmos de la transmisión de la memoria y la tradición oral. En segundo lugar, contamos con la exposición y la visita guiada del maestro Juan Manuel Echavarría de la obra *Desenterrar y hablar: una etnografía estética de la guerra en Colombia*, en donde pudimos explorar la dimensión inenarrable o indecible del conflicto armado a través de un recorrido por distintas pinturas realizadas por personas que han hecho parte de la guerra en Colombia.

A continuación, se encuentran los textos correspondientes a algunas de las ponencias que fueron presentadas durante la semana del evento en las mesas de trabajo que se organizaron por cada subtema. Como resulta evidente, la amplitud de los temas que se concibieron para el coloquio —aunque hilados a partir del debate entre las posturas monistas y pluralistas en las ciencias sociales como su trasfondo— le dio cabida a una multiplicidad de escritos, muy diversos en términos de su estilo y contenido. Algunos de ellos dialogan desde su temática de manera más evidente con el debate propuesto para este coloquio; en otros, estas conexiones se sugieren o se hacen de manera implícita; y en algunos escritos, se pierde este debate para privilegiar otras intenciones de las y los ponentes. En todo caso, decidimos incluir todas las ponencias que se presentaron y que animaron las conversaciones durante la tercera semana de octubre, sin privilegiar unas voces sobre otras, para dejar un registro lo más completo posible de lo ocurrido y lo vivido, aunque sabemos que parte de la experiencia vivida se pierde inevitablemente cuando esta se intenta cristalizar en la forma de artículos académicos.

• • • • •

- 1 En esta obra, el maestro Buenaventura reúne algunos relatos que ya habían aparecido en seis de sus obras: *Cuentos para mujeres* (1990), *La palabra* (1991), *A contracuento* (1992), *La guerra de los cuervos y de los búhos* (1993), *Los cuentos del espíritu* (1995) y *Mitos de creación* (1998).

Cabe aclarar que ocho ponencias no fueron consideradas en esta publicación por solicitud de sus autoras y autores. Esperamos que las propuestas que componen este libro iluminen la discusión en las ciencias sociales sobre el monismo y el pluralismo epistemológico y abran nuevos debates.

LAS Y LOS EDITORES



**Parte I**  
**Los movimientos sociales**  
**o las sociedades y comunidades**  
**en movimiento**



# **El movimiento campesino en Colombia y su relación con el contexto latinoamericano (1995-2015)**

**Andrea Marcela Cely Forero\***

LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO CAMPESINO EN COLOMBIA INICIA CON el estudio hecho por Catherine LeGrand (1988), en el que presenta las dinámicas de colonización, apropiación y concentración de tierras y las primeras formas de organización de comunidades campesinas entre 1850 y 1950. Posteriormente, se encuentran el análisis de León Zamosc (1992), algunas referencias hechas por Leopoldo Múnera (1998) y Mauricio Archila (2008) que contemplan el periodo que va de 1950 a 1990, con especial énfasis en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (Anuc) y finalmente el proceso de sistematización hecho por Carlos Salgado y Esmeralda Prada (2000) con un avance significativo posterior (Prada, 2003). En este último, basado en cifras del banco de datos de luchas sociales del Centro de Investigación y

• • • • •

\* Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes. Actualmente, cursa el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Correo de contacto: andrea.cely.forero@gmail.com

Educación Popular (Cinep), Prada identifica un claro descenso de la protesta social en el campo como consecuencia del incremento de la violencia política, así como el predominio de demandas alrededor de los derechos humanos sobre la histórica lucha por la democratización de la tierra y los usos del suelo. A partir de este trabajo, se establece que en 1997 se registró el menor número de protestas, en su mayoría motivadas por la necesidad de ayuda humanitaria y la reubicación de familias desplazadas. Esta autora señala que en este periodo las principales formas de acción eran el uso de sábanas blancas, himnos y redes humanas para proteger a las familias.

Para el periodo actual se cuenta con un informe de consultoría elaborado por Carlos Salgado (2010) para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con un análisis de la lucha social hecho por el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep, 2014), en donde se presentan las organizaciones campesinas actuales en relación con los programas políticos que construyeron entre los años 2003 y 2011, y las reivindicaciones hechas durante el paro agrario realizado en 2013. Con estos antecedentes se presenta el nivel de avance que tiene la comprensión del movimiento campesino en Colombia. Sin embargo, considero importante plantear un reconocimiento de las experiencias de movilización campesina de las últimas dos décadas, porque en dicho periodo se da cuenta de la resistencia frente al desplazamiento forzado causado por la ampliación de economías basadas en la agroindustria y la extracción minera. Además, los campesinos tuvieron que vivir la acción paramilitar que aceleró el despojo y, a pesar de ello, varias organizaciones lograron una capacidad de resistencia que hoy las posiciona nuevamente en el escenario político.

Las organizaciones campesinas en Colombia desarrollaron prácticas en medio de un contexto global en el que las relaciones basadas en una condición de dependencia económica no han variado de un siglo a otro de manera sustancial. En este sentido, se mantienen lazos de estructuras agrarias desiguales y con niveles de productividad mínimos que favorecen posiciones desarrollistas ligadas a la promoción de la vida urbana (Fernandes, 1998; Quijano, 1968). Ante este panorama, las experiencias campesinas resaltan como prácticas de resistencia que siguen directamente relacionadas con la demanda por una reforma agraria integral y que hoy adopta otras



formas de expresión. Por esta razón, el objetivo general de esta investigación es comprender el resurgimiento y consolidación del movimiento campesino en Colombia entre 1995 y 2015, en diálogo con los movimientos sociales en América Latina. Para lograr dicho objetivo, es necesario identificar las prácticas que caracterizaron a las organizaciones campesinas en Colombia durante este periodo, así como comparar sus formas de acción respecto a periodos anteriores. Esto permitirá, posteriormente, valorar las continuidades y discontinuidades que fortalecen su capacidad de permanecer en el tiempo como un actor político y social relevante.

### **Algunas reflexiones previas**

El interés que tengo en el movimiento campesino colombiano inició con el trabajo de maestría que realicé durante dos años con los jóvenes rurales de la región del Catatumbo. A partir de esta experiencia y de los debates que quedaron por saldar frente al análisis de los movimientos sociales, surge la pregunta sobre la reemergencia del campesinado como sujeto político relevante en la historia del país. También permanecen presentes los interrogantes sobre la cotidianidad y las formas de analizar un movimiento social desde las prácticas silenciosas y diarias que constituyen gran parte de sus capacidades para sostenerse en el tiempo.

De allí que resalte afirmaciones hechas durante esa investigación para contextualizar desde dónde se está intentando abordar el problema, cuáles son sus limitaciones y cuáles las posibles soluciones dadas para la elaboración de esta investigación.

### **Cotidianidad y acción política**

Tras iniciar el proceso de reflexión sobre el Plan de Vida como apuesta principal de la organización campesina del Catatumbo, confirmar las prácticas diarias que desarrollan los jóvenes para implementarlo, participar de escuelas y, en general, compartir los espacios cotidianos con esta organización, supe que el principal interés radicaría en analizar la cotidianidad como una dimensión de análisis de la acción política. Para ello, se usaron los textos de autores como James Scott (2000), Raquel Gutiérrez (2008) y Raúl Zibechi (2010), con quienes comparto planteamientos, pero en los

que, al mismo tiempo, reconozco las limitaciones que tienen las ciencias sociales para abordar metodológicamente la dimensión de la vida diaria o de la cotidianidad.

Una concepción de la política enfocada exclusivamente en manifestaciones para obtener algo a cambio o sobre los procesos de rebelión abierta reduce enormemente la imagen de la vida política (Scott, 2000, p. 44), especialmente en condiciones en las que aparentemente no existe otra opción que la obediencia o el desplazamiento forzado. Por esta razón, la vida cotidiana, más allá de ser una dimensión propia del análisis de lo cultural, se convierte en un espacio de manifestación de la resistencia política bajo experiencias en común, compartidas y mucho más habituales que el enfrentamiento abierto o la hostilidad manifiesta (Serna y Pons, 2000, p. 106). Sin embargo, este tipo de planteamientos no puede ser comprendido ni practicado de manera aislada a las otras formas de acción política que se han hecho visibles hasta ahora. Por eso, aquí se desarrolla una propuesta que se sitúa en varias tensiones al mismo tiempo y que por ende adquiere forma y se hace inteligible en una esfera relacional. Esto porque los procesos de lucha social se mantienen en todos los espacios y niveles y se construyen a ritmos distintos que, en algunas ocasiones, responden a las pautas impuestas por otros actores y en otras, a la creación de ritmos propios, como en este caso es la apuesta del Plan de Vida.

Por lo anterior, fue necesario desarrollar un poco más la manera en que se entiende la cotidianidad como escenario de acción política de resistencia, pues la cotidianidad también puede ser abordada como uno de los niveles de expresión de la naturaleza del tiempo bajo dinámicas de orden capitalista. Es decir que puede ser vista como el escenario propio de conductas repetitivas, pronosticables y controladas de formas de vida asociadas con el control y la normalidad que imponen las lógicas capitalistas y estatales.

Mientras que, por otro lado, los escenarios de acción política en los que se habla de resistencia, generalmente se asocian con los tiempos de ruptura o con momentos de quiebre que interrumpen la normalidad y que en general se presentan de manera colectiva, inesperada y riesgosa. Frecuentemente se asocian experiencias de enfrentamiento político como momentos excepcionales que

interrumpen el normal funcionamiento del estado de cosas. Y, por lo tanto, “el tiempo de lo cotidiano es lo que con mayor facilidad queda sumergido por el tiempo de la normalidad estatal” (Gutiérrez, 2008, p. 48). Sin embargo, por esta misma razón se considera que el escenario de lo cotidiano es necesariamente un espacio de disputa política entre distintas formas de vida y que, además, se enfrentan para otorgarle sentido a una lucha social.

Si sostenemos que lo cotidiano es el tiempo normal que se impone como un modo aceptado, ordenado y regulado de vida, estamos diciendo también que se constituye como uno de los escenarios en donde se condensa el poder y, por lo tanto, en el que necesariamente se generan expresiones de resistencia al modelo de vida considerado normal. Por lo tanto, se está ante la posibilidad de explorar la disputa política por un espacio y un tiempo autónomo en el que la comunidad que decide entrar en antagonismo lo hace de manera permanente, aunque de forma discontinua. Es decir, aquella que pauta sus propios ritmos de acción que, en contextos como este, necesariamente se viven a diario y también en espacios ocultos o, por lo menos, que son más difíciles de evidenciar. Esta posibilidad es viable si se amplía, además, el campo de comprensión de la acción política, pues “siempre que limitemos nuestra concepción de lo político a una actividad explícitamente declarada, estaremos forzados a concluir que los grupos subordinados carecen intrínsecamente de una vida política” (Scott, 2000, p. 235).

### **Formas de abordar los movimientos sociales**

Generalmente se habla de las distinciones analíticas entre los nuevos y los viejos movimientos sociales (1980-1985) y de la diferencia entre identidad y estrategia (1985-1990), explicada de manera breve y concreta por Juliana Flórez (2015), o de las distintas estrategias metodológicas y teóricas que identifica Mauricio Archila (2008) sobre la acción social colectiva. Este autor afirma que

cuando se estudian los movimientos sociales de América Latina, tanto los de clase, obreros y campesinos como los llamados nuevos, se produce un choque entre teoría y realidad, pues si desde Europa se enfatiza la relación entre movimientos sociales y sociedad civil, en el subcontinente latinoamericano la precaria existencia de esta

y el papel central que históricamente ha jugado el Estado hacen que desde el principio la acción social colectiva se politice. (p. 57)

Y si a eso le agregamos los abordajes propuestos desde Norteamérica, también se encuentran choques con la realidad, pues no se trata de una relación intrínseca con el Estado ni tampoco con los partidos políticos. Mucho menos si le incluimos la fortaleza que han tenido los pueblos indígenas y las formas de acción que en el periodo de análisis también inciden en las acciones ejercidas por el movimiento campesino.

De allí que se contemple una mayor cercanía con los aportes teóricos que ofrecen un acercamiento a partir de las experiencias de movilización social y de acción política que se han registrado en América Latina y, especialmente, de aquellas que mantienen lazos de vida con la tierra y promueven relaciones alrededor de la comunidad, como los movimientos campesinos e indígenas que se están presentando en Bolivia, Chile, Ecuador, México, Brasil y Colombia, ligados a la defensa del territorio y de una vida digna (Escobar, 2010; Zibechi, 2006). Son todas ellas manifestaciones teóricas de las posibilidades que existen para asumir las relaciones humanas y no humanas de maneras distintas a las que han impuesto las dinámicas del capitalismo, el colonialismo y las nociones modernas del ejercicio político. Con experiencias como estas se amplían los campos de posibilidad para construir estrategias que intentan dispersar el poder (Zibechi, 2010), abrir espacios que permitan reconocer la existencia de ontologías relacionales<sup>1</sup> o construir reflexiones sobre los horizontes utópicos o de deseo (Gutiérrez, 2008) que se gestan en cada experiencia de acción colectiva. Todas ellas son expresiones usadas como referentes analíticos con los que se intentan representar formas de vida que, bajo escenarios de conflicto, pueden llegar a adquirir un sentido político.

• • • • •

- 1 Con esta iniciativa que adelantan algunos escritores, académicos y activistas latinoamericanos se intenta construir un marco teórico de referencia para acercarse a las relaciones que articulan los movimientos sociales en la región.

Cuando nace el interés por América Latina, el continente se encontraba en medio de un giro histórico que permitió que varios autores se interesaran por las formas de acción política de los movimientos sociales, especialmente de indígenas, obreros y campesinos en su relación con el Estado y el ejercicio institucional de la política. Estos hechos aumentaron el interés personal y, al mismo tiempo, los referentes teóricos latinoamericanos como posibilidades de comparación y anclaje. Sin embargo, el tiempo, los recursos y las capacidades analíticas no estaban dadas para iniciar un proceso de comparación entre varios países de América Latina. Por esta razón, se considera indispensable acotar el objeto de análisis y considerar que el diálogo con los procesos latinoamericanos se puede dar a partir del análisis de un movimiento social en Colombia. No obstante, se deja abierta esta posibilidad, pues se considera que el tema de la lucha por la tierra y las formas en que los movimientos campesinos la están abordando actualmente son de una riqueza invaluable para el análisis, el intercambio de saberes y la existencia, por muchos años más, del campesinado en el continente.

A continuación, se presentan los principales avances teóricos y metodológicos que, hasta el momento, intentan resolver las dudas frente a la forma de abordar un movimiento social que contemple las prácticas cotidianas de manera relacional con las demás prácticas del ejercicio político, sus antecedentes y las posibilidades de identificar el diálogo con otras experiencias latinoamericanas.

### **Estrategia teórico-metodológica actual**

La reemergencia del movimiento campesino en Colombia, como experiencia, podría sostener un diálogo con Eric Hobsbawm (2013), ya que esas ansias de conocimiento y educación, a las que el historiador alude para argumentar la enorme migración del campo a la ciudad en la década de 1950 en América del Sur, son hechos reales e innegables. De todas formas, es imposible negar la fuerza con la que las organizaciones campesinas se resisten a dejar de existir como sujeto social y político. Un caso similar, aunque diferente, lo relata Raymond Williams (2001) a partir de la literatura del siglo XIX, en donde identifica la reacción ante el cambio generado por

los procesos de urbanización en Gran Bretaña. Para Williams (2001), esta forma de comprender la transición deja entrever que

lo que parece ser un orden antiguo, una “sociedad tradicional”, continúa apareciendo, reapareciendo en fechas desconcertantemente diversas: en la práctica aparece, como una idea, hasta cierto punto basada en la experiencia, en comparación con la cual puede medirse el cambio contemporáneo. (p. 63)

Es decir, Williams reconoce la emergencia de formas tradicionales aún en el cambio de formas de vida y lugares que se habitan lejos del campo. Esto puede ser identificado a partir de la *estructura de sentimiento*, que no se limita a una cuestión de explicación y análisis histórico, pues lo verdaderamente significativo para este autor es el tipo particular de reacción a la realidad del cambio (Williams, 2001, p. 63). También es importante resaltar que, para Williams, aunque sobreviven algunas comunidades en Europa, para hacerlo tuvieron que cambiar sus términos. Es decir, se necesita identificar las formas en que las comunidades que viven estas experiencias han modificado sus formas de lucha a partir de las condiciones que las configuran para permanecer en el tiempo.

Cuando se hace referencia a las formas que adopta la acción política, las experiencias narradas tienen en común el énfasis sobre aquellas actividades públicas y masivas en las que se produce un cambio respecto a la condición previa. En general, la actividad política se asocia a los procesos electorales, las marchas, los paros cívicos o las experiencias que impliquen una ruptura con el momento dado y que abarquen un espacio en esferas públicas o de reconocimiento amplio y masivo. Mientras que las acciones de corte diario o cotidiano se relacionan directamente con costumbres, hábitos o tendencias y al mismo tiempo con esferas privadas o individuales, que a su vez se identifican fundamentalmente con el campo cultural.

Sin embargo, el interés no está en hacer visible la relación entre política y cultura. Sus objetivos son reconocer y relacionar la manera en que la política adopta distintas formas de acción en escenarios públicos (como acontecimientos) y también en la cotidianidad. Asumir el estudio de este tipo de prácticas es una decisión arriesgada, especialmente cuando los marcos de sentido asociados

con la investigación en ciencias sociales no han reconocido en la cotidianidad un escenario real de acción política y los métodos empleados dificultan identificar y analizar un escenario que se asume como silencioso, repetitivo y sin trascendencia.

No obstante, es un problema que acompaña la construcción de la historia de varios grupos sociales y particularmente la de aquellas formas de acción de grupos subalternos. En palabras de Gramsci (1999),

la historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica [...]. Todo rastro de iniciativa autónoma de parte de los grupos subalternos debería por consiguiente ser de valor inestimable para el historiador integral; de ahí resulta que semejante historia no puede ser tratada sino por monografías y que cada monografía exige un cúmulo muy grande de material a menudo difícil de recopilar. (pp. 178-179)

Frente a esta situación se exploraron algunas formas de iniciar el proceso de investigación. En primer lugar, se tienen en cuenta varias recomendaciones hechas por Charles Tilly (1984), quien considera que los análisis deben ser concretos e históricos, es decir, vividos en tiempos y lugares reales y ojalá con testimonios de quienes puedan defender las afirmaciones hechas, así como limitados en el tiempo de tal forma que se pueda definir de manera acertada cualquier proceso. Y en este sentido, también se resalta la importancia de analizar una secuencia de hechos que permita generar una mirada más acertada en el análisis. De allí que se pretenda identificar las prácticas de las organizaciones campesinas en Colombia, solo en el periodo que va desde 1995 hasta 2015.

En el último avance hecho por Prada (2003), que está basado en cifras del banco de datos de luchas sociales del Cinep, se identifica un claro descenso de la protesta social en el campo como consecuencia del incremento de la violencia política, así como del predominio de demandas alrededor de los derechos humanos sobre la histórica lucha por la democratización de la tierra y los usos del suelo. A partir de este trabajo se establece que entre 1990 y 2003, el uso indiscriminado de la coerción estatal, las violaciones de derechos humanos y las acciones violentas de los grupos armados —especialmente paramilitares— incidieron en el comportamiento de

la protesta social y campesina. También se afirma que entre 1996 y 1998 se presentó una leve recuperación, cuando surgen algunos mecanismos de articulación como la Coordinadora de cultivadores de coca y amapola y el Consejo Nacional Campesino. Sin embargo, en 1997 se registra el menor número de protestas, en su mayoría, motivadas por la necesidad de ayuda humanitaria y la reubicación de familias desplazadas.

En este contexto, Matijasevic (2015) ratifica lo señalado por Forero y Salgado (2010), Ramírez (2001) y Salgado (2002), cuando afirma que, independientemente de las herramientas metodológicas y analíticas que se adopten, “la demanda central de los campesinos a la sociedad y al Estado es, ante todo, que les reconozcan su condición de ciudadanos; de ciudadanos con acceso pleno a sus derechos” (p. 250). O como lo señalaba LeGrand (1988) “la política que permitía la cesión gratuita de tierras a los colonos equivalía al reconocimiento público de la realidad de la vida rural colombiana” (p. 39).

Una de las herramientas propuestas para darle continuidad a los análisis que acá se presentan como antecedentes del estudio del movimiento campesino es la elaboración de una línea del tiempo que sistematice los hechos, las prácticas y las reivindicaciones de las organizaciones campesinas en Colombia desde 1995. Para ello se hará una revisión de archivo en dos centros de estudio que le hacen seguimiento a las distintas organizaciones campesinas y especialmente a sus propuestas, debates y formas de acción desde hace varios años. Por un lado, se cuenta con la base de datos del Cinep, a través del acceso a periódicos, notas y registros del número de movilizaciones presentadas durante el periodo de estudio. Y por otro, está la revisión del archivo de la Corporación Derechos para la Paz-Planeta Paz, en donde reposan memorias de seminarios, escuelas de educación popular y talleres realizados con diferentes organizaciones campesinas desde el año 2000. Con la revisión de este último se pretende identificar los principales debates que orientaron las organizaciones y los líderes campesinos durante este periodo.

Después de sistematizar las prácticas identificadas a partir de este trabajo de archivo y de la línea del tiempo, se pretende comparar las formas de acción de las organizaciones campesinas con relación a periodos anteriores y de acuerdo con lo analizado por los autores



presentados como antecedentes. Este mismo método es abordado por Ansaldi y Giordano (2012), que retoman el libro de Sztompka (1995) *Sociología del cambio social*, en donde defiende una forma de realizar comparaciones a partir de lo que denominan como el *coeficiente histórico*. Este es entendido como la secuencia de sucesos que se tratan de manera acumulativa, de tal forma que cada fase de esta se considere como un resultado acumulado o un punto de llegada de todas las formas anteriores y, simultáneamente, el punto de partida de las fases por venir (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 236). En este sentido, se considera necesario explorar no solo las formas actuales de acción política de las organizaciones campesinas, sino algunas formas previas de esas mismas experiencias para identificar puntos de ruptura o de continuidad en las condiciones o contextos que les permiten consolidarse.

Por otro lado, Tilly (1984) describe varias formas de hacer comparaciones en las ciencias sociales y, en especial, en los movimientos sociales, en las cuales y para este caso en particular, se considera pertinente rescatar algunos elementos de las comparaciones abarcadoras o *encompassing comparisons*, en donde se seleccionan lugares con estructuras y procesos que permitan identificar similitudes y diferencias como consecuencia de las distintas relaciones e interacciones que se presentan en cada experiencia, entre sí y con el contexto general (Tilly, 1984, p. 125). El principal riesgo que se identifica en este método es la necesidad de generar mapas de contexto y un marco teórico demasiado rígido que puede llegar a generar tautologías, en la medida que los comportamientos descritos solo confirman las afirmaciones ya establecidas. Sin embargo, su principal ventaja es el contacto directo con las relaciones e interacciones cotidianas que proveen a las experiencias de un incentivo mayor para hacer de ellas una descripción explícita del contexto histórico y de las estructuras y procesos que ellas contienen (Tilly, 1984, p. 147). Por esta razón también se hacen entrevistas a profundidad con líderes campesinos de las organizaciones campesinas identificadas, con el fin de fortalecer, confirmar o replantear la información obtenida. En este caso, es posible que sea necesario entrevistar también a los educadores populares o intelectuales que acompañaron la preparación y desarrollo de escuelas y seminarios de dichas organizaciones,

pues muchos de estos actores están directamente involucrados en la definición de formas de acción y en el sentido político estas adoptan las mismas a partir del análisis de contexto que realizan en sus propios espacios de formación política.

Una vez se tengan las categorías de análisis, las organizaciones definidas, las entrevistas hechas y sistematizadas, se iniciará la construcción de las afirmaciones en diálogo con algunos autores que sostienen que los movimientos sociales en América Latina durante los últimos veinte años han consolidado algunas prácticas en común. Tal es el caso de Maristella Svampa (2006), Raquel Gutiérrez (2009), Raúl Zibechi (4 de julio de 2004; 2006) y Juliana Flórez (2015), entre otros. Con ellos se espera valorar las continuidades y discontinuidades que fortalecen la capacidad del movimiento campesino en Colombia de permanecer en el tiempo como un actor político y social relevante en el contexto latinoamericano. Por ahora, se destacan las principales dimensiones de los movimientos sociales que ha identificado Svampa, después del análisis de varias experiencias latinoamericanas y que son un ejemplo de los posibles cruces por realizar.

Para esta autora argentina los movimientos sociales de los últimos años se caracterizan por reivindicar las siguientes dimensiones: 1) la territorialidad. El territorio aparece como un espacio de resistencia y un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales; 2) la acción directa no convencional y disruptiva como herramienta de lucha generalizada. Para ella se presenta una primacía de la acción no institucional en el marco de una nueva relación de fuerzas; 3) el desarrollo de formas de democracia directa. Svampa identifica un fuerte carácter asambleario que se refleja en la creación de estructuras flexibles, no jerárquicas y proclives a la horizontalidad. Además, este carácter recrea y potencia antiguas y nuevas formas de resistencia que simultáneamente van diseñando un nuevo paradigma de la política concebido desde abajo; y 4) la demanda de autonomía. Los movimientos sociales actuales consideran que la autonomía no es solo un eje organizativo, sino un planteamiento estratégico que remite tanto a la autodeterminación (dotarse de su propia ley) como a la creación de alternativas de vida (Svampa, 2006, p. 144).

Frente a la primera dimensión que resalta Svampa, se puede reforzar esta idea con las afirmaciones hechas por Bernardo Mançano Fernandes (2005) quien resalta la dimensión socio-espacial y socio-territorial —o el giro socio-territorial— de los movimientos sociales, especialmente campesinos e indígenas. Para Fernandes,

de la misma manera en que algunos movimientos producen y construyen espacios, también se espacializan y tienen espacialidades. La producción o la construcción de espacios pasa por la acción política, por la intencionalidad de los sujetos para la transformación de sus realidades. Los espacios políticos son reproducidos por los movimientos de acción, constituyendo la espacialización. (p. 278) (traducción propia)

Ahora bien, también se cuenta con algunas ideas propias que permiten el análisis de la información a sistematizar en diálogo con otras experiencias en América Latina. Frente al estudio de la cotidianidad, hay algunos ejemplos que deben ser problematizados y ajustados de acuerdo con las prácticas de las organizaciones campesinas identificadas, pues muchos de estos análisis alcanzan un nivel descriptivo importante, pero difícilmente logran asociar e interpretar hechos concretos con estructuras o procesos de más largo plazo. Es decir, aunque el énfasis del proceso de análisis se encuentre en las prácticas de las organizaciones campesinas que se van a estudiar, estas no serán el único elemento para tener en cuenta, pues se requiere generar lazos y formas de avanzar en las relaciones que estas experiencias pueden generar para convertirse en alternativas en América Latina<sup>2</sup>.

• • • • •

- 2 En este caso intento aportar al reconocimiento de estas historias y promover su estudio como parte fundamental de la construcción de argumentos teóricos desde algunas experiencias en América Latina. Se puede considerar que, en este momento, el continente latinoamericano se encuentra en una situación particularmente significativa para la construcción de una matriz de pensamiento en donde se reconozca que no solo existe acción política cuando las dinámicas organizativas responden al ámbito político de la élite (Guha, 2002) o a una significación dada solo a partir de su relación con la estructura o con el Estado.

Para profundizar en esta caracterización, es necesario reconocer la utilidad de lo que Delich (2004) ha denominado *marco conceptual articulado*. En este, el Estado y la sociedad civil se relacionan a partir de una autonomía relativa, sin dejar de ser ello una relación que puede adquirir formas antagónicas o de conflicto representadas en prácticas, en este caso, cotidianas y excepcionales. Se comparte que la sociedad civil no puede ser entendida como un reflejo del Estado y, en este sentido, se ubica el interés en prácticas de organizaciones campesinas que nacen como una interpelación a ese escenario, que configuran formas de acción en su propio campo de autonomía y también que responden a una relación establecida con el Estado que según el contexto se hace política.

En el caso de Thompson (1995), se resaltan varios planteamientos hechos en su obra *Costumbres en común*. En ella hace del motín una oportunidad para analizar las sociedades en términos de conflicto social, al identificar campos de fuerza en donde se recrean varias acciones que configuran la cultura, el hábito o las formas de resistencia de un grupo en relación con otro a partir de una situación concreta y bajo un contexto delimitado. En este escenario, la configuración de la ley o posteriormente del Estado no alcanzan a determinar las formas de vida de estos actores o grupos sociales. Y se configura entonces de manera relacional una cultura plebeya (en términos de Thompson) que no puede estar situada en el ámbito insubstancial de los significados, actitudes y valores (1995), sino que encuentra un equilibrio determinado en las relaciones sociales y en un entorno de relaciones de poder.

También es importante retomar la forma en que este autor asume la noción de hegemonía, pues reconoce que no limita las formas de vida de los pobres y tampoco les impide defender sus propios medios de trabajo, sus propios ritos, satisfacciones y visiones de la vida. Para Thompson, la hegemonía no es solo un modelo de vida, sino la imposición de unas orejeras que impiden la visión en ciertas direcciones, pero que dejan libre la visión en otras. Y en este sentido, las prácticas de las organizaciones campesinas podrían estar resistiendo e incluso ganando legitimidad para permear un escenario en donde aparentemente la vida urbana y desarrollada se impone

como la única posibilidad<sup>3</sup>. Siguiendo la línea de este autor, se podría afirmar que los sectores campesinos que están resistiendo de esta forma se encuentran en el mismo campo de fuerza y, por tal motivo, también definen acciones del Estado y de actores que ejercen el poder sobre la tierra y el territorio.

Finalmente, otra característica que permite afirmar una noción de autonomía se encuentra en el reconocimiento de los propios medios de información de estos sectores subalternos, en resistencia o antagónicos. Estos medios trabajan en los campos, conocen los hechos locales mucho mejor que los actores externos y usan los rumores y otras formas de comunicación que mantienen lazos autónomos de construcción en el tiempo. En general, estas dinámicas de información trascienden incluso el ámbito de lo práctico y configuran lenguajes, relaciones afectivas y valoraciones morales. Por eso, las emociones y las tradiciones tampoco pueden ser excluidas del análisis de la acción colectiva, en este caso, de la acción campesina (Archila, 2008, p. 441).

En otras palabras, el interés no está en definir si una práctica es o no política, sino en describir cómo funcionan las relaciones sociales que permiten la reproducción de un movimiento campesino. En términos generales, se intenta construir una posible ruta conceptual que permita acercarse al análisis de las prácticas que han desarrollado las organizaciones campesinas en el periodo de tiempo definido y, al mismo tiempo, establecer una relación entre la reemergencia del movimiento campesino en Colombia y el contexto de la movilización social en América Latina.

• • • • •

- 3 Hay muchos más aportes de E. P. Thompson (1995) en este libro para abordar este tema. Se resaltan, además, las características que otorga a la acción popular: 1) tradición anónima, 2) contrateatro y 3) acción rápida y directa.

## Referencias

- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden*. Buenos Aires: Ariel.
- Archila, M. (2008). *Idas y venidas, vueltas y revueltas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Centro de Investigación y Educación Popular.
- Centro de Investigación y Educación Popular [Cinep/PPP]. (2014). *Informe especial: Luchas sociales en Colombia 2013*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Delich, F. (2004). *Repensar América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Osal [Observatorio Social de América Latina]*, 6(16), 273-283.
- Fernandes, F. (1998). Problemas de conceptualización de las clases sociales en América Latina. En R. Benítez (coord.), *Las clases sociales en América Latina*. (pp. 191-276). México: Siglo XXI.
- Flórez, M. J. (2015). *Lecturas emergentes. El giro decolonial en los movimientos sociales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Forero, J. y Salgado, C. (2010). *El campesino colombiano: entre el protagonismo económico y el desconocimiento de la sociedad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 6. México: Era, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Gutiérrez, R. (2008). *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento indígena-popular en Bolivia (2000-2005)*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gutiérrez, R. (2009). América Latina: de la revuelta a la estabilización. En Colectivo Situaciones, *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente* (pp. 169-186). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Hobsbawm, E. (2013). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

- LeGrand, C. (1988). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Matijasevic, M. (2015). *Experiencias de reconocimiento y menosprecio en campesinas y campesinos de Caldas* (tesis de doctorado sin publicar). Universidad de Manizales, Colombia.
- Múnera, L. (1998). *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988*. Bogotá: Cerec, Universidad Nacional de Colombia.
- Prada, E. (2003). La protesta en el campo colombiano. De la lucha por la tierra a la defensa de los derechos humanos (1990-2003). *Revista Osal [Observatorio Social de América Latina]*, 4(11), 53-64.
- Quijano, A. (1968). Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Sociología*, 30(3), 525-570.
- Ramírez, M. C. (2001). *Entre el Estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento de los campesinos cocaleros del Putumayo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colciencias.
- Salgado, C. (2002). *Los campesinos imaginados*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Salgado, C. (2010). *Situación y problemática de la población campesina. Grandes tendencias. Documento de consultoría*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Salgado, C. y Prada, E. (2000). *Campesinado y protesta social en Colombia 1980-1995*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos*. México: Era.
- Serna, J. y Pons, A. (2000). AntiWhite. En *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*. Madrid: Cátedra, Universitat de València-Estudi General.
- Svampa, M. (2006). Movimientos sociales y nuevo escenario regional: inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina. *Cuadernos del CISH*, 19-20, 141-155. Recuperado de <https://tinyurl.com/y9sjqrxz>

- Sztompka, P. (1995). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, C. (1984). *Big Structures, Large Process, Huge Comparisons*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.
- Zamosc, L. (1992). Transformaciones agrarias y luchas campesinas en Colombia: un balance retrospectivo, 1950-1990. *Análisis Político*, 15, 35-66.
- Zibechi, R. (4 de julio de 2004). Nuevos escenarios, nuevas resistencias. *La Jornada*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yycf77m3t>
- Zibechi, R. (2006). Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *Revista Osal* [Observatorio Social de América Latina], 7(21), 221-230. Recuperado de <https://tinyurl.com/yaqglqyr>
- Zibechi, R. (2010). *Dispersar el poder*. Bogotá: Desde Abajo.



# **La imaginación radical de la democracia en el movimiento estudiantil secundario en escuelas chilenas. Una lectura crítica desde la teoría de los imaginarios sociales**

**Leticia Arancibia Martínez\***

**Pamela Soto García\*\***

ESTA PONENCIA ABORDA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA LA RELACIÓN entre las categorías de democracia y ciudadanía en el caso de Chile, durante la última década de posdictadura. El principal supuesto que se plantea considera la imposibilidad de un análisis conceptual acerca de la democracia que no incluya en su discusión la tensión entre la posición y ejercicio de la ciudadanía implicada y demandante en este proceso. El análisis propuesto confronta las tensiones entre los imaginarios hegemónicos instituidos en la posdictadura y los elementos de la imaginación radical que se observa en los imaginarios que emergen de los movimientos secundarios por la defensa de la educación pública en la ciudad de Valparaíso. Estos imaginarios se

• • • • •

\* Doctora en Sociología. Profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo de contacto: leticia.arancibia@pucv.cl

\*\* Doctora en Filosofía. Profesora del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo de contacto: pamela.soto@pucv.cl

expresan en formas de organización en la esfera pública, por medio de la función que ejerce el imaginario radical, e impugnan la construcción de una ciudadanía capturada y una democracia tutelada. Este texto se corresponde con el artículo publicado por *Hybris. Revista de Filosofía* (Arancibia Martínez, Soto García y Espinoza Lolas, 2016), con algunas modificaciones hechas para el Coloquio Internacional de Saberes Múltiples y Ciencias Sociales y Políticas realizado en Bogotá, en la Universidad Nacional de Colombia.

### **Introducción**

Este texto presenta un análisis de los cambios en las significaciones imaginarias sociales y en las nuevas formas de organización de estudiantes secundarios que son parte del movimiento por la educación pública, que se viene desarrollando desde el año 2006 en Chile. El movimiento enfrenta un escenario complejo donde se disputan imaginarios acerca de la función que cumple la educación en una sociedad de posdictadura en pleno proceso de reforma educacional.

Durante los diez años del proceso a través del cual el movimiento estudiantil se ha mantenido presente en la discusión pública, su acción política ha permitido la expresión del quiebre respecto de las formas clásicas de participación y organización política, que minimizaban el interés y la incidencia de los jóvenes en la esfera pública. La entrada de los estudiantes secundarios (y posteriormente universitarios) en el escenario político de la posdictadura ha propuesto nuevas gramáticas para entender la democracia, donde la definición de ciudadano no depende exclusivamente del aparato estatal en un marco formal de democracia liberal, sino de una acción micropolítica y macropolítica, simultáneamente.

La emergencia del movimiento por la educación pública en Chile evidencia nuevas formas de subjetivación política, que ponen en crisis los imaginarios sociales del periodo de transición chileno (Arancibia, 2011). Este periodo se ha caracterizado por la profundización de estrategias neoliberales en la política económica desde la dictadura y por la contención de los conflictos económicos,

sociales y culturales que aparecen asociados a la desigualdad y la exclusión social.

La discusión propone un análisis crítico de las nuevas producciones que aparecen en tensión con los contenidos que se instalaron en la posdictadura y que naturalizaban la desigualdad y el autoritarismo (Arancibia, 2011). De este modo, las nuevas significaciones imaginarias sociales que se expresan bajo distintas elaboraciones simbólicas y prácticas denotarán la intensidad de la producción de la imaginación radical (Castoriadis, 2002), que da forma a diferentes contenidos que vendrán a discutir el sentido y el carácter universal de la educación; la democratización y la participación en un sistema inclusivo; la mercantilización de la educación y de las relaciones que se establecen en la esfera pública; la discriminación de género y de las minorías sexuales y culturales; la protección social como dispositivo de una sociedad de control de los grupos en situación de pobreza; y principalmente la relación entre déficit educativo y déficit democrático que se experimenta en la micropolítica de la escuela.

Estas categorías que aparecen desde la imaginación radical, que tiene lugar en las organizaciones estudiantiles dentro del movimiento por la educación pública, vendrán a impugnar desde la dinámica social el monismo impuesto por el positivismo que divide la teoría política, de práctica política, y que tiene su expresión en las lecturas tradicionales sobre el concepto de democracia.

Ante esta tensión derivada de las visiones monistas, se propone el abordaje de la discusión desde la teoría de imaginarios sociales de Castoriadis (1975; 2002), quien explícitamente se plantea frente a esta dicotomía positivista. En efecto, la condición de los imaginarios sociales viene a captar la producción y la reproducción de significaciones y prácticas estudiantiles que dan forma a un nuevo imaginario que se inicia desde la demanda por mejoras en las condiciones físicas de los establecimientos educacionales hasta una preocupación por el cambio en el papel en la educación pública por parte del estado. Esta construcción minimalista desde el espacio de la escuela —a contracorriente— intenta hacerse visible en un contexto donde esta producción, si no contara con las claves de interpretación que entrega el movimiento, sería vista de manera

reducida por la política estatal (y su apego a organismos internacionales) como un problema exclusivo de una mala convivencia, el bajo rendimiento o el ausentismo escolar.

Por lo tanto, la lectura crítica del imaginario instituyente que el movimiento educacional hace visible permite distinguir la erosión del campo de lo político en el Chile de la posdictadura y, al mismo tiempo, las posibilidades de impugnación y creación de nuevas significaciones imaginarias sociales que desnaturalizan el orden establecido por el consenso autoritario, y que los estudiantes, a través de la operación de la imaginación radical, han puesto en escena.

En este contexto, el movimiento estudiantil secundario, y su expresión en la ciudad de Valparaíso, expone un quiebre respecto de las formas clásicas de participación y organización política en el consenso autoritario de la posdictadura. El interés de situar nuestra indagación en la ciudad-puerto de Valparaíso se justifica como un esfuerzo por analizar e interpretar los acontecimientos que han fragmentado la mítica unidad de la transición chilena, desde una lógica nacional y capitalista, que anula y despotencia lo acontecido en la provincia. En este sentido, las acciones y reflexiones que surgen y se desarrollan en y desde el movimiento estudiantil secundario de Valparaíso no tienen un carácter paradigmático, sino que apuestan por descentrar la hegemonía metropolitana y global de interpretación de la realidad heredera de la construcción unitaria del Estado nación. El análisis pretende recuperar la singularidad de la ciudadanía (su diferencia que se resiste a ser subsumida en la homogeneización capitalista), lo que permite recuperar la discusión acerca de las condiciones y posibilidades de la construcción democrática actual. Se trata del

descentramiento del lugar tradicional de lo político, [de la] erradicación de sus raíces, [de la] desarticulación de sus instancias diferentes. Si el “totalitarismo democrático” implica la inclusión, en un solo cuerpo orgánico, de las múltiples prácticas sociales, la superposición romántica, en un solo punto, de poder, voluntad y saber; de político, jurídico y cultural; de simbólico, imaginario y real; pues bien, la democracia rompe con esta convergencia coaccionada; limita,

define, libera los distintos vectores, y lo hace del vínculo unitario que oculta y aniquila la diferencia de aquellos. (Esposito, 2012, p. 83)

El análisis crítico de las demandas que surgen desde el movimiento estudiantil secundario, en la ciudad de Valparaíso, permite constatar la existencia de imaginarios sociales en conflicto en la posdictadura chilena y que precisamente esta disputa entre imaginarios permitirá descentrar la interpretación otorgada a las categorías de democracia y ciudadanía, cuestionando con ello no solo las concepciones existentes, sino el campo político mismo. Considerando que el potencial de este movimiento estudiantil secundario es la creación de nuevas significaciones imaginarias sociales, nos preguntamos en la investigación que dio origen a este análisis ¿cuáles son las lógicas de relación presentes en los imaginarios sociales en los y las estudiantes de enseñanza media que participan del movimiento estudiantil secundario por la educación pública en la ciudad de Valparaíso, que tensionan los imaginarios de democracia y ciudadanía instituidos durante la posdictadura en Chile?

Para responder esta pregunta, la ponencia se encuentra dividida en cinco apartados: 1) se presentarán los elementos que permiten aproximarse al movimiento estudiantil secundario desde los alcances de su acción en lo político; 2) se expondrá la tensión que existe entre democracia y ciudadanía, desde una lectura filosófica que permita evidenciar qué es aquello que está puesto en juego en esta relación; 3) se identificarán algunos de los elementos críticos en disputa entre el imaginario instituido por la posdictadura y el imaginario instituyente de los estudiantes secundarios movilizados en Valparaíso; 4) se complementará la discusión de los imaginarios, el instituido y el instituyente, analizando las distintas formas de expresión de la ciudadanía, en especial aquella que hace referencia a la imaginación radical y que vendría a cuestionar el orden de la posdictadura que implementó un modelo de democracia protegida; y 5) se esbozará una propuesta conceptual que a partir de la recuperación del imaginario radical, al que ha dado forma el movimiento por la educación pública en la ciudad de Valparaíso, amplíe los

límites concebidos por la posdictadura de lo político a partir del ejercicio de un tipo particular de ciudadanía.

### **La crisis de lo político y el movimiento estudiantil secundario**

En la reflexión sobre el estado actual de la democracia en la sociedad del Chile de posdictadura, los movimientos estudiantiles<sup>1</sup> entregan importantes claves de interpretación del conflicto por la educación, donde se revelan dinámicas sociales profundas (incluyendo a veces la violencia en todos los sentidos y por todos los actores involucrados) que refieren a tensiones estructurales (Bourdieu, 1994, 1998; Elias, 1998) del campo de lo político. Estas tensiones dan cuenta de la existencia de imaginarios sociales en conflicto, en los que se confrontan modos de subjetivación instituidos con modos de subjetivación instituyentes que dinamizan este campo. La emergencia de nuevas formas de subjetivación política, en las que lo colectivo fisura los espacios individuales, pone en crisis los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975; Taylor, 2004; Baeza, 2000) del periodo de transición<sup>2</sup> de la política chilena, en la medida que cuestionan las

• • • • •

- 1 El movimiento estudiantil secundario por la defensa de la educación pública en Chile es considerado como el más masivo y persistente movimiento social de la posdictadura en Chile. Desde la “teoría general de los movimientos sociales del primer mundo no ha sido ni es sino la historia de cómo las ciencias sociales, y la sociología en especial, han venido descubriendo y estudiando la ‘naturaleza’ de los movimientos sociales, a medida que estos, con su creciente y determinante presencia en el mundo de la posguerra mundial (desde, aproximadamente, 1960), obligaron a los académicos (y a los políticos) a cambiar su actitud primera de miedo y rechazo categórico a esos movimientos a una más flexible, observadora y comprensiva” (Salazar, 2012, p. 406).
- 2 En “el intervalo que se extiende entre un régimen y otro [...] las transiciones están delimitadas, de un lado, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario, y del otro, por el establecimiento de alguna forma de democracia, el retorno a algún tipo de régimen autoritario o el surgimiento de una alternativa revolucionaria. Lo característico de la transición es que en su transcurso las reglas del juego político no están definidas. No solo se

limitaciones democráticas del orden jurídico-político, como la idea de *democracia protegida* (Squella, 2000, pp. 29-44) que ha fragilizado el imaginario democrático (Lechner, 2002, p. 114) durante este periodo<sup>3</sup>. La tensión entre estos imaginarios será abordada a partir de las categorías de ciudadanía y democracia, las cuales se analizarán desde las dinámicas de relación que se identifican en este movimiento y que expresarían nuevas formas de relación en la escena pública.

En palabras de Arendt (2003), los estudiantes secundarios, socialmente, son los “recién llegados” (p. 156) a la *polis*, quienes luego de ser preparados por el aparato educativo dotarían de sentido y significancia su entrada al mundo. Sin embargo, esta significancia entra en crisis en la educación al transformarse en un objeto de mercado, en un valor de cambio. Al mismo tiempo, las limitaciones del sistema político representativo de la posdictadura acotan la aptitud para decidir de los ciudadanos, otorgándole un carácter instrumental al voto que se actualiza cada cuatro años y excluyendo la discusión pública que se da en el seno de las relaciones en la escuela y la sociedad.

Si consideramos que las estructuras políticas, sociales y culturales, de acuerdo con Bajoit (2010), orientan y dan significación a las prácticas individuales y colectivas que están en una relación funcional recíproca con las lógicas de relación, es decir, con las

• • • • •

hallan en flujo permanente, sino que, además, por lo general son objeto de una ardua contienda; los actores luchan no solo por satisfacer sus intereses inmediatos o los de aquellos que dicen representar, sino también por definir las reglas y procedimientos cuya configuración determinará probablemente quiénes serán en el futuro los perdedores y los ganadores [...]. Por otra parte, durante la transición, en la medida en que existen reglas y procedimientos efectivos, estos suelen estar en manos de los gobernantes autoritarios” (O'Donnell y Schmitter, 1988, p. 19).

- 3 Para atender el problema de la ciudadanía, hemos realizado investigaciones acerca de los imaginarios sociales sobre el conflicto en enseñanza media (Fondecyt n.º 1110328) y acerca de las lógicas de relación sobre la organización estudiantil secundaria y su participación en la esfera pública en la ciudad de Valparaíso (PIA n.º 037.465/2015), que analizaron el movimiento estudiantil secundario, iniciado el año 2006, y cuyas repercusiones en la discusión sobre la ciudadanía y la democracia persisten hasta el día de hoy.

acciones concretas de los actores, entonces, estas estructuras producirían acciones y las acciones a su vez (re)producirían estructuras políticas, sociales y culturales. Sin embargo, no se trata de un vínculo determinista, sino de un condicionamiento recíproco. Esto implica que los actores sociales poseen un margen de libertad y que “no necesariamente reproducen las estructuras que les hace actuar” (Bajoit, 2010, p. 8).

Así, las lógicas de relación política que se desarrollan en el interior de la organización estudiantil secundaria dan cuenta, por una parte, de las estructuras imaginarias instituidas<sup>4</sup> en las que los actores sociales se desenvuelven; y, por otra parte, dan cuenta de la producción del cambio en los imaginarios<sup>5</sup> desde una imaginación radical<sup>6</sup>. Por eso,

a partir del momento en el que hablamos de imaginación radical de los individuos y —que es lo que aquí nos interesa— de imaginario instituyente radical *en la historia*, estamos obligados a admitir que todas las sociedades *por igual* proceden de un movimiento de creación de instituciones y significaciones. (Castoriadis, 2007, p. 38)

• • • • •

- 4 “Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican, y es lo que llamo el *imaginario social instituido*. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas” (Castoriadis, 2002, p. 96).
- 5 El “imaginario social instituyente crea la institución en general (la forma institución) y las instituciones particulares de la sociedad considerada, [y por eso es una] imaginación radical del ser humano singular” (Castoriadis, 2002, p. 93).
- 6 “En la historia, desde el origen, constatamos la emergencia de lo nuevo radical, y si no podemos recurrir a factores trascendente para dar cuenta de eso, tenemos que postular necesariamente, un poder de creación, un *vis formandi*, inmanente tanto a las colectividades humanas como a los seres humanos singulares. Por lo tanto, resulta absolutamente natural llamar a esta facultad de innovación radical, de creación y de formación, *imaginario e imaginación*” (Castoriadis, 2002, p. 94).



Para conocer los modos de relación y acción de los movimientos de estudiantes secundarios, es fundamental distinguir los imaginarios presentes en las lógicas de relación que estos establecen y confrontarlos con las significaciones políticas instituidas durante la posdictadura.

### **Lo político desde la esfera pública en Taylor**

Si queremos revisar las lógicas de relación y su estrecho vínculo con la producción de significaciones imaginarias sociales del campo de lo político, debemos remitirnos a la propuesta de Charles Taylor (2004) y su aporte a la conceptualización de lo político, a partir del desarrollo de la esfera pública y el proceso que experimenta en el capitalismo y la sociedad de mercado. Su propuesta es un referente pertinente para analizar críticamente las dinámicas sociales que se configuran en la articulación entre actores, instituciones y procesos que instituyen la esfera de lo público, y que marcarán los límites para el espacio social.

Taylor plantea la escisión que ha experimentado la esfera pública en la modernidad, fruto de procesos de secularización en los Estados modernos asociados a las formas que cobra la división social del trabajo marcado por el desarrollo del liberalismo. En función de este proceso, lo político, entendido como lo público, queda dividido en tres ámbitos: economía, esfera pública y autogobierno. La economía será entendida como realidad objetivada, como producción y reparto de la riqueza y sus efectos en posiciones de clase y condiciones materiales de existencia<sup>7</sup>. La esfera pública contempla

• • • • •

7 La economía es el “conjunto interconectado de actividades de producción, intercambio y consumo, que forman un sistema dotado de sus propias leyes y su propia dinámica [...]”. Lo económico ya no se reduce a la gestión de los recursos necesarios para la colectividad, en el hogar o en el Estado, por parte de los titulares de la autoridad en cada caso, sino que pasa a definir un modo de relacionarnos unos con otros, una esfera de coexistencia que en principio podría ser autosuficiente [...]. Concebir la economía como sistema es un logro de la teoría del siglo XVIII [...], pero el proceso por el cual la colaboración y el intercambio económico se convierten en el fin principal de la sociedad es un cambio en nuestro imaginario social que arranca en

el régimen de alianzas y antagonismos que marcan el campo político global; sin embargo, la sociedad política debe fundarse en el consentimiento de aquellos que se encuentran ligados a ella y que la dinamizan a partir de las relaciones que establecen<sup>8</sup>. El autogobierno democrático se refiere a las formas de organización y autogobierno local, en las que se explicitaría con mayor fuerza las discrepancias con los modelos hegemónicos, en cuanto esta esfera representa a la soberanía popular<sup>9</sup>.

De este modo, el proceso de producción de nuevas significaciones imaginarias sociales, desde el análisis de las lógicas de relación política, refleja cambios en las dinámicas de relación social instaladas a partir de la modernidad. Por consiguiente, los movimientos de organización estudiantil en el Chile de la posdictadura han contribuido a la creación de nuevas gramáticas de lo social, expresadas a través de otras formas de organización y de alianzas de aquellas

• • • • •

aquel periodo y sigue aún en nuestros días. A partir de aquel momento, la sociedad organizada deja de ser equivalente a un cuerpo político [...]. Este proceso queda reflejado en el cambio que tiene lugar entonces en el significado del término sociedad civil” (Taylor, 2004, pp. 95-96).

- 8 “La esfera pública es vista como un espacio común donde los miembros de la sociedad se relacionan a través de diversos medios, ya sean impresos, electrónicos, etc., y también de encuentro cara a cara, para discutir cuestiones de interés común, y por lo tanto para formarse una opinión común sobre ellos [...]. La esfera pública es un elemento central dentro de la sociedad moderna hasta el punto de que incluso allí donde ha sido eliminada o manipulada, se hace necesario simularla” (Taylor, 2004, p. 105).
- 9 “La soberanía popular ocupa el tercer lugar dentro de la gran cadena de mutaciones en el imaginario social que han contribuido a constituir la sociedad moderna. También en este caso el origen es una teoría que luego se infiltraría gradualmente en los imaginarios sociales hasta transformarlos totalmente [...]. Para que un cambio de este tipo llegue a arraigar, es preciso que se produzca también una transformación del imaginario social, en virtud del cual la idea de fundación quede desvinculada del tiempo mítico de los orígenes y pase a ver vista como algo que la gente puede hacer hoy. En otras palabras, que se convierta en algo que puede ser el resultado de la acción colectiva en un tiempo contemporáneo y puramente secular” (Taylor, 2004, pp. 133-134).

validadas por una democracia tutelada, con las que se vuelve posible visibilizar actores y realidades excluidas del campo de lo político durante la posdictadura. A nuestro entender, estas realidades deben ser analizadas críticamente desde la diferencia de lo local, de modo que se constate la riqueza misma del movimiento antes de pensar exclusivamente desde una posición unificada y centralista, que potencia la modernidad occidental, que subsume incluso desde lo epistemológico el potencial de la acción y la teorización local<sup>10</sup>.

Entonces, la primera precisión teórica para lograr presentar un análisis crítico de los imaginarios que surgen del movimiento estudiantil secundario requiere de una explicitación filosófica que indique cuál es la tensión en el campo de lo político que la movilización estudiantil expresa.

### **Ciudadanía y democracia: una tensión permanente para lo político**

En relación con el campo sociohistórico de lo político, la filósofa Chantal Mouffe (2011) señala que “la ‘política’ se refiere al nivel ‘óntico’, mientras que lo ‘político’ tiene que ver con el nivel ‘ontológico’” (p. 15),

• • • • •

- 10 “Los conceptos (sustantivos) hegemónicos no son, en el plano pragmático, una propiedad inalienable del pensamiento convencional o liberal. Una de las dimensiones del contexto actual del continente es precisamente la capacidad que los movimientos sociales han mostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos [...] tomar distancia con relación a la tradición crítica eurocéntrica reside en la enorme discrepancia entre lo que está previsto en la teoría y las prácticas más transformadoras en el curso en el continente. En los últimos treinta años las luchas más avanzadas fueron protagonizadas por grupos sociales (indígenas, campesinos, mujeres, afrodescendientes, piqueteros, desempleados), cuya presencia en la historia no fue prevista por la teoría crítica eurocéntrica. Se organizaron muchas veces con formas (movimientos sociales, comunidades eclesiales de base, piquetes, autogobierno, organizaciones económicas populares) muy distintas de las privilegiadas por la teoría” (Santos, 2013, pp. 18-19). Para Santos, la “resistencia política de este modo necesita ser presupuesta sobre la resistencia epistemológica” (Santos, 2013, p. 48).

indicando que hoy existe cierto recelo o, si se quiere, cierta incapacidad para percibir de un modo político, u ontológico, las dificultades que enfrenta nuestra sociedad. De ahí la importancia de revisar los referentes teóricos vinculados a estos problemas, con el fin de recuperar nuestra percepción, no del término, sino de sus implicancias ontológicas para el movimiento estudiantil secundario. Estas implicaciones permiten hablar de lo político como una condición constitutiva de lo humano y no como una especie de segunda naturaleza a la que se accede a través de un pacto, como se haría desde el discurso de la modernidad y su correlato liberal. Baruch Spinoza tempranamente, en su filosofía política, da cuenta de las dificultades que conlleva esta condición de lo político como segunda naturaleza, cuando se interroga por las condiciones que permiten la acción recíproca que caracteriza la existencia del cuerpo político<sup>11</sup>.

Al retomar tal cuestión, Spinoza destaca que el cuerpo político se halla más amenazado por sus propios ciudadanos que por los enemigos exteriores<sup>12</sup>. Este reconocimiento del conflicto, que se anida en el seno de las sociedades, permite dar cuenta que el campo político no es neutral, y con ello nadie quedaría fuera o suspendido de esta dimensión. En efecto, en el cuerpo político, soberanos y ciudadanos, dominantes y dominados forman parte de la multitud, y por eso lo esencial para ella será siempre “su aptitud para gobernarse a sí misma, es decir de acrecentar su propia potencia” (Balibar, 2011, p. 86). Con esto se reconoce la tensión intrínseca (y a

• • • • •

11 “El derecho del Estado o supremas potestades no es sino el mismo derecho natural, en cuanto que viene determinado por el poder, no de cada uno, sino de la multitud que se comporta como guiada por una sola mente [...]. En consecuencia, cada ciudadano ni hace ni tiene nada por derecho, fuera de aquello que puede defender en virtud de un decreto común de la sociedad” (Spinoza, 1986, pp. 106-107).

12 “Como el derecho de la sociedad se define por el poder conjunto de la multitud, está claro que el poder y el derecho de la sociedad disminuyen en cuanto ella misma da motivos para que muchos conspiren lo mismo. Es indudable que la sociedad tiene mucho que temer; y así como cada ciudadano o cada hombre en el estado natural, así también la sociedad es tanto menos autónoma cuanto mayor motivo tiene de temer” (Spinoza, 1986, p. 113).

veces violencia) que existiría en la construcción democrática, que no se restringe a unos procedimientos, sino a los contenidos que están en conflicto y que están en condición de ser disputados por los diferentes grupos sociales.

Las categorizaciones propuestas por los autores citados, que ubican a la democracia en el campo ontológico, se contraponen con lecturas que definen a la democracia como un procedimiento técnico de carácter óntico o como un modelo político de carácter universal. Schumpeter (1983), por ejemplo, considera a la democracia como parte de un método político, definido como un “sistema institucional, para llegar a las decisiones políticas, en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo” (p. 343).

Las diferentes acepciones del término ‘democracia’ permiten afirmar que es un concepto problemático, y que en el caso de la teoría de los imaginarios enfrentaría un imaginario instituido que lo señalaría como el “modo de existencia de una multitud ya equilibrada, sustancialmente ‘unánime’”, con un imaginario en el que se entiende que “el equilibrio no existe más que de una manera estática, como una distribución de órganos o un dispositivo jurídico que surge cuando los individuos construyen una obra común” (Balibar, 2011, p. 86). De este modo, el imaginario instituyente movilizaría estas definiciones por medio de la expresión de la ruptura de un equilibrio unánime y una definición previa, más allá de una condición estática y una visión fija de la democracia. Esto implica que lo propio del cuerpo político no sea solo una representación, sino una práctica sociohistórica, pues las diferentes formas en que acontecen las relaciones sociales en la esfera pública determinan el modo que adquiere el cuerpo político históricamente. El principal efecto de esta práctica social es que se produzcan imágenes en el roce, en el quiebre, en la fisura y en el trauma que permitan cuestionar y movilizar el imaginario social.

Esta discusión propone una noción de conflicto y acción, tributarias de la filosofía de Spinoza, pues reconoce que el modo de existencia de los organismos se basa en su capacidad de actuar, de afectar y ser afectado. Cuanto más actúa el individuo, más conoce y desarrolla su potencia de actuar en el campo de lo político. Así,

según Spinoza, el progreso del conocimiento se da gracias a la potencia reflexiva de la acción y a la “irreductibilidad del conflicto en los seres vivos” (Benasayag y Del Rey, 2012, p. 172). De modo que el conocimiento no es nunca contemplativo, sino que implica un conocimiento y una acción simultáneos. Así, en Spinoza,

para un pensamiento del conflicto, todo actuar es local y nadie percibe, ni piensa ni actúa desde lo común, desde una infraestructura abstracta y global [...]. Si disponemos de algún acceso a lo común no es bajo la forma de una disolución de nuestra singularidad, de nuestro anclaje material *en y por* el mundo. (Benasayag y Del Rey, 2012, p. 173)

Por eso, el particular modo de ejercicio ciudadano moviliza a la democracia y, a su vez, produce y dinamiza el imaginario social. Desde esta perspectiva, el conflicto abordado como disenso<sup>13</sup> no responde sino a una posición crítica ante el imaginario instituido y naturalizado por una sociedad. Ante esto, es pertinente volver a preguntarse: “¿de qué se habla al hablar de democracia?” (Agamben, 2010, p. 11) en el Chile de la posdictadura.

### **Del imaginario instituido al imaginario instituyente en el Chile de la posdictadura**

Durante la posdictadura en Chile se observan tensiones en la institución de los imaginarios sociales sobre la democracia. La mayor concentración del poder político en las élites en el contexto del capitalismo (neoliberal) y la falta de constitución de una mayor acción en la ciudadanía —consecuente con el temor a caer nuevamente en un gobierno autoritario en los inicios de los noventa— explican la aceptación de una democracia restringida, cuyo principal objetivo era despotenciar e impedir la emergencia de la discusión y, en

• • • • •

13 “La guerra de todos contra todos y la constitución de cada individuo como amenaza para la comunidad son el estricto correlato de la búsqueda consensual de la comunidad enteramente realizada como identidad refleja en cada miembro del pueblo y la población. La supresión de la distorsión reivindicada por la sociedad consensual es idéntica a su absolutización” (Rancière, 2007, p. 147).

último término, del conflicto frente a las limitaciones democráticas que afectan a la ciudadanía y a la cosa pública. Esta falta de acción evidencia un imaginario autoritario en la sociedad chilena<sup>14</sup>, como un conjunto de representaciones e imágenes que legitiman la dominación, la fuerza, la sumisión a la autoridad y la violencia, el cual se ve reforzado en momentos de crisis política, lo que ha derivado en impunidad, perpetuando los conflictos.

Dicho de otro modo, había que estigmatizar y después reprimir, eliminar [...] aquellas personas y sectores que fuesen vistos como una amenaza real o potencial de ese proyecto. Disciplinar a la sociedad, refundarla para que nunca más pudiese amenazarse su “verdadero” orden. Entonces si tiene que haber democracia, que esta sea protegida. (Salvat, 2001, p. 132)

Frente a esta situación, el movimiento estudiantil viene a impugnar la forma en que se instituye la democracia a partir de una nueva forma de ciudadanía, produciendo significaciones y valoraciones de la política a contrapelo de la instalada apatía política de la transición. Esta transición se caracteriza, en primer lugar, por una desafección de los sujetos con la política y, en segundo lugar, por la persistencia de mecanismos psicosociales y culturales que

• • • • •

14 El imaginario autoritario, entendido como un conjunto de representaciones y valores de orden policial y sumisión, es una de las explicaciones de la persistencia del déficit democrático en Chile, en medio del “contexto regional de las transiciones democráticas del Cono Sur en los países [de América Latina] que vivieron regímenes democráticos (O’Donnell, 1996), [donde] vemos [que] una lógica político-estatal se impuso sobre una lógica ético-simbólica (Garretón, 1996), donde se privilegió la construcción de una institucionalidad y una administración democrática por parte del estado, postergando la justicia ante la violación de los derechos humanos del régimen militar, instalando la impunidad. En Chile, la primacía del orden estatal y el [argumento del] progreso económico opacaron la visión sobre la democracia, los derechos y la justicia, lo que corrobora la tesis de Garretón sobre la existencia de un imaginario autoritario (1996) como una de las dificultades en la construcción de la democracia durante ese periodo” (Arancibia, 2011, p. 100).

han promovido el repliegue de los sujetos hacia lo individual y el espacio privado.

Desde la teoría de los imaginarios sociales, la producción simbólica está indisolublemente ligada a lo que se nos presenta en el mundo social-histórico. Los imaginarios sociales se corresponden con el proceso por el cual cada sociedad elabora una imagen del mundo donde vive, intentando hacer un conjunto significativo en el cual deben encontrar su lugar tanto los objetos como los seres naturales que importan a la vida de la colectividad y a un cierto orden del mundo.

Esta imagen, esta visión más o menos estructurada del conjunto de la experiencia humana disponible, recurre los hechos materiales o “reales” que los dispone y los subordina a significaciones que relevan no solo lo racional (ni un racional positivo), sino también lo imaginario. (Castoriadis, 1975, p. 224) (traducción propia)

Los imaginarios sociales designan la colectividad no como una simple definición o función taxonómica, sino que la expresan a través de “las instituciones [que] están hechas de significaciones socialmente sancionadas y procedimientos creadores de sentidos [...], significaciones [...] esencialmente imaginarias y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad” (Castoriadis, 2002, p. 133) construidas en una relación dialéctica con las necesidades de cada sociedad específica.

Al considerar la operación de mecanismos sociohistóricos y psíquicos en la construcción de los imaginarios, dicha imagen del mundo podrá contribuir a la creación de significaciones nuevas respecto de las relaciones sociales o de la reproducción de estas, que son aceptadas o criticadas como parte del orden de las cosas, de la institución de la sociedad, y de las posibilidades de los sujetos de reconocerse desde su participación de la construcción social. Los imaginarios contienen lo ya instituido en el nivel simbólico, es decir, los contenidos que legitiman esa forma social, cultural, económica y política. Pero a la vez los imaginarios contienen elementos de su radicalización, como la duda o impugnación de lo instituido, por el hecho que los seres humanos están provistos “de una imaginación radical [...], que debe ser domada y dominada por el



proceso de fabricación social que, por otro lado, nunca se termina completamente, como lo demuestra la existencia de la *transgresión* en todas las sociedades conocidas” (Castoriadis, 2002, pp. 133-134), desnaturalizándola y dejando en evidencia ese proceso de autoinstitución del cual participan. Esta autoinstitución es la función de la imaginación radical. Ella fija la condición de posibilidad para el desarrollo de la tensión entre imaginarios. La función de la imaginación radical permite dar cuenta de los aspectos “irreductibles e inseparables de lo humano” (Pedrol, 2002, p. 26) en los que se cruza su singularidad psíquica y su inscripción histórico-social.

Reconocer el lugar de la autoinstitución de la sociedad ayuda a distinguir los modos en que se elabora lo político y las posibilidades que este otorga a la construcción democrática, al considerar que las significaciones imaginarias sociales tienen un eco en las lógicas de relación que operan en las dinámicas sociales donde, al mismo tiempo, los componentes del dominio del sueño y la imaginación, junto a los condicionamientos materiales y simbólicos instituidos, participan de su producción. Este cruce entre los imaginarios sociales y las lógicas de relación que de ellos se desprenden permitirá identificar, por una parte, los elementos que se viven como efectos, trauma o necesidad, así como también aquellos elementos que producen nuevas expresiones para las lógicas de relación que, al igual que las gramáticas sociales, se desplazan, se contestan y se reactualizan en el proceso de confrontación de imaginarios.

De este modo, revisar los imaginarios sociales en tensión expresados a partir de las lógicas de relación de lo político permite no solo identificar los elementos que se encuentran en disputa, sino también los elementos que abren esta dimensión, rompiendo con el monismo instaurado para la lectura de la realidad.

### **La imaginación radical y la producción de un imaginario instituyente para la ciudadanía y la democracia en el movimiento secundario de Valparaíso**

Un elemento importante para considerar la expresión de ciudadanía en los estudiantes secundarios está dado en las evaluaciones internacionales sobre civismo y formación ciudadana. Estas

evaluaciones señalan que los jóvenes aprenden más de ciudadanía a través de sus interacciones con las diversas comunidades cívicas, y no solo mediante la enseñanza formal en el aula<sup>15</sup>. Esto interroga no solo a la escuela, sino a la sociedad sobre sus posibilidades y limitaciones para la expresión de una *paideia* democrática en las relaciones sociales, en la política, en la escuela y en la ciudad. Por eso,

la idea de que un régimen democrático pueda recibir de la historia, *ready made*, los individuos democráticos que lo hagan funcionar, es otro tanto. Tales individuos no pueden ser formados sino en el interior de y a través de una *paideia* democrática, que no nace como una planta, sino que debe ser un objeto central de las preocupaciones políticas. (Castoriadis, 1996)

La emergencia política de los movimientos sociales, que darían forma a la *sociedad de movimientos* o *mundo de movimientos*, da cuenta de un aumento de las actividades de protesta. Esto advierte que la política empieza a tomarse como objeto del quehacer y de la intervención activa de los diferentes actores sociales que vienen a demandar, interpelar, proponer y dar forma al campo de lo político, a través de agenciamientos colectivos<sup>16</sup> vivos, que tienen por canal

• • • • •

15 Esto lo afirma el estudio del CIVED de Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz (2001). Este estudio permite explicar las diferencias y los cambios observados en la participación de los jóvenes en la política, al comparar con los datos de la evaluación del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICEC) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) (2010).

16 “¡Todo lo que digo tiende a establecer la idea según la cual un verdadero análisis político no podría provenir de una enunciación individuada, y menos aún cuando esta es producida por un conferencista extranjero, ajeno a la lengua y a los problemas del auditorio! Un enunciado individual solo tiene alcance en la medida en que puede entrar en conjunción con *agenciamientos colectivos* que funcionen efectivamente desde ya, comprometidos realmente en las luchas sociales. De lo contrario: ¿a quién se habla? ¿A un interlocutor universal? ¿A alguien que ya conoce los códigos las significaciones y todas las significaciones y combinaciones posibles? La enunciación individuada está prisionera por significaciones dominantes. ¡Solo un grupo —sujeto— puede trabajar los flujos semióticos, quebrar las significaciones,

de expresión el conflicto que da cuerpo a lo social. El movimiento social, por consiguiente, permite reconocer las acciones colectivas y su irrupción en el campo de lo político, lo que no implica la institucionalización de las acciones colectivas, pero sí la viabilización para aquellos que corrientemente no tienen acceso a las decisiones políticas. Allí los actores sociales conciertan acciones en torno a aspiraciones comunes, a través de interacciones permanentes con sus oponentes o las autoridades. Tarrow (1997) plantea que

el mejor modo de definir a los movimientos es como desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades. Esta definición tiene cuatro propiedades empíricas: desafío colectivo, objetivos comunes, solidaridad e interacción mantenida. (p. 21)

En el caso del movimiento estudiantil secundario en Chile, el conjunto de acciones y agenciamientos colectivos tiene en cuenta estos atributos de los movimientos sociales. En nuestro interés por distinguir las lógicas de relación, que nos permiten analizar las tensiones entre los imaginarios que configuran lo político en el movimiento, consideramos tres ejes de análisis propuestos por Charles Taylor.

El primer eje alude al componente económico de las relaciones sociales, que los estudiantes cuestionan a partir del sentido y el carácter universal de la educación y que se ve amenazado por la mercantilización, que reduce no solo el significado de la educación, sino también el de la política y la cultura. Todo gira en torno a la creación constante del valor de cambio. Como dice el exministro de finanzas de Grecia, Yanis Varoufakis, las “sociedades de mercado aparecieron cuando los valores de cambio triunfaron sobre los valores experienciales” (Varoufakis, 2015, p. 132). Así la demanda oficial, emanada del imaginario instituido, impele a los estudiantes a educarse para ganar dinero, situando lo económico en el centro de la discusión educativa, jerarquizando saberes en el currículo de

• • • • •

abrir el lenguaje a otros deseos y forjar otras realidades!” (Guattari, 1989, pp. 88-89).

acuerdo con la asignación de un correlato directo entre la valía económica de un saber y su presencia en el currículo escolar.

Al mismo tiempo, este componente económico establece una relación entre la democracia protegida y los dispositivos de “protección social” que consisten en la racionalización de la ayuda estatal, dirigida al control de los grupos en situación de pobreza, lo que segmenta a la población escolar según el nivel de ingresos y capital cultural<sup>17</sup>. Esto tiene efectos en la construcción de una democracia que excluye a los grupos de menor poder.

Los estudiantes movilizados asocian directamente el poder político al poder económico y el déficit educativo al déficit democrático que experimentan en la micropolítica de la escuela, ya que vinculan la condición de clase a la precariedad educacional. Los movimientos estudiantiles cuestionan la segmentación social y la falta de integralidad en la sociedad que escinde la política de la economía, lo que genera espacios extrapolíticos y metatópicos que justifican la poca o nula incidencia de los jóvenes en el campo político. Aquí se manifiesta la tensión en los imaginarios sociales, ya que a partir de la segmentación de lo político se desplaza fuera de este campo a lo económico para utilizarlo como un factor de exclusión. Sin embargo, conforme con esta operación, dicha exclusión económica es también una exclusión política que los jóvenes experimentan por la falta de condiciones mínimas de infraestructura y de recursos adecuados para la tarea educativa.

El segundo eje remite a las relaciones en la esfera pública, como tal. En ella es posible distinguir las tensiones en las significaciones

• • • • •

17 Esta diferencia se atribuye a la segregación social y la segmentación escolar, como ya lo plantearon varios informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre los que se destacan los de 2004 y 2009, y el más reciente, del año 2015, el cual constata que el “estudiante promedio chileno cuenta con un puntaje en Pisa [Programme for International Student Assessment] —en áreas como lectura, matemáticas y ciencias— muy inferior al del promedio de la OCDE [...]. Y la diferencia promedio de los resultados entre estudiantes de un nivel socioeconómico más elevado y estudiantes de un nivel socioeconómico más bajo es también muy superior a la del promedio de la OCDE” (OCDE, 2015, p. 20).

y las construcciones ideológicas respecto de lo político y la educación. En este eje la generación del imaginario radical aparece en el discurso desde el punto de vista de la educación pública, principalmente de la educación estatal. Este imaginario considera que es ella la que debe asumir explícitamente la responsabilidad y hacerse cargo de la educación como representante de la sociedad ante los recién llegados. Aquí se distingue un nuevo registro o sistema de argumentos ante una disputa en un régimen de justicia (Boltanski y Thévenaut, 1991).

Este nuevo registro corresponde a un sistema de justificación que hemos denominado *cit *<sup>18</sup> existencial, en la medida que se elabora desde un registro de construcción del sentido de la vida en común y la acción social dentro del movimiento por la educación. De este modo, el conflicto tendrá su razón de ser en el cuestionamiento del estado de cosas en el mundo de la vida cotidiana y global. Los elementos en juego (*enjeux*) serán la buena vida entendida como posibilidad de mejorar sus condiciones, pero desde el punto de vista de una vida decente y  tica. Las formas de enfrentamiento del conflicto estarán dadas por la generación de una creación colectiva de propuestas para el ejercicio de esa vida. La escuela será vista como una comunidad y una microsociedad, donde se expresan las características de las relaciones humanas. En la escuela también se establece una distinción entre dos grandes actores que disputarán el sentido de la vida en común y que confrontar  a un sistema deshumanizado frente a personas conscientes, donde la *cit * existencial valorará el imperativo de la escuela de formar gente, de no discriminar y de generar una educación que permita la emancipación de mujeres y minorías en el espacio de la escuela y la sociedad.

Ante el problema de la despolitización de la esfera pública<sup>19</sup>, los estudiantes movilizados logran fisurar el registro liberal que

• • • • •

18 "Los elementos constitutivos del modelo de la *cit * (el principio de la humanidad común (a1), el principio de la disimilitud (a2), la dignidad común (a3), el orden de la grandeza (a4), la fórmula de inversión (a5) y el bien común (a6))" (Boltanski y Thévenaut, 1991, p. 100) (traducción propia).

19 La crítica a la esfera pública moderna radica en que se le considera un tipo de discusión extraoficial, algo fuera de la esfera del poder. Esto es, una

subyace en la acepción de la opinión pública, restituyéndole el carácter político a todos los actores que participan de la discusión. Con ello, intentan superar la pretendida especialización de lo político (como instituciones y personas específicas) como saber, disciplina y poder. Los estudiantes movilizados, asimismo, evalúan el déficit democrático en la sociedad chilena a partir de la confrontación entre la democracia numérica y el funcionamiento democrático. Esta contraposición de procesos afecta las posibilidades de constituir la soberanía, porque la cuestión numérica aparece cooptando el campo de la comprensión democrática y, con ello, homogeneizando los procesos de democratización que se viven singularmente en algunos espacios, y que borran las disputas cotidianas acerca de los contenidos principales de la democracia. Algunos de los contenidos que se invisibilizan en el discurso hegemónico son la diversidad cultural, la construcción de derechos, la paridad de género desde las opciones feministas<sup>20</sup> y la diversidad sexual.

El tercer eje, que remite al autogobierno, se expresa en el movimiento estudiantil en formas de organización amplias y directas, en particular en asambleas u otras formas de reunión horizontal y abierta, que se confrontan con las de representación tradicional de la democracia liberal, cristalizada en el sistema de partidos políticos.

• • • • •

expresión de la escisión que afecta a “la esfera pública como extrapolítica, como un discurso de la razón sobre y *para* el poder, más que como un discurso *del* poder” (Taylor, 2004, p. 113). Con ello, “la función de la esfera pública es, pues, permitir la formación de una opinión común en la sociedad, sin la mediación de la esfera política, a través de un debate racional externo al poder, dotado, sin embargo, de fuerza normativa frente a este poder” (Taylor, 2004, p. 114).

- 20 “La escuela propicia procesos de subjetivación en los que se considera un tipo ideal de mujer, sobre la base de cuya imagen se tiende a reproducir el estereotipo femenino, ya sea por el contenido de los discursos, como por las características atribuidas sobre la base de las cuales se permiten y legitiman las formas de control, apelando a una supuesta naturaleza que se instala desde el gesto y que territorializa el cuerpo” (Arancibia Martínez, Soto García y González Vera, 2016, p. 35).

Bajo la forma de una delegación permanente, el sistema de partidos políticos se desarrolla a la manera de un contrato social que entrega la representación a otro en una reunión cupular que aleja el espacio de deliberación y que adquiere formas administrativas de exclusión de las minorías.

Esto reivindica el registro de la dimensión práctica de la democracia, que adquiere una significación positiva en la medida que es vinculada a un ejercicio concreto, pues presenta la convivencia como una dificultad que debe ser asumida, ya que implica una conjunción-disyuntiva de las diferencias. El reconocimiento del propio poder como movimiento, sus posibilidades y limitaciones, en el contexto de la disputa por la educación pública, permite a los estudiantes distinguir, sucesivamente, nuevas dimensiones del sentido de lo político en el que la escuela adquiere un papel protagónico.

En su organización, los estudiantes ponen en tensión las formas representativas tradicionales, como los centros de estudiantes, y reconocen en ellas el riesgo de que se transformen en estructuras excluyentes de las bases. Los estudiantes también son capaces de volver tras ellas desde la reflexividad crítica sobre el asambleísmo, proponiendo mecanismos de control que las resguarden del sectarismo y de los procesos de exclusión, para garantizar condiciones de igualdad en el autogobierno estudiantil y para que no reproduzcan las formas de gobierno estatales que cuestionan. Asimismo, los estudiantes generan alianzas con otros actores, trazan nuevas cartografías políticas, intentan superar el aislacionismo de las escuelas, aunque en ciertos momentos sucumben a la dinámica de la fatalización cotidiana, dada por la falta de garantía de la continuidad de las luchas y el incierto éxito en las demandas.

La confrontación de imaginarios de la democracia desde la acción política de los estudiantes logra, en consecuencia, la integración de dos esferas que se encontraban separadas (el autogobierno y la esfera pública) y que, a partir de la emergencia del movimiento, se ven como posibilidad de institución o creación desde la imaginación radical.

Un elemento importante para el campo educativo es el cuestionamiento de las metodologías de trabajo en la escuela que connotan

el componente exclusivamente cognitivo —teórico— sobre el concepto de democracia, dado que se apela a la necesidad de que este sea parte de la experiencia escolar, de modo que se privilegie la enseñanza para el ejercicio de los derechos sobre el conocimiento teórico del término. La orientación eminentemente teórica-normativa de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela entra en crisis cuando los jóvenes perciben la arbitrariedad e inconsistencia de la enseñanza frente a la exclusión, minorización o negación de su ciudadanía en el ejercicio práctico.

Siguiendo en esta operación crítica vinculada al tercer eje, los imaginarios sobre el cambio político educacional que expresan los jóvenes demandan una ciudadanía activa, que les permita, desde su habitar la escuela y la ciudad, enfrentar los conflictos de otra manera. En definitiva, se trata de que expresen la necesidad de un cambio político estructural, a través de una asamblea constituyente, que muestre con ello la capacidad de cuestionamiento que este grupo ha sido capaz de realizar y sensibilizar a todo un país, sobre la institucionalidad autoritaria que permea la democracia restringida de la posdictadura, y que se verifica en la micropolítica de la escuela y otros espacios públicos.

Esto permite que hoy asistamos a la expresión de agenciamientos sociales vivos en los repertorios de acción del movimiento (Tilly y Wood, 2009) y a nuevas lógicas de acción y de relación política surgidas desde ellos. De modo que, en el seno de los movimientos sociales, se están produciendo nuevas formas de subjetivación que pretenden dislocar “los viejos escenarios [...] implantándose en las raíces imaginarias y cognitivas de las nuevas dimensiones del producir, convirtiéndose su toma de conciencia en un acto de voluntad transformadora” (Guattari, 1989, pp. 160-161).

La tensión descrita entre los imaginarios sociales conduce a preguntarse cuál es el modo de ciudadanía que vivencian los estudiantes secundarios movilizados por la defensa de la educación pública en la ciudad de Valparaíso y que contraponen al modelo de ciudadanía promovido durante la posdictadura.



## **La ciudadanía radical como imaginario en la ciudad de Valparaíso**

Para finalizar este análisis crítico de los movimientos sociales y las lógicas de relación presentes en su organización, como base de la construcción de la ciudadanía de los jóvenes en el Chile de posdictadura, es preciso reconocer y analizar los procesos de exclusión política en los primeros años de la transición chilena. Esto debe hacerse en el contexto más amplio de las nuevas formas de vida en las complejas sociedades contemporáneas, que diluyen los vínculos sociales y donde la primacía de una lógica mercantil exige a los sujetos, y a los jóvenes en particular, una elaboración individual del sentido de esa vida, sobre la base de la competitividad, imponiendo formas de individualismo y desconfianza que fragmentan el cuerpo colectivo y que amenazan la cohesión social. Los jóvenes en su mayoría consideran que “no hay sitios para ella [la juventud marginada] en una sociedad cuyo desarrollo es limitado, llena de desigualdades y exclusiones” (Touraine, 1998, p. 73).

Utilizando la clasificación de Durston (1999), es posible identificar distintas modalidades de ciudadanía que emergen a partir de los imaginarios instituidos e instituyentes de los estudiantes secundarios que participan en la defensa de la educación pública. Precisamente, una revisión crítica de esta taxonomía nos ayudará a proponer una vía que el Durston no visibiliza y que daría cuenta de la función de la imaginación radical en el movimiento secundario en Valparaíso.

El primer modo que Durston identifica es el de una *ciudadanía denegada* de los sectores excluidos, donde “la respuesta del joven [...] negada por su pertenencia es más difícil: implica superar la auto-negación generada por el mismo desprecio de la cultura dominante hacia esa identidad” (Durston, 1999, p. 3). Varias de las lecturas acerca del movimiento estudiantil secundario en Chile aluden a esta referencia, lo que da cuenta simplemente de una posición antagónica que polariza a aquellos que forman parte y aquellos que no forman parte de lo político, en especial en lo referido al componente de exclusión de clase que los afecta.

El segundo modo configura un tipo de *ciudadanía de segunda clase* que no es negada explícitamente, pero que, al ejercerla, enfrenta obstáculos para hacerlo. Un ejemplo puede ser la discriminación por parte de instituciones gerontocráticas (Sandoval, 2002, p. 151), que invalidan a los estudiantes principalmente por un correlato directo entre experiencia y ejercicio ciudadano adecuado, y por lo cual, los jóvenes estarían privados, durante esta primera etapa de su vida, de las condiciones necesarias para ejercer su ciudadanía, lo que minoriza su potencial cívico.

La tercera clasificación alude a lo que Durston denomina una *ciudadanía despreciada*, rechazada por los jóvenes, ya sea de primera clase —jóvenes que poseen las condiciones para ejercer su ciudadanía, pero por egoísmo, pasividad o idealismo no la ejercen—, o de segunda clase, donde se agrava la situación y las carencias que vivencian (Sandoval, 2002, p. 151), aquellos que perciben al Estado y las instituciones para otros, es decir, aquellos que ven la

oferta de ciudadanía como una falsa promesa. En las contadas ocasiones en que el Estado o las instituciones de desarrollo social se hacen presentes con recursos en estos medios, la actitud de estos jóvenes es buscar la forma de extraer recursos de estas fuentes externas, con la menor entrega personal posible. Esto se logra, o bien a través de una participación aparente en el juego hasta poder agarrar algo beneficioso para después desaparecer, o bien mediante un clientelismo pasivo. (Durston, 1999, p. 5)

Este modo de comprensión de la ciudadanía permitiría identificar a aquellos jóvenes que, al no sentirse parte de lo político, han decidido desistir de esta dimensión. Este modo de ejercicio ciudadano constata la abstención o un intento de autosuspensión de los jóvenes del campo de lo político, y que los hace refugiarse en una resolución instrumental de sus problemas.

Una cuarta definición que otorga el autor remite a una ciudadanía latente, donde los individuos no encuentran ninguna motivación frente al ejercicio de la ciudadanía, pero tienen disposición favorable a la participación; por lo cual, los jóvenes que se encontrarían en esta situación accederían a su ejercicio, en un futuro mediano o inmediato, sin mayor inconveniente. Este tipo de ciudadanía es

aquella que valora positivamente la escuela, que aún considera que el espacio escolar prepara para una vida adulta, donde las potencialidades del individuo serán desplegadas y se despojará, a partir de este planteamiento, a la escuela de una posición de lo político, dejando al joven en una condición de protociudadano.

El quinto tipo que identifica el autor responde a lo que denomina como *ciudadanía construida*, pues implica el aprendizaje de códigos, conocimientos y el ejercicio práctico que la construye. Tras esta concepción también se presenta un tipo de ciudadanía que no necesariamente confronta los imaginarios instituidos por una sociedad determinada, y que principalmente hará con ello una referencia a la reproducción del paradigma de ciudadanía que una comunidad valida como relevante. Este modo de ciudadanía vincula directamente su ejercicio al dominio de un saber, lo que podría incluso señalarnos si ejercemos una ciudadanía positiva o negativa, en el sentido que su implementación y desarrollo tiene un fuerte anclaje en la reproducción cultural de un cierto modelo.

Si bien la taxonomía de Durston puede ser aplicada a la confrontación entre los imaginarios instituidos e instituyentes presentes en el movimiento secundario por la defensa de la educación pública en Chile, esta clasificación resulta estrecha al no considerar la singular diversidad de formas en la que los estudiantes van construyendo una categorización acerca de la ciudadanía, a partir de las experiencias que circulan en las dinámicas de relación cotidiana que despliegan a contrapelo de las categorías del cuerpo social dominante.

La tensión entre los imaginarios permite denominar la ciudadanía ejercida por los estudiantes de Valparaíso como otro modo de articulación que considera las distintas dimensiones que se encuentran en juego en la construcción de lo político: la economía, la esfera pública y el autogobierno. Estas dimensiones superan su definición como espacios metatópicos, como si se tratase de ámbitos independientes que han sido despojados de su carácter político y de su posibilidad de incidencia.

La lectura de lo político desde esta triada posiciona a los jóvenes como actores relevantes para otras formas de concepción de la democracia, pues la definición de ciudadano no depende solo del Estado, sino de una relación simultánea en la acción en la micropolítica y

en la política nacional. Desde lo económico, esta definición de ciudadano interpela al mercado que pretende erigirse como garante de lo político y se cuestiona el lucro como referente para la educación y su desarrollo y, desde la constitución del autogobierno, sugiere la ampliación de la esfera de lo público, al considerar el ingreso en la política de aquellos que desde el registro jurídico-político (derecho y constitución) no tienen acceso.

Al mismo tiempo, a partir de la función de la imaginación radical, los jóvenes ponen en tensión la racionalidad mercantil e instrumental que permea las relaciones y que impacta en las dificultades de la constitución de una mayor acción de la sociedad civil. La imaginación radical evidencia el dinamismo y la indeterminación del movimiento frente a la finalidad social del cambio propuesto; además valora el ejercicio ciudadano concreto que los jóvenes realizan en desmedro del orden institucional estatal, que homogeneiza, sin consideración, la singularidad del acontecimiento, del agrupamiento, del reconocimiento en el otro, de la apuesta por los mecanismos y las posibilidades de cambio político desde la construcción colectiva.

De este modo, el acontecimiento de la ciudadanía estudiantil, como agenciamiento colectivo, presenta en su diversidad una alta diferenciación interna que aporta a la reivindicación de lo político, desde la denuncia del malestar que les ocasiona la contradicción económica generada por el secuestro institucional del derecho civilizatorio de la educación —adaptado y entregado al mercado— y hasta la construcción de nuevos sentidos y protagonismos donde han reemplazado la educación cívica en el aula —formalista, abstracta— por el desarrollo de conductas cívicas que se ejercen en la escuela. En esta, la organización estudiantil —cruzada por conflictos con errores y aciertos, auge, debilitamiento y reformulación de las demandas— será la principal escuela de formación ciudadana durante la última década de la posdictadura chilena.

El principal acontecimiento del movimiento es el intento, desde diferentes formas de organización, de mostrar su apertura y plasticidad interna. De este modo, el movimiento intenta recuperar la presencia amplia en el nivel de sus prácticas organizativas, bajo una definición de autodeterminación colectiva en una relación de

conflicto y contrahegemonía, ante los contenidos de una escuela organizada desde una *democracia protegida* (Squella, 2000), que ampara desde la exclusión la reproducción de la violencia material y simbólica en la escuela.

El análisis de la violencia social y la reivindicación de la democracia como ejercicio de autonomía permite distinguir un nuevo modo de ciudadanía que aparece como una configuración que amplía lo señalado por Durston. Esta forma que proponemos puede ser denominada como *ciudadanía radical*, cuya principal contribución consiste en que los estudiantes secundarios —desde prácticas que van a contrapelo de lo instituido— propongan otra forma de ejercicio ciudadano que cuestione su propia posición y ejercicio en la esfera pública, y que busque integrar las tres dimensiones de la lectura de Taylor para reconstituir el campo de lo político. Este tipo de ciudadanía puede ser constatada a partir de los movimientos sociales que, tanto en Chile como en Latinoamérica o Europa, han producido otras formas de ciudadanía a partir de su acción. Esto se manifiesta a través de formas de adhesión, organización, expresión de demandas y de nuevas lógicas para la acción y reflexión colectiva, como recursos tecnológicos y formas asociativas. Esto no asegura en sí mismo el éxito del proceso, pero sí le imprime el dinamismo que la segmentación capitalista de orden liberal le resta a lo político.

Al finalizar esta propuesta de lectura de la democracia y la ciudadanía a partir del análisis crítico de los imaginarios presentes en el movimiento estudiantil secundario por la defensa de la educación pública en Valparaíso, es necesario remarcar que el acontecimiento dado por la protesta social no es nuevo en Chile: la acción colectiva ha estado presente en parte importante de la historia, advirtiendo las tensiones —avances y retrocesos— en la posibilidad de construir un pueblo. El contexto de la transición política desde la dictadura hacia un gobierno democrático ofrecía la promesa de apertura y avance en la configuración política y cultural en tiempos de democracia; pero al mismo tiempo, en el capitalismo, establecía condiciones para el ejercicio de la ciudadanía desde un horizonte acotado por lo democrático como procedimiento. Con las protestas estudiantiles, los límites de este territorio se erosionan, otorgando nuevas posibilidades a partir de la horadación del sistema de representación que

fue hegemonizando la transición política y que no responde sino a una especialización operativa —instrumental y financiera— para la administración de una política estatal sujeta a grupos de interés que han intentado mantener todas aquellas prerrogativas que les permiten conservar su riqueza económica y dominio político.

## **Conclusiones**

Ante la pregunta por ¿cuáles son las lógicas de relación y los imaginarios sociales en estudiantes de enseñanza media que participan del movimiento estudiantil secundario por la educación pública en Valparaíso, que tensionan los imaginarios de la democracia y la ciudadanía instituidos durante la posdictadura en Chile?, es posible señalar, como primer elemento, la crítica por parte del movimiento secundario a la democracia tutelada que se implementó en la posdictadura.

La crítica a este tipo de democracia no solo remite a una práctica administrativa de un modelo de gobierno, sino a un modo de subjetivación en el que lo político queda fuera del campo de acción del ciudadano, pues solo se le otorga presencia y un lugar en las decisiones de orden óntico, que se establece a su vez partir del voto. La reducción de la democracia a un mero procedimiento se da por la falta de incidencia de los ciudadanos en la definición de proyectos políticos, por la falta de disputa real. En el caso más extremo, la democracia pierde sentido y no es capaz de acoger los conflictos y los intereses de los diferentes actores. Con esto, la exclusión propia del campo de lo político determinaría la relación entre democracia y ciudadanía.

Es fácil darse cuenta de que, sean cuales sean los ropajes filosóficos, una concepción meramente procedimental de la “democracia” tiene su origen en la crisis de los significados imaginarios que se refieren a las finalidades de la vida colectiva y tiende a ocultar esta crisis separando toda discusión relativa a tales finalidades de la “forma del régimen” político, hasta el límite de suprimir la idea misma de finalidad. El profundo vínculo que une esta concepción con lo que se viene llamando, más bien irrisoriamente, el individualismo contemporáneo es manifiesto. (Castoriadis, 1996)

El desarrollo de la ciudadanía se encuentra asociado, por lo tanto, a la capacidad de un despliegue crítico de las diversas formas de construcción de democracia, donde se exige, simultáneamente, una capacidad de despliegue operativo procedimental para organizar dicha construcción y, sobre todo, que estos sean capaces de problematizar dicha institución, impulsando o presionando por los cambios, para que la democracia sea un movimiento de autoinstitución de la sociedad<sup>21</sup>.

El descentramiento o desmontaje categorial que realizan los estudiantes movilizados a través de la confrontación del imaginario instituido y el imaginario instituyente, que está articulado a partir de la función de un imaginario radical, tiene dos connotaciones que apuntan al centro del debate acerca del modo como la modernidad ha organizado el Estado nación. Por una parte, este descentramiento cuestiona la hegemonía metropolitana de la realidad y, por otra, viene a impugnar la clásica relación entre ciudadanía y democracia, que reduce la diferencia a una condición homogénea para la participación de una suma de individuos. Los jóvenes a partir de las tensiones existenciales —de su experiencia en una educación de paradigma neoliberal— confrontan el ideario político de la posdictadura demandando ser parte de un sistema democrático inclusivo,

• • • • •

- 21 “Para que los individuos sean capaces de hacer funcionar los procedimientos democráticos según su ‘espíritu’, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones se dirija hacia la producción de individuos que se correspondan con esta definición, esto es, mujeres y hombres democráticos también en el sentido estrechamente procedimental del término. Pero entonces es preciso afrontar el dilema siguiente: o esta educación de los individuos es dogmática, autoritaria, heterónoma —y la pretensión democrática se convierte en el equivalente político de un ritual religioso—; o bien, los individuos que deben ‘aplicar el procedimiento’ —votar, legislar, seguir las leyes, gobernar— han sido educados de manera crítica. En tal caso, es necesario que este espíritu crítico sea valorizado, en cuanto tal, por la institución de la sociedad, y entonces se abre la caja de Pandora de la puesta en cuestión de las instituciones existentes, y la democracia vuelve a ser movimiento de autoinstitución de la sociedad, esto es, un nuevo tipo de régimen en el sentido pleno del término” (Castoradis, 1996).

que elimine, de una vez por todas, una democracia tutelada, basada en la exclusión tan propia de la expresión del capitalismo en Chile.

## Referencias

- Agamben, G. (2010). Nota preliminar sobre el concepto de democracia. En G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaïd, W. Brown, J.-L. Nancy, J. Rancière, K. Ross y S. Žižek, *Democracia, ¿en qué Estado?* Buenos Aires: Prometeo.
- Arancibia, L. (2011). El imaginario autoritario durante la transición democrática en Chile. *Revista Análisis*, XII(1), 97-119.
- Arancibia Martínez, L., Soto García, P. y Espinoza Lolas, R. (2016). Democracia y ciudadanía: una propuesta de análisis crítico de la configuración de los imaginarios socio-políticos del movimiento secundario en la ciudad de Valparaíso. *Hybris. Revista de Filosofía*, 7, 129-160. Recuperado de <https://zenodo.org/record/58622#.WiVuX1WWaUI>
- Arancibia Martínez, L., Soto García, P. y González Vera, A. (2016). Imaginarios sociales y biopolítica en la escuela: la mujer como cuerpo del delito. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*, 55, 29-46. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n55/arto3.pdf>
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril.
- Bajoit, G. (2010). *El cambio sociocultural*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balibar, E. (2011). *Spinoza y la política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Benasayag, M. y Del Rey, A. (2012). *Elogio del conflicto*. Madrid: Tierra de Nadie.
- Boltanski, L. y Thévenaut, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. París: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. París: Seuil.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. París: Seuil.



- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Iniciativa Socialista*, 38.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última Década*, 10, 1-8.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Esposito, R. (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (1989). *Cartografías del deseo*. Santiago de Chile: Francisco Zegers.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- O'Donnell, G. y Schmitter, P. (1988). Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas. En *Transiciones desde un gobierno autoritario* (pp. 19-29). Buenos Aires: Paidós.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (noviembre, 2015). *Estudios Económicos de la OCDE. Chile*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>.
- Pedrol, X. (2002). Castoriadis: un proyecto de reilustración. *Archipiélago*, 54, 25-30.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago de Chile: Uqbar.
- Salvat, P. (2001). La lucha por la reconciliación en Chile: una aproximación desde la dialéctica del reconocimiento y la ética dialógica. En E. Lira, B. Loveman, T. Mifsud, S. J., y P. Salvat (eds.), *Historia política y ética de la verdad en Chile, 1891-2001. Reflexiones sobre la paz social y la impunidad* (pp. 114-143). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Sandoval, M. (2002). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini (comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 147-164). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Schumpeter, J. (1983). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Orbis.
- Spinoza, B. (1986). *Tratado político*. Madrid: Alianza.
- Squella, A. (2000). La democracia que tenemos no es la democracia a que aspiramos. En A. Squella y O. Sunkel, *Democratizar la democracia: reformas pendientes* (pp. 29-44). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Taylor, C. (2004). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tilly, C. y Wood, L. (2009). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. United States House of Representatives HR 181.
- Touraine, A. (1998). Juventud y democracia en Chile. *Última Década*, 8, 71-87.
- Varoufakis, Y. (2015). *Economía sin corbata. Conversaciones con mi hija*. Barcelona: Destino.

# **Quando os saberes múltiplos viram currículo paralelo: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)**

Luis Eduardo Alvarado Prada\*

Noeli Gemelli Reali\*\*

O PRESENTE TRABALHO TRATA DE UMA SINGULARIDADE CURRICULAR: o *currículo paralelo*. Ele é resultado de uma experiência especial: a constituição institucional, em 2010, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), situada na cidade de Foz do Iguaçu, no Brasil, cuja missão institucional visa, como o próprio nome anuncia, à integração cultural, acadêmica, política e econômica da América Latina. A Unila, dentre outras intenções, responde a uma orientação que apareceu ainda na década de 1960, na União de Universidades da América Latina (Udual), para a integração do continente, no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

No final da primeira década do século XXI, o Brasil propôs a criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), cujas

• • • • •

\* Professor voluntário na Unila. Pós-doutorando da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: leaprada@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação e professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: noeli.reali@uffs.edu.br

atividades estariam focadas na cooperação interuniversitária em nível de pós-graduação. Posteriormente, por orientação do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi ampliado o escopo da proposta com novo projeto de lei, encaminhado para exame no Congresso Nacional, que propunha a criação da Unila. Tal projeto de lei instituiu a sua criação e foi sancionado pelo Presidente da República, convertendo-se na Lei 12 189, em 12 de janeiro de 2010 (Imea, 2009).

A cidade de Foz do Iguaçu, no sul do País, foi escolhida devido à confluência da tríplice fronteira internacional entre Brasil, Argentina e Paraguai, bem como à importante dimensão étnica e econômica, uma vez que é um dos maiores polos comerciais e turísticos de fronteiras da América Latina. E parece ser esse território fronteiriço, aliado às condições acadêmicas, que possibilitou o aparecimento daquilo que chamamos de *currículo paralelo*. Por isso, apresentaremos inicialmente, mesmo de modo breve, algumas imagens em torno da noção de *fronteira* para, mais adiante, cruzá-la com o conceito de *currículo paralelo*.

Toda fronteira material<sup>1</sup> realiza movimentos disformes de difícil controle e direção. As fronteiras podem ser pensadas como lugares/tempos dos mistos e das misturas que rearticulam continuamente diferenças de toda ordem, produzindo novas e inusitadas experiências: as fronteiras simbólicas. Se as possíveis negociações de fronteira podem ser amigáveis, elas também podem ser tensas e conflituosas. Delas, podem resultar tanto rupturas quanto esquemas de conciliação.

As relações de fronteira são experiências profundas e complexas de diversos poderes; podem ser lugares/tempos de exacerbação e de destruições, de disputas, de consensos, de novidades e de complexos hibridismos (Canclini, 2007; 2009; 2013; Burke, 2006; Bhabha, 1998; Hall, 2003). Exemplos trágicos de sangrentas guerras e hostilidade não faltam na história de todos os países. Pode-se afirmar com relativa segurança que as histórias, pessoais, históricas, políticas,

• • • • •

- 1 As fronteiras que demarcam a Tríplice Aliança Internacional são de várias ordens. Elas podem ser políticas (Brasil, Paraguai e Argentina), territoriais (demarcadas pelos rios Iguaçu e Paraná) e culturais, cujos contornos são borrados pelos processos de hibridização comuns aos territórios de fronteiras.

religiosas, econômicas e culturais, estão marcadas por algum tipo de *incorporação*. As alianças, portanto, implicam riscos e possibilidades inéditas, puro devir.

Nas fronteiras, a multiplicidade, a pluralidade e as potências ganham contornos relevantes e intensos. Nesses territórios, ocorrem importantes processos de desierarquização, isto é, acontece uma perda do sentido de centro, de filiação, como bem lembram Deleuze e Guattari (2012). Nas fronteiras, usando como exemplo a Tríplice Fronteira, a pessoa não é mais apenas paraguaia, brasileira ou argentina<sup>2</sup> (recordando que existem mais de cinquenta nacionalidades em circulação, acrescidas de inúmeras variações étnico-culturais<sup>3</sup>). O sentido de pertencimento fica abalado, e a ideia de “unidade” fica destruída. Na Tríplice Fronteira, por exemplo, o uso corrente de

• • • • •

- 2 Vale lembrar aqui que já estamos distantes do conceito de *identidade nacional* como uma ideia de possibilidade de uma identidade fixa em que habita um *sujeito* identificável, único e unificador. Marx e Engels (2003), no manifesto comunista, ainda na metade do século XIX, traziam a ideia de que a nova ordem mundial —o capitalismo e a modernidade— carregava a força de tudo modificar, fazer desaparecer com rapidez assombrosa. “Tudo que é sólido evapora no ar” (Marx e Engels, 2003, p. 29) nunca esteve tão atual. Giddens (1991), Connor (1993), Harvey (1994), Bauman (2001) e Hall (1997), sob diferentes modos de pensamento, anunciaram o fim dos conceitos unificadores em torno da ideia de identidade. Dessa forma, ser “brasileiro”, “paraguaio” ou “argentino”, usando uma expressão de Stuart Hall (1997), “não passa de uma fantasia” (p. 14).
- 3 Na cidade de Foz do Iguaçu, existem 72 etnias, segundo registros da Polícia Federal. Esse dado oficial demonstra os chamados estrangeiros legais, mas há uma clandestinidade cujo número não se tem conhecimento. A clandestinidade também é uma característica em Puerto Iguazú (AR) e Ciudad del Este (PY). No mercado formal em Puerto Iguazú, trabalham argentinos e muitos brasileiros; em Ciudad del Este, as etnias se multiplicam: existem árabes, indianos, coreanos, chineses, brasileiros, dentre outras —sendo que o comércio não legalizado (camelôs) em sua maioria é praticado por paraguaios, enquanto os lojistas legalizados se multiplicam entre as diversas etnias—; em Foz do Iguaçu, na região de comércio próxima à Ponte, bairro Vila Portes, existem, além dos comerciantes brasileiros, muitos árabes, e na região central da cidade a maioria é de brasileiros (Santos, 2015).

diversas moedas (guarani, pesos, reais e dólares) ou idiomas (guarani, castelhano, português, mandarim, árabe e outros) embaralha a noção de moeda nacional ou de idioma oficial. A ideia de centro parece deslocar-se para uma perspectiva *multicentrada*, ou seja, muitos centros que se movem muito mais por uma lógica de *matilha* do que por meio. Para Deleuze e Guattari (2012), “[a]s matilhas, as multiplicidades não param [...] de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras” (p. 34). Os seres de fronteira são, portanto, seres multiplicados (Deleuze e Guattari, 2012). Mais adiante, os autores referem ainda: “[u]ma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação ou compreensão. Ela se define pelo número de suas dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensão alguma *sem mudar de natureza*” (p. 34) (grifo do autor). As fronteiras são lugares/tempos de fluxos e fluidos.

Wladimir A. da Costa Garcia (2009), ao analisar a dinâmica da cidade, escreve que, nela, “[m]esmo o que não existe ainda já está em ação de uma forma diferente daquela da existência; tudo coexiste, mesmo em planos diferentes, em perpétua interação” (p. 154). O mesmo pode-se dizer dos territórios de fronteiras: o trânsito vigoroso dos corpos e dos saberes desestabiliza as normas e a “normalidade”; tudo pode permanecer num estado de indefinição, de suspensão ou de contingência. Esta é, em suma, a dinâmica da fronteira: a dinâmica das recombinações. Nela, criam-se estranhos e perturbadores arranjos em que “lugares reais [...] convivem com espaços outros, irreais das utopias, harmônicas ou caótica” (Garcia, 2009, p. 157).

Retiramos de Albuquerque (2009, p. 155) um excerto dos estudos de C. Wagner sobre as tensões fronteiriças vividas pelos imigrantes brasileiros no Paraguai que mostram os complexos processos experimentados por essas populações:

- ❖ Então quer dizer que nós não temos os direitos dos paraguaios porque não somos paraguaios; não temos o direito dos brasileiros porque abandonamos o país. Mas, me digam uma coisa: afinal de contas, o que nós somos?
  
- ❖ Vocês são uns brasiguaios, uma mistura de brasileiros com paraguaios, homens sem pátria.

Fronteiras são, portanto, lugares despatriados, territórios des-territorializantes e reterritorializantes em que a diferença pode ser celebrada, condenada ou mantida indiferente. Nas fronteiras, as posições mais *nítidas* de uma cultura ficam confusas; o idioma, a comida, os ritmos, as roupas, as crenças, os signos e os valores ganham novas formatações, o que força, muitas vezes, sentimentos fantasmagóricos, no sentido de não pertencer nem ao mundo dos vivos, nem ao dos mortos; como no exemplo acima, não pertencer nem ao Brasil, nem ao Paraguai. O excerto a seguir, retirado, mais uma vez, de Albuquerque (2009)<sup>4</sup>, reforça a concretude desse tipo de experiência.

“Aqui é tudo mistura, tanto na língua como no convívio com os paraguaios” (Diretor escolar, San Alberto, Paraguai, entrevistado em 17 de janeiro de 2004). Nessa perspectiva, o que estaria ocorrendo é a construção de uma nova “sociedade mestiça” e de “cultura fronteiriça” fundamentada no “portunhol” (português e espanhol) ou “portuguaranhol” (hibridismo de português, guarani e espanhol). No hábito dos brasileiros tomarem o tererê (bebida fria feita com erva-mate e semelhante ao chimarrão [quente] do Sul do Brasil), na realização de casamentos entre indivíduos de distintas nacionalidades e no nascimento de filhos mestiços entre brasileiros(as), com ascendência europeia, e paraguaios(as) de origem indígena e espanhola. (p. 150)

Nas fronteiras, tais deslocamentos produzem experiências políticas, econômicas, sociais, culturais e subjetivas profundas tanto de prazer quanto de sofrimento. Se ocorrem ganhos, há também perdas, bem como há transformações a serem computadas, como no depoimento anterior, em que a invenção de novas palavras aparece como estratégia de reconhecimento desse “novo” ou dessa *mestiçagem* (brasiguai, portuguaranhol). Nos locais de fronteira, as posições nem sempre são cristalinas e costumam transgredir,

• • • • •

- 4 Esse depoimento faz parte da pesquisa de doutorado de Lindomar José C. Albuquerque, cujo trabalho de campo foi realizado entre outubro de 2002 e março de 2005, nas cidades de Santa Rita, Santa Rosa, Naranjal, San Alberto e Mbaracayú, na região do Alto Paraná, Paraguai.

mover-se em variadas direções, de lá para cá, de cá para qualquer outro lugar. As fronteiras constituem-se em tempos/lugares de mil aberturas, semelhantes a uma esponja natural marinha.

Por fim, com Garcia (2009), pode-se pensar ainda a fronteira como uma paisagem. “Paisagens são imagens-pensamento”, escreve ele. As fronteiras suscitam paisagens; uma coleção delas. Imagens que tentam conceituar, capturar algo que ali se passa, ou, quem sabe, tornar visível um sentido daquilo que se pode provisoriamente chamar *fronteira*. É nesse caldeirão cultural que nasce, então, a Unila.

O desenho acadêmico e institucional da Unila começou a ser esboçado em março de 2008, com a criação da Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CI-Unila), cujo desafio era subsidiar a criação de uma universidade pública brasileira, vinculada ao Sistema Federal de Educação Superior, que assegurasse sua vocação inovadora: contribuir para a integração da América Latina, a partir do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária com os governos, suas instituições educacionais e as universidades latino-americanas, conforme já mencionado anteriormente.

A primeira seleção de estudantes brasileiros foi realizada com base no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>5</sup>, em 2009. Os alunos dos países do Mercosul foram escolhidos com o apoio dos respectivos Ministérios da Educação e outras entidades dos demais países da América Latina. No ano seguinte, em agosto de 2010, a Unila começou a funcionar com sua primeira turma de estudantes, em uma sede provisória, situada na Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (PTI), projeto da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional

• • • • •

- 5 O Enem foi criado em 1998 e faz parte do processo avaliativo de conhecimentos do referido grau do sistema de ensino brasileiro. Ele é usado como parte do processo seletivo de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do País. O Enem é utilizado atualmente como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer à bolsa de estudo nas universidades federais e particulares. Ele é considerado um importante indicador do desempenho da educação brasileira bem como uma das formas mais democráticas de ingresso no ensino superior brasileiro.



(Brasil-Paraguai), em Foz do Iguaçu<sup>6</sup>. Assim, a Unila inaugura um novo movimento, uma nova potência: uma fronteira dentro da fronteira.

As paisagens de margens já retratadas reaparecem, sob outros planos no âmbito da Unila. Embora a universidade se apresente como bilíngue (espanhol e português são seus idiomas oficiais), muitos outros dialetos e sotaques nela se esparramam, sejam eles de cada país de origem, sejam eles das variações regionais contidas nas diferentes nacionalidades. Nesse novo território, aparecem diferentes sotaques do espanhol: argentinos, bolivianos, brasileiros, chilenos, colombianos, costa-riquenses, cubanos, dominicanos, equatorianos, guatemaltecos, hondurenhos, mexicanos, panamenhos, paraguaios, peruanos, salvadorenhos, uruguaios e venezuelanos. Também se escutam sotaques do português, e ainda, se escuta guarani, aimará e crioulo haitiano. Assim, diversos grupos passam a coexistir num espaço/tempo já minado por uma multi e interculturalidade ampliada advinda do território fronteiriço da Tríplice Fronteira. A universidade, com seus currículos, é, portanto, mais uma figura nessa complexa paisagem em movimento.

Vasta literatura da área da educação, resultado de intensos e profundos estudos, não cansa de lembrar que os currículos são uma herança direta das sociedades às quais pertencem. Eles estarão contaminados por desejos, disputas, tensões, conquistas e problemas

• • • • •

- 6 Atualmente, a Unila conta com trinta cursos: Administração Pública e Políticas Públicas; Antropologia (Diversidade Cultural Latino-Americana); Arquitetura e Urbanismo; Biotecnologia; Ciência Política e Sociologia (Sociedade, Estado e Política na América Latina); Ciências Biológicas (Ecologia e Biodiversidade); Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Econômicas (Economia, Integração e Desenvolvimento); Cinema e Audiovisual; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Química; Filosofia (Licenciatura); Geografia (Bacharelado); Geografia (Licenciatura); História (América Latina); História (Licenciatura); Letras (Artes e Mediação Cultural); Letras (Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras); Letras (Expressões Literárias e Linguísticas) (em extinção); Matemática (Licenciatura); Medicina; Música; Química (Licenciatura); Relações Internacionais e Integração; Saúde Coletiva; Serviço Social.

de seu habitat maior. Por isso, diversos tipos de movimentos, de acomodação, de hibridização e/ou de resistência, manterão o currículo da Unila em contínua profusão.

O termo *currículo* constitui-se complexo, polissêmico e de constituição multifacetada (Forquin, 1993; Sacristán, 1995; 1998). Dele podem-se dizer muitas coisas; tantas quantas se podem dizer acerca das culturas, das sociedades e das fronteiras. Ele mesmo, pode-se dizer, já é um mestiço por natureza (Reali, 2014). Do ponto de vista institucional, o currículo pode manifestar-se de várias formas. Pode aparecer como currículo *oficial*, quando indica os compromissos das instituições expressos em seus planos e projetos acadêmicos. Pode ser em *ação* (Sacristán, 1995), quando está sendo realizado nas salas de aula, nos laboratórios ou nos campos de investigação, e que nem sempre podem realizar aquelas indicações prometidas no currículo oficial. O currículo pode, também, ser *oculto* (Torres-Santomé, 1994), quando promove um conjunto de aprendizagens não explicitadas que tanto podem resultar em experiências dolorosas, como a exclusão, quanto experiências positivas de conforto, incentivo ou aprendizagens de cunho democrático e solidário. Ele pode, ainda, ser *nulo*, quando nele muitos dos saberes existentes, quer no campo da cultura, da história, quer no da ciência, por exemplo, não são estudados nos bancos escolares devido às complexas escolhas pelas quais qualquer currículo escolar passa.

O currículo, além dessas manifestações, pode estar enredado em *ideias* a figurá-lo e depois carimbá-lo como tradicional, acadêmico, tecnicista, como prática (Sacristán, 1998), libertador (Freire, 1981), escolanovista, crítico (Apple e Gandin, 2011), pós-crítico (Silva, 1999; Meyer e Paraíso, 2014), rizomático (Gallo, 2003; Reali, 2011), currículo-aquílico, currículo-páris (Reali, 2014), e quantas outras imagens-pensamentos possíveis de acordo com as tintas, os tempos e os espaços em que ele pode ser imaginado. As imagens curriculares também podem estar conectadas aos sistemas políticos e seus governos, cujos arranjos podem ganhar contornos mais ou menos flexíveis; governos conservadores e autoritários impõem regras igualmente rígidas.

A ideia de currículo está sempre, de uma maneira ou de outra, implicada em formas de conhecimentos e experiências de aprendizagem

dos grupos culturais que constituem uma sociedade. Por isso, é possível pensar o currículo como uma construção cultural que organiza a dinâmica escolar, conforme apontou a pesquisadora australiana Shirley Grundy (Sacristán, 1998; Vargas, 2010). No caso da Unila, essa questão é elevada a um patamar ainda mais complexo, pois não se trata apenas das variáveis da cultura local que entram em conexão, mas das “novas” diferenças que a reunião de países implica; um verdadeiro movimento babélico<sup>7</sup>.

É nesse tipo de caldeirão imagético e cultural que a Unila aparece e, com ela, o que chamamos de *currículo paralelo*. Uma nova cartografia curricular se desenha; novas vozes, narrativas e experiências proliferam sem cessar. É nesse entre-lugares, nesse tempo e nesse território fronteiriço, tanto do ponto de vista material quanto simbólico e cognitivo, que outros tipos de aprendizagens sobre si e sobre o outro não cansam de propagar-se. Dito de outra forma, outro tipo de currículo emerge. Um currículo que anda ao lado, *com* o currículo oficial da universidade. Ou seja, o *currículo paralelo* é uma decorrência da Unila, de sua constituição intercultural, interdisciplinar e internacional (Alvarado, Ribero, e Reali, 2014).

Como o próprio nome indica, ele se manifesta na mesma trilha do currículo oficial, mas não se confunde com ele, pois corre por fora dele. O *currículo paralelo*, no caso da Unila, só existe porque existe o oficial. Como currículo, o *currículo paralelo* resulta de uma trama de saberes culturais, artísticos, gastronômicos, literários e solidários que funcionam como símbolos de troca, encontro, comunicação, tradução, ampliação da própria bagagem, bem como de esperança, apoio e sobrevivência em terra que *não é a sua*. O *currículo paralelo* tem como base procedimental a *re-união*, o encontro, a festividade e a espontaneidade. Ele acontece geralmente em tempos/lugares não acadêmicos, cujas margens são fracamente definidas, como nas moradias estudantis, nas ruas, nos bares ou mesmo nos corredores

• • • • •

7 No segundo semestre de 2016, a Unila registrou 3050 estudantes matriculados, sendo 2050 brasileiros e 1100 alunos de outras nacionalidades (Argentina, Chile, Bolívia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela).

da própria universidade. Nas tertúlias inventadas pelos estudantes, práticas culturais locais trazidas de seus países e comunidades de origem, muitas vezes invisíveis ou negadas, são apreciadas não apenas como uma manifestação folclórica, mas também como uma marca positivada de pertencimento e de diferença. Os rituais, as cores, os sabores, os trajes, as canções, as poesias, os ritmos, as misturas, os temperos, os sotaques, os idiomas, as narrativas de vida (pessoais ou sócio-históricas), de dores, de medos, de desejos, de alegrias e de afetos constituem os *conteúdos do currículo paralelo*.

Nesse sentido, as aprendizagens são processos que vão acontecendo nos encontros de pessoas provenientes de diferentes cidades, regiões, países e, absolutamente, variadas culturas. Na informalidade desses encontros, as pessoas dialogam, mediante diversas linguagens, mostram valores culturais, sociais, políticos, econômicos, como um exemplo para imitar, repetir ou a ser narrado. As ênfases naquilo que lhes orgulha e nas experiências significativas constituem uma forma de motivar aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento: matemática, economia, engenharia, música, saúde, geografia, desenvolvimento rural, história, antropologia, letras, entre outras.

Nos diálogos coloquiais e descontraídos dos espaços/tempos extraclasse, os estudantes se motivam, constroem sua autonomia de opinião, aprendem a expor seu saber, sua interpretação, suas críticas, gosto ou desgosto pelo observado ou vivido em seus países e pelo que estão vivenciando agora, junto a colegas de outras nacionalidades, outras culturas, pouco conhecidas ou novas para eles. Elaboram descrições analíticas, culturais, políticas, econômicas, comerciais, educativas, geográficas, históricas, turísticas, literárias e de outras naturezas sobre sua terra natal.

Segue um breve relato no qual se observa como o *currículo paralelo* pode influenciar o currículo formal da universidade e qualificá-lo. Um grupo de quatro estudantes, de três nacionalidades diferentes e de quatro cursos distintos, apresentou um trabalho de conclusão da disciplina denominada Fundamentos da América Latina (FAL)<sup>8</sup>.

• • • • •

8 Essa disciplina, juntamente com línguas e epistemologia, compõe o Núcleo Comum da América Latina, com proposta pedagógica comum a todos os cursos da Universidade.

O problema de estudo consistia em analisar as possibilidades de a Bolívia encontrar uma saída para o mar (nenhum dos quatro estudantes era boliviano e um era um brasileiro). Repartidas as responsabilidades, mas com um só projeto, um deles expôs o relacionado com a parte econômica do possível percurso da via de saída, o que teria implicações de variabilidade de custos dadas as opções e as características dos terrenos por onde ela pode passar. Um segundo estudante apresentou o estudo relacionado às implicações políticas que o projeto tem tido, principalmente para o Peru e para o Chile.

Um terceiro estudante falou sobre a viabilidade do projeto, tendo em vista causar o menor impacto ambiental e social, principalmente para os habitantes da região. O quarto estudante pesquisou o relacionado com o tipo de engenharia mais conveniente, considerando as características do terreno, que dependeria dos locais por onde passará a via. O trabalho foi apresentado em português pelo estudante brasileiro e, em espanhol ouportunhol, pelos outros três. A banca de avaliação do trabalho estava composta por dois professores: um era de língua nativa português, e outro, de língua espanhola.

A partir do segundo ano de existência da Unila, viemos levantando e organizando de forma a divulgar —aos estudantes, ao corpo técnico administrativo em educação, ao corpo docente e, ainda, aos gestores da instituição—, por diferentes meios<sup>9</sup>, algumas atividades (descritas a seguir) que aconteceram na instituição e que, de alguma forma, se constituem em conteúdos de aprendizagem sobre a solidariedade e a integração da América Latina e do Caribe.

- \* *Processo de seleção* dos estudantes de outros países fora do Brasil é já uma possibilidade de conteúdos de aprendizagem para a integração da América Latina e a convivência intercultural. Nesse processo, acontecem negociações interinstitucionais, internacionais, bilaterais e multinacionais. Os possíveis estudantes começam a sonhar com uma vaga numa universidade latino-americana, o que tem gerado diálogos, intercâmbios, conhecimentos da cultura administrativa no tocante à educação dos países e, portanto,

• • • • •

9 Exemplos desses meios são as publicações de Alvarado Prada (2013, 2014), relacionadas no final deste artigo.

pode gerar aprendizagens mesmo antes de os estudantes ingressarem na Unila.

- ✦ Existem situações de relações internacionais, interestaduais e intermunicipais, propriamente *nacionais e interinstitucionais* com entidades localizadas ao redor da Unila, na Tríplice Fronteira, que propiciam aprendizagens sobre a integração e a interculturalidade. São evidências de relações com instituições educativas e de outras áreas, como as de turismo (principalmente as Cataratas do Iguazu) em Foz do Iguazu e Puerto Iguazú, e as de comércio em Ciudad del Este, cujo intercâmbio, principalmente com o Brasil, é enorme e envolve, inclusive, outras regiões pertencentes ao território brasileiro (como o sul, o sudeste e o centro-oeste).

É frequente a realização de debates sobre as situações sociais e políticas que acontecem nos países, as eleições presidenciais, a comemoração dos 200 anos de “Independência”, as festas pátrias de cada país, as mudanças de governo (por exemplo, Venezuela, Uruguai, Paraguai, Cuba, Colômbia), em especial as negociações de paz recentes na Colômbia. Também sobre os problemas políticos nacionais (Cuba, Venezuela, Brasil); a relação entre países, tais como a disputa entre a Nicarágua e a Colômbia pelas Ilhas de San Andrés e Providência, entre Argentina e Inglaterra pelas Ilhas Malvinas, entre Chile e Bolívia pela saída ao mar; as relações locais dos brasileiros com paraguaios, os brasiguaios. As situações do Mercosul e da União de Nações Sul-americanas (Unasul) igualmente são discutidas. Dentro de todas essas relações internacionais e interinstitucionais, os estudantes também discutem assuntos de interesses pontuais, como a homologação dos títulos, as naturalizações, a regulamentação de fronteiras ou, melhor, de circulação fronteiriça, a mobilidade estudantil entre os países, convênios interinstitucionais, leis de educação, direito e qualidade da educação e seus custos.

- ✦ Na Unila, existem estudantes e professores de diferentes nacionalidades realizando *projetos formais e informais de extensão* na Universidade, que nem sempre fazem parte de sua carga horária curricular, junto a diversas instituições

comerciais, educacionais, de saúde, de serviços, policiais e de cultura. Por exemplo, oficinas que unem xadrez e filosofia nos três países fronteiriços; oficinas educativas de saúde e cuidado do meio ambiente; artesanato; competências esportivas; exibições de filmes; debates sobre diversos temas de interesse geral; concursos e outras atividades de cinema, fotografia e música; aulas de línguas para a população em geral; troca de recitais para preparar comidas; encontros de poesia; oficinas de música e/ou esporte para a comunidade; aulas de preparação a estudantes para ingressar na Unila (Cursinho Ingressa). Esses experimentos culturais criam rizomas importantes e se entrelaçam aos eventos acadêmicos (em média, de dois a três por semana) como palestras, seminários, oficinas, cineclubes, saraus, teatro, música. Alguns desses eventos são de iniciativa de grupos de professores e/ou estudantes, e fazem parte formal da extensão universitária; outros, de caráter livre, são organizados por interesses dos próprios estudantes. Nesse tipo de situação, ocorre uma forte aliança entre o currículo formal e o currículo paralelo, pois as potências de cada um encontram lugares comuns de existência, isto é, muitos experimentos realizados às margens da universidade atravessam seus limites e ganham novos contornos no currículo oficial. O contrário também ocorre, pois eventos universitários, muitas vezes, extravasam e ganham novos formatos.

- \* A interculturalidade é vivenciada na *partilha da cultura culinária e do desfrute gastronômico* nos encontros de professores e/ou estudantes para comer ou para acompanhar reuniões com comidas típicas dos países de onde eles provêm. O preparo das comidas e as conversações sobre modos de cultivo, características físicas, cor, cheiro, sabor, época de safra, horários e lugares de alimentação, costumes familiares e de grupos sociais, formas de consumo, clima, comercialização, propriedades nutricionais, dietéticas e de saúde são conteúdos importantes, aprendidos pelos estudantes de forma criativa e lúdica. Nessa convivência, é significativa a troca de receitas que envolvem diretamente seu preparo

e degustação. São frequentes conversas e questionamentos sobre o que se come e se bebe, como e quando, onde, quais as comidas típicas de cada região. Também há troca de conhecimentos sobre a cultura do milho, da batata, da mandioca, do churrasco (*asado*, *parrillada*), do chimarrão, do café, do mate, do chá, da cerveja, do vinho, da aguardente (pisco sour, tequila, pinga). Há estratégias para conseguir os produtos originais de cada país por meio de tentativas de importação de produtos, bem como são trazidos em pouca quantidade, para ocasiões especiais, na bagagem de viagem. Eles simplesmente desejam degustar novas comidas anunciadas e querem aprender a prepará-las. Assim, surgem as reuniões ou *festivais gastronômicos* em que os pratos, mesmo sem os produtos originais, ficam, por assim dizer, *parecidos*; por exemplo, a farinha colombiana necessária para fazer *arepa* ou *tamal colombiano*, iguaria desconhecida dos brasileiros, muitas vezes é substituída pelo que mais se aproxima. Obter o produto original já é, por si só, motivo de festa. Por sua vez, estudantes brasileiros oferecem uma típica feijoada brasileira, regada com sua própria história.

Nesses encontros para comer, as conversas levam para outros assuntos, como os políticos, econômicos, acadêmicos, sociais em geral, bem como aos pessoais e aos coletivos, sejam as temáticas locais, interpaises e/ou universais. O momento de comer implica organizar a reunião de um ou mais grupos, conseguir local, horários, fazer contatos, divulgar, convidar e muito mais. Isso possibilita inúmeras relações interculturais, intersubjetivas, afetivas e solidárias entre as pessoas e os grupos, além do surgimento de novos grupos e da construção de coletivos. Tais eventos podem contar com danças típicas, realizadas quase sempre com vestimentas improvisadas. Disso resultam trocas de novas receitas, novas músicas compostas por grupos integrados por peruanos, bolivianos, colombianos, brasileiros e outros. Também se criam entre os *unileiros*<sup>10</sup>, grupos híbridos de dança em que a

• • • • •

10 *Unileiro* é a denominação usada para designar, especialmente, os estudantes da Unila.



*polca* paraguaia, a *marinera* peruana, o *merengue* dominicano, o *joropo* venezuelano, o samba e o maracatu brasileiros, a *cueca* chilena, a *cumbia* e o *vallenato* colombianos, dentre outros ritmos, sofrem novas versões criativas.

- \* O diálogo e as diferentes formas de comunicação entre os *unileiros* possibilitam aprendizagem devido ao *bilinguismo oficial* e ao multilinguismo real. Nesse vigoroso caldo cultural, novos idiomas são acrescidos, portanto, às mais de setenta variações linguísticas já existentes na região da Tríplice Fronteira, o que provoca uma incrível mistura idiomática: espanhol, português, guarani, aimará, quéchuá, bem como, em minoria, árabe e mandarim; estes últimos falados principalmente pelos grupos étnicos que dominam o comércio da região da Tríplice Fronteira. Acrescenta-se a isso a chegada, via projeto especial da Unila, de um grupo de aproximadamente cem estudantes haitianos que falam o crioulo haitiano (*créole*) e seus dialetos *fablas* e *plateua*, bem como o crioulo francês, com forte influência do francês, do espanhol e do inglês. Há, ainda, o inglês, que, mesmo não sendo falado corriqueiramente, existe no currículo oficial das escolas brasileiras e em várias escolas particulares do idioma, é estudado e usado para fins acadêmicos em muitas carreiras profissionais e, no caso da Tríplice Fronteira, aparece de forma sobressalente como mais um idioma falado pela maioria do 1,8 milhão de turistas que chegam anualmente para conhecer as Cataratas do Iguaçu. Nas diversas conversas do cotidiano acadêmico, e fora dele, tanto professores quanto estudantes se comunicam falando ou escrevendo em suas línguas nativas, ou em *portunhol*. A troca de saberes dos falantes de espanhol dos vários países e regiões evidencia significativas diferenças linguísticas e os sotaques de cada país hispânico. Nessa mistura de sotaques, são realizados confrontos de múltiplos saberes, ideologias, concepções teóricas e metodológicas, práticas de vida cotidiana, pontos de vista, experiências, óticas ou focos de interesse, necessidades, possibilidades, preocupações, formas de ser, agir e pensar. No convívio, os *unileiros*

trocam, valoram, explicam, questionam diversas formas de linguagem, literatura, artesanato, cinema, formas de vestir e dançar. Eles se comunicam com seus movimentos, formas de cumprimentar, despedir-se e de expressar afeto. Conversam sobre poesia, novela, literatura, telenovelas, música, teatro, diversas danças, instrumentos e grupos musicais, religião etc.

- \* Os assuntos relacionados à educação viabilizam e, às vezes, forçam aprendizagens sobre inúmeras situações de diferenças e semelhanças das políticas e práticas educativas em cada país ou região; por exemplo, as metodologias dos professores com os quais aprenderam e as que observam nos professores atuais na Unila. Trata-se de uma conversa comum, até porque esses diálogos surgem, com frequência, das dificuldades que os estudantes têm para acompanhar alguma disciplina. As conversas sobre a documentação também são frequentes: fala-se dos mais simples documentos exigidos ou não pela universidade, até mesmo sobre as homologações de títulos; assuntos que implicam políticas educativas, currículos, vagas, bolsas, estágio, organizações estudantis e outras ações.
- \* As experiências e os saberes dos unileiros estão carregados de conteúdos relacionados com *assuntos econômicos*, desde os planos econômicos nacionais e regionais até o preço da alimentação diária e a circulação de várias moedas<sup>11</sup> na Tríplice Fronteira. Mesmo morando num dos territórios economicamente mais ativos<sup>12</sup> do Mercosul, a vida finan-

• • • • •

11 As principais moedas que circulam na Tríplice Fronteira são o peso argentino, o real brasileiro, o guarani paraguaio, o euro da comunidade europeia e o dólar americano; este, referência comercial e de câmbio do comércio em Ciudad del Este.

12 A menos de dez quilômetros do centro de Foz de Iguazu, na Ciudad del Este, Paraguai, encontra-se uma zona franca onde se comercializam mais de oitenta mil produtos de várias partes do mundo, prioritariamente de origem chinesa, com os preços em dólares, mas cujos pagamentos podem ser também em reais, guaranis, pesos argentinos, euros e outras moedas.

ceira dos estudantes da Unila é precária, o que os impede de usufruírem das vantagens ali oferecidas. A maioria dos unileiros vive de uma bolsa para sua manutenção, moradia e transporte, cujo montante é de aproximadamente USD\$ 200 mensais. Por isso, o microcomércio, ou a economia solidária estudantil, surge gradativamente nos espaços fronteiriços da Universidade. Nos corredores da Unila ou mesmo nas salas de aula, são ofertados produtos artesanais como comidas ou artefatos típicos de um país ou região, quase sempre produzidos pelos próprios estudantes, como forma de conseguir fundos para o próprio sustento. Isso pode ser considerado outro *conteúdo do currículo paralelo*, pois, mais uma vez, esse tipo de microprática acaba provocando relações de integração internacional de pessoas e culturas do continente latino-americano. Isto é, mais do que relações comerciais, existem as relações afetivas, que possibilitam o reconhecimento do outro, o surgimento de amizades, a ruptura de preconceitos e a colocação, em seu lugar, de sentimentos de solidariedade. As *viagens* dos unileiros para conhecer outros países e regiões estão se tornando corriqueiras, principalmente durante as férias; nascem geralmente dos encontros, sejam eles gastronômicos, literários, artísticos, sejam acadêmicos. Eles viajam de carona e quase sempre se hospedam nas casas de familiares de colegas ou de amigos dos que estão na Unila, mesmo sem serem conhecidos. São recebidos (quase adotados) pelas famílias com o compromisso de, no ano seguinte, hospedarem o amigo em seu país. No planejamento das viagens, são pesquisados rotas, mapas, transportes, preços, percursos, meios de locomoção, alimentação, bem como há troca de informações acerca de possíveis lugares interessantes. De volta à Unila, os estudantes compartilham suas experiências turísticas, o que motiva seus colegas a

• • • • •

Ocasionalmente também circulam moedas dos países da procedência dos estudantes e professores da Unila. Os atendentes normalmente falam guarani, espanhol, português; alguns também conversam em árabe e/ou mandarim.

realizarem os mesmos ou outros percursos a fim de conhecerem as maravilhas da América Latina.

- ✱ *A mobilidade acadêmica* é uma possibilidade para os docentes, estudantes e técnicos-administrativos em educação da Unila. Essa mobilidade, que de maneira informal já estava acontecendo entre os docentes, foi recentemente regulamentada na universidade, e possibilitou um significativo aumento de convênios de intercâmbio com instituições de vários continentes, quer para estudantes de pós-graduação, quer para alunos de graduação. Embora tal mobilidade tenha um caráter formal e seja parte do currículo também formal, são inúmeras as situações ou possibilidades de aprendizagem mediante o currículo paralelo que deriva dessas situações, algumas já enunciadas nos parágrafos anteriores.
- ✱ Outras situações de aprendizagem mediante o currículo paralelo podem ser enunciadas: namoros, filhos e amizades com pessoas de outros países; projetos binacionais e internacionais; pequenas trocas comerciais; apoios a causas políticas em alguns países ou regiões; trocas de produtos e moedas; assistências e solidariedade em casos emergenciais; partilha de informações pelas redes sociais; diversos intercâmbios; realização conjunta de diversas formas de lazer; organização de eventos internacionais.

Por fim, essa percepção *de si e do outro* construída pelos experimentos culturais possibilita uma aprendizagem política importante em torno da noção de integração latino-americana, de solidariedade, de cidadania ou de uma *consciência múltipla*. Isto é, a cultura de origem não é uma ilha, ela não está só, mas interconectada, podendo, de maneira especial, promover negociações políticas convergentes, democráticas e inclusivas entre os estudantes e as culturas da América Latina.

O *currículo paralelo*, no caso da Unila, é um tipo de currículo que anda em liberdade, ao acaso. Ele pode acontecer de uma hora para outra (“Vamos comer *arepas* colombianas na moradia de tal colega”) ou exigir um planejamento mais rigoroso (“Vamos organizar uma festa das nações dos unileiros”). *Arepas* (linha gastronômica) ou um traje típico (linha do vestuário) — muitas vezes improvisado — podem

constituir-se ponto de conexão, numa corrente de energia capaz de mobilizar dezenas de estudantes e conhecimentos, ramificando-se em novas possibilidades.

Por isso, o *currículo paralelo* pode fazer rodopiar de alegria; porque pode ser um currículo do presente, do *agora mesmo*, da conversa de corredor sobre a crise política do Brasil e da Argentina (linha da política) ou sobre as diferenças geológicas (linha geográfica) do Peru e do Paraguai, por exemplo. O *currículo paralelo* cria, de certa forma, uma cartografia própria: suas linhas brotam aqui e ali, abrindo caminhos novos e surpreendentes, como o casamento entre um boliviano e uma paraguaia, cujo filho nasceu em solo brasileiro (a linha do amor). O *currículo paralelo* é um território de estudantes, mas podem aparecer também professores, técnicos-administrativos, gestores e a comunidade em geral. Nele, as relações de poder se recombina; ali todos ensinam e todos aprendem a partir de outro plano. Os habitantes do *currículo paralelo* mudam constantemente, pois ele não exige a *presença obrigatória* requerida no currículo oficial. Ele é um território misto e misturado, e figuras não visíveis na sala de aula convencional podem emergir quando, por exemplo, os estudantes dançam, cantam ou cozinham. A ideia da *integração latino-americana* preconizada no currículo oficial é, assim, reinventada com cores, sabores, ritmos, saberes e afetos que correm nas franjas da Unila; constituídos em novos e criativos coletivos.

## Referências

- Albuquerque, J. L. C. A. (2009). A dinâmica das fronteiras: deslocamento e circulação dos “brasiguaios” entre os limites nacionais. *Horizontes Antropológicos*, 15(31), 137-166. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832009000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000100006)
- Alvarado Prada, L. E. (outubro, 2013). *Instituindo a interdisciplinaridade na Unila: um olhar*. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, Região Sul. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Alvarado Prada, L. E. (maio, 2014). *Diversidade cultural para a integração da América Latina na Unila*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento; II Congresso Sul-Brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas; v Colóquio Catarinense de Ensino Religioso, Unochapecó, Chapecó.
- Alvarado Prada, L. E., Ribero, L. M. e Reali, N. G. (setembro, 2014). *Desafios de um Currículo Intercultural: projeto Unila*. Trabalho apresentado no XI Colóquio sobre Questões Curriculares; Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Centro de Investigações em Educação (CIED), Braga.
- Apple, M. W., Au, W. e Gandin, L. A. (2011). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed [Tradução de Vinicius Figueira].
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar [Tradução de Plínio Dentzien].
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais [Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima e Gláucia Renate Gonçalves].
- Burke, P. (2006). *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Vale do Rio dos Sinos [Tradução de Leila Souza Mendes].
- Canclini, N. G. (2007). *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras [Tradução de Sérgio Molina].
- Canclini, N. G. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro [Tradução de Luiz Sérgio Henriques].
- Canclini, N. G. (2013). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* [3ª ed.]. São Paulo: Universidade de São Paulo [Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão].
- Connor, S. (1993). *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do conhecimento* [2ª ed.]. São Paulo: Loyola [Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves].
- Deleuze, G. e Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (5 vols.). São Paulo: 34 [Tradução de Ana Lúcia de Oliveira].

- Forquin, J. C. (1993). *Scola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas [Tradução de Guacira Lopes Louro].
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido* [10ª ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Garcia, W. A. C. (2009). Cidade: pós-metrópole. *Outra travessia: cidades da periferia, periferia das cidades*, 40(8), 153-164.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [Tradução de Raul Fiker].
- Hall, S. (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro].
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Brasília: Representação da Unesco no Brasil. [Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al.].
- Harvey, D. (1994). *A condição pós-moderna* [4ª ed.]. São Paulo: Loyola [Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves].
- Imea (Instituto Mercosul de Estudos Avançados). (2009). *UNILA: Consulta internacional: contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila / Instituto Mercosul de estudos avançados*. Foz do Iguaçu.
- Marx, K. e Engels, F. (2003). *Manifesto comunista*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann.
- Meyer, D. E e Paraíso, M. (orgs.) (2014). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação* [2ª ed.]. Belo Horizonte: Mazza.
- Realí, N. G. (2011). *Currículo rizomático*. Digitado.
- Realí, N. G. (2014). Currículo-aquiles e seu PIBID. Em C. A. Butzge et al. (orgs.), *PIBID na UFFS: pressupostos, investigação e experiências* (pp. 43-57). Curitiba: Appris.
- Sacristán, G. J. (1995). Currículo e a diversidade cultural. Em T. T. Silva e A. F. Moreira (orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 82-113). Petrópolis: Vozes.

- Sacristán, G. J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* [3ª ed.]. Porto Alegre: Artmed [Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa].
- Santos, J. C. (2015). *Uma leitura micro da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina*. Recuperado de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Torres Santomé, J. (1994). *El curriculum oculto* [4ª ed.] Madri: Morata.
- Vargas, N. A. (2010). La construcción curricular desde perspectivas críticas una producción cultural. *Signo y Pensamiento* 29(56), 420-427. Recuperado de [file:///C:/Users/Home/Downloads/2571-8900-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/2571-8900-2-PB%20(2).pdf)



# **Cine-Mujer: autorrepresentación y crítica del concepto de trabajo en el nacimiento del movimiento feminista colombiano**

Juliana Martínez Londoño\*

CUANDO EN EL AÑO 2014 ENTREVISTÉ A CRIS SUAZA, PIONERA DEL feminismo en Colombia, para mi tesis *Maternidades y políticas de género en Colombia: Bogotá y Medellín, 1975-2006*, del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales que curso en la Universidad Nacional de Colombia, bajo la tutoría de las doctoras Isabel Cristina Jaramillo y Ruth López Oseira, me llamó la atención su referencia al grupo Cine-Mujer, fundado en Bogotá (Colombia) en 1978 por Eulalia Carrizosa<sup>1</sup>

• • • • •

\* Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Magíster en Género y Diversidad de la Universidad de Oviedo (España). Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Correo de contacto: [julym1@gmail.com](mailto:julym1@gmail.com)

<sup>1</sup> Eulalia Carrizosa nació en Bogotá en 1953. Realizó estudios en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Colombia y se graduó de Diseño Gráfico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, donde organizó y dirigió el cineclub. Fundó, junto con Sara Bright, *Cine-Mujer* en 1978, donde codirigió, fue guionista y editora. Dirigió y participó en el documental *¿Y su mamá qué hace?*

y Sara Bright<sup>2</sup>, y al primer documental que hicieron llamado *¿Y su mamá qué hace?* (1981).

Decía Suaza Vargas (2014, comunicación personal) que Cine-Mujer había sido uno de los colectivos que se consolidó en la efervescencia de los primeros grupos feministas que empezaron a surgir en Bogotá, Cali y Medellín en la década de los setenta del siglo xx. Después, con la transcripción de la entrevista, me di a la búsqueda del documental. Para dar una primera imagen diré que en este se presentan las labores domésticas que realiza una madre, oponiéndolas a lo que hace un padre para cuestionar la desvalorización social de estas tareas tradicionalmente consideradas femeninas (Cine-Mujer, 1989; Cine Mujer, Carrizosa, 1981).

La primera impresión fue estar ante una pieza audiovisual que combinaba acertadamente crítica y humor. El humor es ese otro lenguaje que transmite un mensaje político sin necesidad de hacer un planteamiento teórico explícito —pero que se cimenta en las discusiones que por ese entonces tenían las feministas sobre la invisibilidad del trabajo doméstico y su función en la reproducción de la mano de obra—, y que debió resultar poco ortodoxo, pero efectivo en términos de identificación de las mujeres y de incomodar a quienes veían como natural la dedicación casi que exclusiva de las mujeres al cuidado y a lo doméstico.

Seguramente el documental levantó polémica en el contexto político colombiano de la segunda mitad del siglo xx. Por un lado, la instauración de la alternancia en el poder de los partidos Liberal y Conservador bajo la figura del Frente Nacional (1958-1974) desdibujó las diferencias ideológicas entre ambos. Si bien la guerra entre liberales y conservadores cesó, el país experimentó la proliferación de grupos armados y el auge del narcotráfico. Por otro lado, la izquierda, con la que las feministas tuvieron mayores relaciones y algunas afinidades, se preocupaba exclusivamente por las diferencias de clases, la opresión del mercado y la discusión sobre la combinación

• • • • •

- 2 Sara Bright nació en Bogotá en 1952. Estudió en el Harrow College of Technology and Art en Londres. Trabajó en Colombia en dirección y edición de comerciales de televisión y en montaje y sonido de documentales. En *¿Y su mamá qué hace?* realizó la dirección de fotografía y el montaje.

de todas las formas de lucha; y por eso, bajo su criterio, las desigualdades sexuales debían esperar y plantearlas resultaba divisionista. Poner en tela de juicio el trabajo doméstico implicaba cuestionar la forma en que se entendía el trabajo asalariado y los privilegios de los varones de izquierda que, como los de derecha, “tenían” una “compañera” para estas despreciadas labores.

En todo caso, Cine-Mujer y su documental *¿Y su mamá qué hace?* dan testimonio de que las feministas pusieron en la agenda política un tema que a los ojos de muchos podía no ser relevante. Así, parte de lo que se quiere lograr con esta ponencia es reconstruir el surgimiento de Cine-Mujer en el marco del nacimiento del feminismo colombiano y proponer que su original exploración estética, marcada por las preocupaciones feministas de aquel tiempo, cuestionó las representaciones hegemónicas de ser mujer y las instituciones culturales que las hacían circular. Para ello expondré, en calidad de ejemplo de su producción fílmica, el documental *¿Y su mamá qué hace?*, con el cual se sumaron a las críticas feministas del concepto de trabajo que dejaba por fuera el trabajo doméstico y el cuidado, tradicionalmente realizado por las mujeres.

### **Cuestionar las representaciones dominantes de lo femenino y proponer representaciones propias influenciadas por el feminismo**

Las nuevas voces que emergieron en las ciencias sociales en la década del cincuenta del siglo xx señalaron los prejuicios injustificados y en constante circulación en estas, tanto en sus formas de producción como en sus cuerpos teóricos, y buscaron abrirlas y sensibilizarlas con el peso de la diferencia (Wallerstein, 1999).

A la par con los nuevos objetos y los nuevos sujetos que investigan, habría que señalar que en el mundo de la acción política se produjo una proliferación de sujetos sociales que reclamaron reconocimiento recurriendo a nuevas prácticas de movilización social. Las demandas provenían en gran medida del mundo privado en una búsqueda por definir su identidad (Melucci, 1994; Fraser, 1997; Young, 2000). Dentro de las exigencias políticas de estos grupos, la política de la identidad ganó una inusitada importancia y llegó

incluso a opacar las demandas de redistribución económica —antes centrales en la movilización social— y escindir la política cultural de la social (Fraser, 1997).

A la luz de esta pluralización del espacio político y de la apertura social a otras voces y a otros saberes, lo primero que quiero destacar de Cine-Mujer es el hecho de que su existencia permite ilustrar la incursión de las mujeres en otros papeles —como cineastas— y mostrar otras formas de plantear la lucha política, mediante estrategias que “se la juegan” por modificar las representaciones y, con ellas, la cultura. Con relación a lo anterior, en el caso de Cine-Mujer es posible destacar tres elementos: 1) la autoría de las mujeres, de modo que son ellas las creadoras de su propia representación; 2) la orientación a temas relegados en el cine de la época, esto es, la reflexión sobre la condición y situación de la mujer; y 3) el uso de otros códigos de comunicación, diferentes a los propuestos por los hombres<sup>3</sup>.

La participación de las mujeres en el cine colombiano se ciñó, hasta la segunda mitad del siglo xx, a las funciones de maquilladoras, vestuaristas, actrices y asistentes de dirección, lo que mostraba una división sexual del trabajo (Arboleda Ríos y Osorio, 2003). La dirección de cine fue hasta la primera mitad del siglo xx un asunto de hombres. Entre las precursoras en Colombia de la vinculación de las mujeres a esta labor están Gabriela Samper (1918-1974) —la primera directora de cine colombiana con el documental *El páramo de Cumanday* (1965)—, Camila Loboguerrero (1941) y Martha Rodríguez (1933).

Aun con este antecedente de irrupción de las mujeres en la dirección cinematográfica, en el cine nacional de la segunda mitad del

• • • • •

- 3 Aunque este último punto puede tildarse de subjetivo, me parece relevante hacer eco de las reflexiones de Clara Riascos. Para ella, la diferencia entre el cine realizado por mujeres y el cine realizado por los hombres iba desde la utilización de los lentes, los encuadres y la fotografía: “tengo la sensación de que los hombres ven más en ángulo normal y angular. Las mujeres vemos más como en *close-up*. Así, escogemos el pedacito, como el bordadito, como la pendejadita, ¿no? No es una ley, pero tengo esa sensación” (Talero, 1987, p. 12).

siglo xx dominaban los hombres (y todavía lo hacen). No obstante, algunas medidas estatales como la Ley del Sobreprecio (1972-1978) y la creación de la Compañía de Fomento Cinematográfico (Focine) (1978-1991) fueron los empujones que estimularon la realización cinematográfica nacional, de los que supieron beneficiarse las mujeres<sup>4</sup>.

Para ampliar la mirada a la proliferación del cine realizado por mujeres, vale la pena señalar que en la década de los setenta en América Latina surgieron tres colectivos conformados por mujeres que desde la producción fílmica buscaron reestructurar el discurso cinematográfico, proponer otras representaciones de lo femenino y exponer el mundo cotidiano de las mujeres. Es claro que

las huellas de los movimientos feministas influyeron en una intempestiva ola de iniciativas de grupos, que prendieron los signos de una nueva generación de realizadoras. Aquella que buscaba otros desafíos; adentrarse en una expresión propiamente feminista y replantearse temáticas y narrativas, pero sobre todo combatir la violencia y el abuso ejercidos en contra de la mujer. (Torres San Martín y Guardia, 2002, p. 292)

En México floreció el Colectivo Cine-Mujer (1975-1987), cine femenino, emancipador y político<sup>5</sup>; en Venezuela apareció el Grupo Feminista Miércoles (1978-1981), enfocado en difundir los derechos

• • • • •

- 4 Por un lado, la Resolución 315 de 1972 de la Superintendencia de Precios fijó los precios para la exhibición de cortometrajes y largometrajes nacionales, lo que permitió cobrar un sobreprecio por cada boleto que a la larga aumentó los ingresos de la industria cinematográfica nacional. A raíz de esta medida estatal aumentó la producción de documentales. Y, por otro, Focine —creado mediante el Decreto 1924 de 1978, como la entidad estatal descentralizada responsable del Fondo Nacional de Cine Colombiano y del fomento de la industria fílmica nacional— implantó la medida de créditos de fomento, que en caso de no poder ser pagados asignaba la propiedad de la cita al Fondo.
- 5 Este colectivo fue una iniciativa de las y los estudiantes del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, la escuela de cine de la Universidad Nacional Autónoma de México, que empezaron aunando esfuerzos para la realización de una película sobre el aborto en México.

de las mujeres<sup>6</sup>; y en Colombia surgió Cine-Mujer (1978-1999), que reflexionaba desde su trabajo sobre la condición femenina (Torres San Martín y Guardia, 2002). La creación de Cine-Mujer fue posible por la amistad entre sus fundadoras, Eulalia Carrizosa y Sara Bright. Esta última se había acercado al movimiento feminista en Londres, donde estudió, y al conocer a Eulalia se hicieron “cómplices en una visión feminista” (Suaza Vargas, 2008, p. 41). Ambas hicieron parte del Frente Amplio de Mujeres, un grupo socialista del que fueron expulsadas bajo la acusación de pequeñoburguesas.

La decisión de constituirse como fundación se tomó por la facilidad de gestionar recursos mediante esa figura y no a título individual (Grupo Cine-Mujer, 1983). Al proyecto colectivo se sumaron paulatinamente Patricia Restrepo<sup>7</sup>, Rita Escobar Uribe<sup>8</sup>, Clara Riscos<sup>9</sup>, Dora

• • • • •

- 6 Sus integrantes fueron Josefina Acevedo, Carmen Luisa Cisneros, Franca Donda, Josefina Jordán, Ambretta Maruso y Giovana Merola. Su producción *Las alfareras de lomas bajas* (1981) tenía como propósito manifestar la opresión de la mujer en contextos marginales.
- 7 Patricia Restrepo nació en 1950 en Cali y se graduó de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Entre 1973 y 1977 estuvo vinculada al Grupo de Cali y participó en el Comité de Redacción de la revista *Ojo al cine*, junto a Andrés Caicedo, Luis Ospina, Carlos Mayolo y Ramiro Arbeláez, además de realizar algunos guiones y colaboraciones con este grupo. Cuando se radicó en Bogotá, fundó el cineclub de la Universidad Central y escribió crítica cinematográfica para distintos medios de comunicación. Su relación con Cine-Mujer inició en 1979 cuando realizó la continuidad del cortometraje *A primera vista* de Eulalia Carrizosa y Sara Bright; también participó de los videos *En qué estamos*, *Ni con el pétalo de una rosa* y *Momentos de domingo*.
- 8 Rita Escobar Uribe es comunicadora social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano con énfasis en Cine.
- 9 Clara Mariana Riscos nació en Cali en 1952, se graduó en Ciencias de la Comunicación Social, Especialidad Cine, en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Además, realizó estudios para actriz de teatro, fotografía publicitaria, fotografía para cine, sonido y realización de televisión. En el documental *¿Y su mamá qué hace?*, Riscos se encargó de la dirección de fotografía.

Cecilia Ramírez<sup>10</sup>, Luz Fanny Tobón de Romero<sup>11</sup>, Patricia Alvear<sup>12</sup> y Mady Samper<sup>13</sup>. Los objetivos de la fundación eran producir y distribuir material audiovisual, didáctico e informativo sobre la situación y la problemática de las mujeres en Colombia y América Latina.

La producción fílmica de Cine-Mujer está conformada por cinco cortometrajes en 35 mm, tres medimetrajes en 16 mm y numerosos videos. Además de estas producciones, nacidas de su propia iniciativa, fueron contratadas por organismos internacionales como las Naciones Unidas y el Banco Mundial. Asimismo, realizaron la serie en video *Problemática de la mujer*, transmitida por la programadora Compañía de Informaciones Audiovisuales. Otra de sus labores fue la creación de su distribuidora, para satisfacer la demanda de películas en cine y video solicitada por sindicatos, organizaciones de mujeres, colegios, universidades y cineclubes que querían reflexionar sobre la situación de las mujeres. Cine-Mujer fue también una escuela y una plataforma de posibilidades para sus integrantes, pues “sin lugar a dudas, el aporte más importante de esta Fundación fue abrirle

• • • • •

- 10 Dora Cecilia Ramírez nació en 1950. Estudió Arquitectura en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y se desempeñó en el área del urbanismo con empresas privadas y entidades públicas. Su vinculación a Cine-Mujer se dio con el video *Llegaron las feministas* (1981) y el documental *Carmen Carrascal* (1982).
- 11 Luz Fanny Tobón de Romero nació en 1942. Estudió Comunicación Social en el Firas de Roma, Italia. Se desempeñó como directora ejecutiva de Cine-Mujer.
- 12 Patricia Alvear nació en Armenia. Es socióloga de la Universidad Nacional de Colombia y se vinculó a la Junta Directiva de Cine-Mujer. Además, apoyó la realización del seminario-taller *La comunicación: instrumento para promover la participación de la mujer*, realizado en Bogotá los días 22 y 23 de julio de 1992.
- 13 Mady Samper es heredera del trabajo realizado por su madre, Gabriela Samper. Participó en algunas de las reuniones fundacionales de Cine-Mujer, sin embargo, cuando se tomó la decisión de conformar un grupo solo de mujeres, sin hombres, Mady no estuvo de acuerdo y se retiró de este espacio (Torres San Martín y Guardia, 2002).

a algunas mujeres un espacio para la producción cinematográfica en Colombia” (Arboleda Ríos y Osorio, 2003, p. 235).

Desde sus inicios, la creación de imágenes alternativas de las mujeres a través de la representación que estas hicieran de sí mismas, desde la perspectiva de sus propias experiencias, hizo parte de los propósitos de Cine-Mujer. Al respecto, Eulalia Carrizosa (1981) afirmaba que “las mujeres estamos determinadas para generar nuestro propio arte —como mujeres— identificándonos como nosotras somos, nosotras mismas” (p. 13). Proponer otras formas de mirar a las mujeres en el espacio social fue parte de su labor, la que resumía Sara Bright:

Como yo sabía una verdad que nadie más la sabía, por lo menos podría revelársela al resto de la gente para que también la supiera y hacer algo sobre eso, y para que la gente ya no se muriera por aborto, que no hubiera problemas con la imagen de la mujer en la publicidad y para que los matrimonios tuvieran ya total igualdad. (Talero, 1987, p. 18)

¿Pero por qué hacer del cine el lenguaje legítimo para un mensaje político como el de la igualdad entre hombres y mujeres? Clara Riascos defendía que involucrarse en las películas era importante en la medida en que estas hacían parte de los procesos culturales que mantenían la opresión (Talero, 1987). En este orden de ideas, Eulalia Carrizosa cuestionó en la ponencia que presentó en el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, realizado en Bogotá en 1981, la imagen de las mujeres presentada por los medios de comunicación, pues, a su juicio, eran representaciones estereotipadas, que las mostraban como esposas y madres bondadosas y como objeto sexual, y usualmente no aparecían con derecho propio, sino en función de los hombres. Según Carrizosa (1981),

en general el tratamiento de la mujer por los medios se puede describir en el mejor de los casos como limitado. En el cine, la prensa y la televisión, las actividades e intereses de la mujer no van más allá de los confines del hogar y la familia. Caracterizadas como esencialmente dependientes y románticas, las mujeres son rara vez retratadas como racionales, activas o decididas. Además, su número es escaso, ausencia que subraya su estatus marginal o inferior en muchas esferas de la vida social, económica y cultural. (Carrizosa, 1981, p. 3)



Ante esta situación, querían, sobre todo desde Cine-Mujer, resaltar valores escondidos y denunciar conflictos específicos, además de sensibilizar a la población sobre las labores cotidianas que realizaban las mujeres y que, por lo general, pasaban inadvertidas. Algunas de ellas eran la doble jornada, el trabajo doméstico y las formas sutiles de violencia dentro y fuera del ámbito familiar (*El Tiempo*, 12 de julio de 1992).

Asimismo, podemos advertir que estas “autorías femeninas” fílmicas producidas, aparentemente, fuera de un discurso hegemónico han logrado avanzar en el conocimiento de las imágenes sociales que han prevalecido en el discurso de género tradicional y, por tanto, sus películas no han sido entidades simbólicas reproductoras de un discurso dominante, sino constructoras de un nuevo escenario femenino adscrito a la diversidad y complejidad de nuestra sociedad actual. (Torres San Martín y Guardia, 2002, p. 301)

Muestra de su crítica a los discursos hegemónicos y a las representaciones dominantes de la mujer es la película *A primera vista* (1979), que trata sobre la forma en que se la exponía en los medios de comunicación, tan distante de la realidad de las mujeres comunes y corrientes. La historia empieza a blanco y negro con una mujer que se organiza para salir de su casa; aparece después, a color, una mujer elegantemente vestida, conversando con un hombre muy apuesto en una lujosa terraza. Cuando la cámara se aleja, se alcanza a ver que todo era una escena en filmación.

Evidentemente las ideas feministas estaban presentes en su actividad creadora. El surgimiento de Cine-Mujer estuvo influenciado por la chispa naciente del feminismo colombiano, especialmente por las vertientes culturales que impulsaron las primeras movilizaciones. Cris Suaza recuerda así la relación entre las fundadoras de Cine-Mujer y otros grupos feministas:

Desde que conocí a Eulalia y a Sara, era claro que ellas querían hacer cine sobre temas de mujeres, pero el resto de las mujeres que fundamos el grupo queríamos avanzar en la autoconciencia. Por eso, después de hacer el guion conjunto de la película *¿Y su mamá qué hace?*, seguimos nuestros respectivos caminos. Sara y Eulalia crearon Cine-Mujer y nosotras seguimos con los grupos de autoconciencia.

Tanto Cine-Mujer como nuestro grupo hicieron parte del Colectivo de Mujeres de Bogotá. (Suaza Vargas, 2008, p. 39)

Sara Bright reconstruye el origen de Cine-Mujer a la par de sus afinidades con el feminismo:

En ese momento hay un gran florecimiento del movimiento feminista, no solamente en Colombia, lo que ahora llaman la segunda ola. Pero nosotras no sabíamos que estábamos en ninguna ola. Sencillamente surgió Cine-Mujer a partir del interés, por un lado, ideológico, en el feminismo, y por otro por el gusto por el cine y el cariño que le teníamos. Lo que nos impulsó a eso fue la manera de expresarnos a través de los medios audiovisuales, la necesidad de decir unas cosas acerca de las problemáticas de la mujer. (Cinemateca Distrital, 1987, p. 8)

Si bien entonces no disponían de todas las conceptualizaciones que se formularían posteriormente desde los movimientos de mujeres, feministas y ni de la institucionalización de los estudios de las mujeres, feministas y de género, las integrantes de Cine-Mujer estuvieron en el calor de las ideas y prácticas feministas que estaban emergiendo en el país. Tras la primera ola del feminismo, caracterizada por la lucha por el derecho al voto de las mujeres —el cual fue conquistado en Colombia en 1957—, hubo una especie de repliegue en el activismo, hasta que en las décadas de los sesenta y setenta se inició la configuración de grupos feministas, muchos de los cuales se nutrieron de mujeres que habían militado en la izquierda política. Este no es un dato menor, ya que, por el contrario, la presencia de mujeres en la izquierda marcó el movimiento, que adquirió un carácter antiestatal, crítico de la institucionalidad y contestatario (Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres, 2011).

Esta segunda ola del feminismo se enfocó en reivindicaciones que tenían que ver con el cuerpo, el derecho al aborto, la sexualidad, la reproducción y la doble jornada, lo que estableció vasos comunicantes entre lo privado y lo público; además de demandar derechos laborales y denunciar la persistencia de desigualdades entre hombres y mujeres. Uno de los hitos históricos de esta segunda ola fue el Primer Encuentro Nacional de Mujeres, realizado en Medellín los

días 9 y 10 de diciembre de 1978, y en el cual se decidió apoyar una campaña mundial por el derecho al aborto. Ahí empezó a germinar la idea de realizar un documental sobre el aborto, tema en el que avanzó Cine-Mujer<sup>14</sup>.

De esta manera, los colectivos feministas plantearon representaciones alternativas a las dominantes que posibilitaron la participación política de las mujeres en cuanto ciudadanas, ampliando así las fronteras políticas (Wills, 2007). En la conformación del movimiento feminista, el impulso de las ideas se realizó mediante revistas y boletines como *Las mujeres* (Medellín, 1977), *Cuéntame tu vida: Revista de mujeres* (Cali, 1978), *Mi cuerpo es mío* (Bogotá, 1978), *Ser mujer* (Bogotá, 1979) y *Brujas: las mujeres escriben* (Medellín, 1982). La producción cultural, a través de medios escritos, la apropiación festiva del espacio público en las movilizaciones políticas y la realización de actividades artísticas fueron la piedra angular de esta segunda ola feminista.

Uno de los elementos que se destacan de la inscripción de Cine-Mujer en este contexto es cómo materializaron la premisa feminista de “lo personal es político”. Valiéndose de su experiencia concreta, de lo subjetivo de su relación con el mundo, las integrantes de Cine-Mujer plantearon el paso de lo personal a la demanda social. Así lo explica Sara Bright:

Toda esa vivencia del feminismo es algo supremamente personal. [...] Se diferencia [el feminismo de otros movimientos políticos] en que no todo el mundo piensa lo mismo, sino que cada uno vive su propio feminismo, a su manera, para cada una significa una liberación propia y personal proyectada un poco socialmente, en el sentido de que se busca la integración, una integración, por ejemplo, de la mujer al trabajo, a todas las profesiones, una igualdad mayor en todas las esferas, en las diversas oportunidades. (Cinemateca Distrital, 1987, p. 9)

Con el tiempo, Cine-Mujer se distanció de la combatividad ideológica y política que caracterizó sus primeros trabajos y optó por

• • • • •

14 El vídeo *¿Cuál es la vida que dicen defender?* incluía datos estadísticos sobre la salud de las mujeres en relación con el aborto, algunos testimonios de mujeres y la posición de la Iglesia.

enfocarse en retratos de mujeres, en personajes de mujeres autónomas. Clara Riascos habla sobre el porqué de este cambio:

Por un lado, el sectarismo, si lo hubo en algún momento, fue una concepción más afianzada y combativa de la lucha del feminismo. Es algo que tenía que ver con el desarrollo del movimiento feminista. Todos los movimientos, al principio, están localizados en un punto, en un sector y después empiezan a reorientarse. Pienso que ha habido un proceso. Al principio las películas de Cine-Mujer sí eran bastante polémicas, pero después con los retratos y la cuestión más intimista se le dio un contenido político no tan evidente. El hecho de que el contenido político no sea manifiestamente evidente no deja de ser fuerte y eficaz. [...] Me parecía que eso era mucho más efectivo, mejor hecho y mucho más construido que lo otro, con más peso ideológico. (Cinemateca Distrital, 1987, p. 9)

Estos cambios no dejaron de lado la experiencia personal de las artistas ni la pregunta por las implicaciones políticas de la forma en que se ha construido la identidad femenina. En este sentido, que Cine-Mujer propusiera representaciones alternativas de las mujeres a través del cine fue un acto político, y entre sus argumentos estuvieron afirmar la autonomía de las mujeres, debatir la objetivación de sus cuerpos y la poca valoración social de las actividades que emprendían.

### ***¿Y su mamá qué hace?: Cine-Mujer crítica al concepto de trabajo***

En 1980, y retomando un guion escrito a varias manos sobre el trabajo doméstico “invisible” realizado principalmente por las mujeres —tema que ocupó buena parte de las reflexiones y del activismo feminista de esa época—, Cine-Mujer produjo el documental de 35 mm *¿Y su mamá qué hace?* (1981), dirigido por Eulalia Carrizosa.

El guion fue escrito por Marta Cecilia Herrera, Teresa Fernández, María Cristina Suaza, Main Suaza, Eulalia Carrizosa, Sara Bright, Consuelo Rojas, Guentcy Armenta, Luz Helena Restrepo y Margarita Medina. Sofía Duarte fue la jefa de producción; Sara Bright la directora de fotografía y la responsable de la cámara; y Eulalia Carrizosa

y Sara Bright las responsables del montaje. El elenco estuvo encabezado por Guentcy Armenta y Sebastián Ospina, además de Andrea, Jorge y Mauricio Puerta.

Sara tenía unas latas de película en blanco y negro y una cámara semiprofesional de 16 milímetros que podíamos usar. El resto lo poníamos todas con desordenado entusiasmo. Improvisamos el rodaje echando mano de nuestros recursos materiales y familiares: las naranjas del desayuno de tu casa, los vestidos de la otra, el marido de Margarita para hacer de paterfamilias, los hijos de Tere... (Suaza Vargas, 2008, p. 42)

Durante nueve minutos, y teniendo como fondo la canción de salsa “Cocinando suave” de Ray Barreto, se nos muestra la acelerada rutina de la típica madre colombiana de esos años: se levanta primero que su marido para ocuparse de la preparación de los hijos, antes de que se vayan a estudiar; alista el desayuno para toda la familia y organiza una que otra cosa más, entre ellas, salir a comprar la leche, junto con otras mujeres; mientras, su esposo disfruta en calma de la prensa y los alimentos que ella preparó. El ritmo acelerado con el que se presentan las tareas de la madre contrasta con la música pausada que acompaña al padre.

En la escena final, el hijo de esta familia juega en un parque con otro niño, quien le pregunta: “¿su papá en qué trabaja?”, a lo que el hijo responde: “él es contador”. E inmediatamente le pregunta: “¿y su mamá?”. “Ella no trabaja, se queda en la casa”, confiesa el hijo de la ama de casa, como epílogo de las aceleradas imágenes vistas previamente. Finalmente se alcanzan a leer las siguientes palabras: “millones y millones de mujeres realizamos diariamente este trabajo... de nosotras dicen que somos población económicamente inactiva” (Carrizosa, 1980).

El catálogo de distribución del material audiovisual del que disponía Cine-Mujer reseñaba así el documental: “cansancio, dependencia económica y poco o ningún reconocimiento —parece decir la película— frente a una labor no solamente necesaria, sino infinitamente generosa por parte de las mujeres” (Cine-Mujer, 1989, p. 45). Sara Bright analizaba después, con la distancia que da el tiempo, el mensaje político del documental:

O sea, el feminismo, para mí en ese momento, era la óptica con la que yo podía explicar absolutamente todo. Seguramente desconocía otras fuerzas, y otras cosas que existen en el mundo y que han existido siempre, y yo no las tomaba en cuenta; hoy uno lo ve distinto, ¿no? Películas como *¿Y su mamá qué hace?* son una especie de panfleto, con todo lo que tiene de humor, pero es un panfleto, directamente dice una cosa. (Cinemateca Distrital, 1987, p. 9)

El documental fue estrenado en el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, celebrado en Bogotá en 1981, fue seleccionado en la Muestra de Cine del Museo de Arte Moderno de Bogotá en 1981 y obtuvo el primer premio en el Festival de Cine de Cartagena de 1982. El Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe fue, sin lugar a dudas, la mejor vitrina para la primera exhibición del documental, en la medida en que reunió los contrapúblicos feministas, quienes, en el desarrollo de las discusiones, denunciaron el no reconocimiento del trabajo doméstico como trabajo, la doble jornada de la mujer trabajadora, la falta de alternativas de cuidado que le permitieran a las mujeres realizar su trabajo y la falta de seguridad social para las amas de casa (Suaza Vargas, 2008, p. 98).

Si bien el documental *¿Y tu mamá qué hace?* buscaba difundir masivamente la idea de la importancia del trabajo doméstico realizado por las mujeres, puede cuestionársele su limitada divulgación si se considera quiénes tenían acceso al cine en el país y a este especialmente. Sin embargo, el testimonio de las integrantes de Cine-Mujer relata los resultados de la proyección a otros públicos. Cuenta Eulalia Carrizosa:

La película le hemos mostrado en sectores populares, concretamente entre las mujeres de La Perseverancia [un barrio de Bogotá] o entre mujeres de sindicatos y alguien nos decía que, justamente, lo interesante de la película es que permita avanzar en la discusión respecto a una problemática específica de la mujer, ya que no da lugar para una discusión en términos de la pobreza, “que su problema es que es muy pobre y le toca preparar arepas y aguadepanela”, su problema es que es mujer. La película la hemos mostrando incluso entre mujeres campesinas y se reconocen en lo específico. (Grupo Cine-Mujer, 1983, p. 7)

Sara Bright manifestaba que en las evaluaciones realizadas por mujeres campesinas y de clase baja en Bogotá, ellas afirmaban: “si eso es una compañera que tiene facilidades, ¡cómo será uno que no las tiene!” (Grupo Cine-Mujer, 1983, p. 7). Estas respuestas a la proyección de mujeres diferentes a la que aparece en el documental —una mujer de clase media— podrían explorarse para pensar la relación entre género y clase ante un problema como el trabajo doméstico y la doble jornada. Estos temas estuvieron en boga en esos primeros años del feminismo de la segunda ola. Las discusiones no se daban únicamente con la institucionalidad o en contra del enemigo mayor que era el patriarcado, ya que en el interior del feminismo las otras marcas ideológicas implicaban diferencias. Así, en la revista *Las mujeres* apareció un texto dirigido a las mujeres socialistas, en el que se criticaba la invisibilización del trabajo doméstico.

Yo sé que usted piensa... que usted habla del trabajo que se vende, que se compra... por eso usted tiene que recurrir a reformas de 1900 tantos para afirmar la enorme, grandiosa conquista de “el derecho a trabajar” para las mujeres... trabajadoras ocultas en eso que llamamos lo privado que toma la forma de lo individual, de lo particular, de eso que no es social... pero imagínese usted lo que sucedería en la organización social del trabajo si ese trabajo, que no es derecho sino obligación, dejara de realizarse...

Yo sé que usted no habla de ese trabajo repetitivo, monótono, inmóvil que es el trabajo doméstico, porque a ese trabajo usted y yo no lo llamamos trabajo, sino “destinos”, y cuando alguien nos pregunta “¿estudia o trabaja?” respondemos “no, soy ama de casa...”. (*Revista Las Mujeres*, 1978, pp. 21-22)

El ataque de la revista a las mujeres socialistas estaba dirigido a la contradicción de reclamar el derecho al trabajo y desconocer el trabajo oculto que las mujeres realizan en el ámbito de lo privado, al tiempo que señalaba la poca valoración que se le da, incluso por parte de las mismas mujeres.

Ahora bien, la crítica feminista ha cuestionado conceptos hegemónicos de economía, producción y trabajo, introduciendo categorías como división sexual del trabajo, trabajo reproductivo y

trabajo doméstico, y señalando el ocultamiento y la devaluación de las actividades no remuneradas realizadas por las mujeres por fuera del mercado de trabajo, las cuales comprenden dimensiones emocionales, morales y simbólicas (Arango y Molinier, 2011). Tempranamente la antropóloga cultural Gayle Rubin (1986) había hecho una revisión crítica de la teoría marxista para plantear que la reproducción soporta la producción, en la medida en que el trabajo doméstico, realizado principalmente por mujeres, contribuye a la producción de plusvalía y capital a través de la reproducción de la fuerza de trabajo, entendida no solo en su acepción biológica.

Las sociedades urbanas e industriales, al instituir el modelo de familia burgués, produjeron una nueva división sexual del trabajo y de los espacios, lo que asignó la responsabilidad de la producción a los hombres en la esfera pública y de la reproducción a las mujeres en la esfera privada. El pensamiento científico, filosófico y político occidental de los siglos XVIII, XIX y de la primera mitad del XX había logrado establecer como hegemónico cierto consenso en torno a que las mujeres habían sido dotadas por la naturaleza de atributos que las predisponían y las hacían aptas casi exclusivamente para la maternidad; mientras que los hombres estaban habilitados por su naturaleza para el trabajo, el ámbito público y la política. Así, estas ideologías y representaciones hegemónicas definieron a las mujeres principalmente como madres, lo que las limitó en el ejercicio de otras funciones sociales y hacía que se cuestionara a aquellas que se salían de los límites de las actividades maternas.

Esta división sexual del trabajo, afirma la socióloga Danièle Kergoat, se rige por dos principios: uno de separación —los hombres hacen unas tareas y las mujeres otras—; y uno jerárquico —es más valorado el trabajo de los hombres que el de las mujeres—, lo que se evidencia, por ejemplo, en la definición de las amas de casa como población económicamente inactiva y, de esta manera, dependiente (Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, 2012, p. 81)<sup>15</sup>.

• • • • •

15 Para la historiadora Gisela Bock, las dicotomías naturaleza/cultura, público/privado y trabajo/familia conforman el pensamiento tradicional occidental de las relaciones de género (Bock, 1991). Cada dicotomía es un par de conceptos y a su vez cada concepto opera como un modelo homogéneo



En el siglo xx, el mercado laboral colombiano vivió tres cambios importantes: el primero, la tercerización del empleo; el segundo, su profesionalización; y el tercero, el aumento en la participación laboral de las mujeres (Flórez, 2000). Esta última variación puede explicarse, parcialmente, por el cierre de la brecha en los niveles de escolaridad entre hombres y mujeres, de tal modo que ellas podían acceder a otros espacios del mercado laboral. De esto da cuenta la composición del grupo Cine-Mujer: todas sus integrantes eran profesionales y formadas en áreas afines a las artes; también eran mujeres de clase media, lo que coincide con la idea de que en sus inicios el feminismo en Colombia fue abanderado por mujeres de esta condición social. Otra razón para este cambio fue la crisis económica de la década de los ochenta, ya que propició que las mujeres, consideradas fuerza de trabajo secundario en los análisis económicos convencionales, aumentaran su participación laboral, contribuyendo a los ingresos de las familias (Flórez, 2000).

A nivel nacional, las mujeres pasaron de ser el 25,5 % de la población económicamente activa en 1973, a ser el 32,77 % en 1985, es decir, hubo un aumento del 7,27 % en un lapso de ocho años (Dane, 1980; 1986). En cuanto a la población económicamente inactiva, las mujeres son las principales responsables de los quehaceres del hogar. En 1973, el 28,5 % de las mujeres se dedicaba exclusivamente a los oficios del hogar, frente a un 0,61 % de los hombres (Dane, 1980). En 1985, el total de hombres que atendía únicamente estas tareas había aumentado a un 1,18 %, mientras que el 20,81 % de las mujeres las hacía (Dane, 1986).

Esto no quiere decir que, en estos ocho años, cuando algunas mujeres dejaron de asumir los quehaceres domésticos como su actividad principal, un porcentaje igual de hombres la asumió. Más bien, esta disminución puede cruzarse con el aumento de la participación

• • • • •

que excluye al otro. Esto sucede cuando se asigna uno de los modelos a los varones y el otro a las mujeres. De lo que da cuenta la mutua exclusión es, ante todo, de la jerarquía que fija la dicotomía, de tal manera que uno de sus componentes es inferior respecto al otro que es superior. Justamente, lo que hizo la crítica feminista fue mostrar que el modelo que culturalmente se les asigna a las mujeres es el inferior.

laboral de las mujeres en la población económicamente activa. En otras palabras, la mayor participación laboral de las mujeres no ha significado la liberación del trabajo doméstico; por el contrario, tienen una doble jornada de trabajo: la remunerada del mercado laboral y la reproductiva no asalariada que tiene lugar en el hogar.

Cine-Mujer con *¿Y su mamá qué hace?* fue una de las voces que desde su exploración estética avivó el debate sobre el significado moderno de trabajo y la infravaloración del trabajo doméstico. Esto hace evidente el énfasis que puso este colectivo en favor de la eliminación de estereotipos sexistas y en contra del silenciamiento de la contribución que desde lo doméstico hacían las mujeres. Estas realizadoras consideraron fundamental visibilizar este ámbito para darle una lectura de contexto a la posibilidad y al derecho del que ahora disfrutaban: incursionar en espacios de creación antes vedados —como la producción audiovisual—, con temas previamente no abordados.

A la larga, lo que el documental *¿Y su mamá qué hace?* de Cine-Mujer permite ver es cómo el asunto de la representación de las mujeres, es decir, una injusticia de tipo cultural, cobró relevancia política, al tiempo que se la puso en diálogo con una injusticia redistributiva: era necesario mostrar que la desigualdad en la distribución sexual del trabajo tenía implicaciones materiales para las mujeres, entre ellas, no recibir un salario y no tener acceso en calidad de contribuyentes al sistema de seguridad social.

Sin duda, la propuesta estética de Cine-Mujer puso en las pantallas otras mujeres: reales, de carne y hueso, con historias de autonomía y superación. Este es el caso de los documentales *Carmen Carrascal* (1982) y *La mirada de Miryam* (1986), en los que se valieron incluso de los incentivos estatales y de las oportunidades ofrecidas por organismos internacionales, y en los que fueron permeando las ideas dominantes que presentaban los medios audiovisuales sobre qué era ser mujer en la Colombia de la segunda mitad del siglo xx.

## Referencias

- Arango Gaviria, L. G. y Molinier, P. (2011). El cuidado como ética y como trabajo. En L. G. Arango Gaviria y P. Molinier (eds.), *El trabajo y la ética del cuidado* (pp. 15-21). Medellín: La Carreta.
- Arboleda Ríos, P. y Osorio, D. P. (2003). Impulso cinematográfico e igualdad de géneros. En *La presencia de la mujer en el cine colombiano* (pp. 219-280). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Bock, G. (1991). Challenging Dichotomies: Perspectives on Women`s History. En K. M. Offen, R. R. Pierson y J. Rendall (eds.), *Writing Women`s History: International Perspectives* (pp. 1-25). Londres: Macmillan.
- Carrizosa, E. (1981). *La mujer en el cine*. Ponencia de Cine-Mujer presentada en el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe. Bogotá.
- Cinemateca Distrital. (1987). Entrevista con Cine-Mujer. *Cinemateca. Cuadernos de Cine Colombiano*, 21, 8-26.
- Cine-Mujer (productor), Carrizosa, E. (directora). (1981). *¿Y su mamá qué hace?* [documental]. Colombia: Cine-Mujer.
- Cine-Mujer. (1989). *Distribuidora Cine-Mujer: catálogo*. Bogotá.
- Comisión Coordinadora Estratégica del Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe. (2012). *Desatar, desnudar y reanudar. Memorias del 12 Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá.
- Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (1980). *XIV Censo Nacional de Población y III de Vivienda. Octubre 24 de 1973* (Vol. Resumen Nacional). Bogotá: Editográficas.
- Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (1986). *XV Censo Nacional de Población y IV de Vivienda. 1985*. (Vol. IV. Características Económicas). Bogotá: Editográficas Ltda.
- El Tiempo*. (12 de julio de 1992). Cómo ser mujer y vivir en el intento. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-155767>
- Flórez Nieto, C. E. (2000). *Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX*. Bogotá: Banco de la República, Tercer Mundo.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Grupo Cine-Mujer. (1983). Entrevista con el grupo Cine-Mujer. *Arcadia Va Al Cine*, 4, 5-9.
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los “nuevos movimientos sociales”? En G. Joseph y G. E. Laraña (eds.), *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (pp. 119-149). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mesa por la Vida y la Salud de las Mujeres. (2011). *Un derecho para las mujeres: La Despenalización parcial del aborto en Colombia*. Bogotá.
- Revista Las Mujeres*. (1978). El trabajo y otras sorpresas. A propósito de Mujer Socialista n.º 2. *Revista las mujeres*, 3, 20-22.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Samper, G. (dir.). (1965). *El páramo de Cumanday* [documental]. Colombia.
- Suaza Vargas, M. C. (2008). *Soñé que soñaba. Una crónica del movimiento feminista en Colombia de 1975 a 1982*. Bogotá: Agencia Española de Cooperación.
- Talero, M. E. (1987). Grupo Cine-Mujer. *Cinematoca. Cuadernos de Cine Colombiano*, 21, 1-28.
- Torres San Martín, P. y Guardia, S. B. (2002). Los escenarios fílmicos de lo femenino: cineastas latinoamericanas. En J. Andreo, *Historia de las mujeres en América Latina* (pp. 285-304). Murcia: Universidad de Murcia.
- Wallerstein, I. (1999). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* [4.ª ed.]. México: Siglo XXI; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wills Obregón, M. E. (2007). *Inclusión sin representación: la irrupción política de las mujeres en Colombia (1970-2000)*. Bogotá: Norma.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.

# **Por un ordenamiento territorial pluralista. Desplazamiento, participación y renovación urbana en el centro histórico de Bogotá**

Diana Carolina Urbina\*

*Una ciencia que insiste en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables es ideología, y debe separarse del Estado y, en particular, del proceso de la educación. Se la puede enseñar, pero solo a aquellos que hayan decidido hacer suya esta superstición particular.*

PAUL FEYERABEND

LO QUE SE PRETENDE PROBLEMATIZAR CON EL PRESENTE TRABAJO es la estrecha relación que existe entre las prácticas de ordenamiento territorial, asociadas a una visión racional de la ciudad, y el desplazamiento urbano que se genera en los territorios en proceso de renovación urbana. De igual forma, se busca resaltar la importancia que tiene el dualismo epistemológico en el reconocimiento de la subjetividad y de los diferentes puntos de vista asociados

• • • • •

\* Profesora en la Universidad Piloto de Colombia. Candidata a Magíster en Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires. Correo de contacto: [durbinal7@upc.edu.co](mailto:durbinal7@upc.edu.co)

al desarrollo territorial. Por último, se enfatiza en la necesidad de consolidar un pluralismo epistemológico que permita validar diferentes perspectivas sobre el desarrollo y el territorio para que puedan ser integradas en las políticas de planificación urbana. Esta problemática se ejemplifica a partir de la revisión del proyecto Centro Cultural Español, ubicado en el barrio Las Aguas del centro de Bogotá. Dicho proyecto surge en el año 2006 gracias a un convenio entre la Empresa de Renovación Urbana (ERU) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (Aeci). Una vez se liquida el convenio en el 2012, se exacerban las disputas entre los habitantes y las instituciones encargadas debido al impacto social y económico generado en los antiguos dueños de los predios.

### **Una lectura racional de la ciudad**

De acuerdo con León Olivé (2009), la epistemología es entendida como una “disciplina que analiza críticamente las prácticas cognitivas” (p. 25). Esto indica que el análisis no se centra en el principio y fundamento del conocimiento —como lo haría la visión filosófica tradicional—, sino por el contrario en las prácticas sociales que generan un determinado conocimiento. Dichas prácticas son realizadas por actores con un objetivo en común y se estructuran a partir de valores, normas y representaciones concretas del mundo.

Si bien, las prácticas de ordenamiento territorial no son en sí mismas de carácter cognitivo, a partir de las cuales se genere, aplique y evalúe un determinado conocimiento, sí se encuentran cimentadas en representaciones concretas sobre el territorio que son determinantes en la toma de decisiones frente al desarrollo de la ciudad.

Desde la misma configuración de las ciudades en América Latina, se evidencia la imposición de una lógica espacial europea durante el periodo de la Conquista (Zambrano, 2000). De acuerdo con Quijano (1992), en este mismo periodo se consolida la racionalidad/modernidad europea:

Durante el mismo periodo en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación

entre la humanidad y el resto del mundo. Tal coetaneidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como lo revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. En realidad, tuvo implicaciones decisivas en la constitución del paradigma, asociada al proceso de emergencia de las relaciones sociales urbanas y capitalistas, las que, a su turno, no podrían ser plenamente explicadas al margen del colonialismo, sobre América Latina en particular. (Quijano, 1992, p. 14)

En Bogotá, con la entrada del periodo republicano en 1819 se rompe con el pasado colonial y se configura una imagen de ciudad vieja, atrasada, recatada y conventual, a pesar del estado de cambio en el que se encontraba, que quizá no era tan acelerado como se esperaba. Esta imagen es construida por diferentes actores de acuerdo con sus intereses particulares. Aquí interesa resaltar aquella imagen asociada al progreso:

El origen de la imagen de ciudad atrasada se encuentra en el vigoroso paradigma de progreso que la generación liberal de medio siglo introdujo en su proyecto de orden social y desde el cual se midió toda actividad realizada sobre el casco urbano. (Mejía, 2000, p. 132)

Desde principios del siglo xx, la consolidación de las primeras políticas de ordenamiento urbano en Europa y Estados Unidos ha estado marcada por una visión racional de la ciudad. Desde esta mirada, el planeamiento urbano tiene como fin la intervención de un espacio físico para garantizar la transformación de las problemáticas sociales que allí se ubican (Topalov, 1990). Estas políticas de ordenamiento van a tener una influencia significativa en América Latina. Específicamente, en Bogotá el siglo xx es conocido como “el siglo del urbanismo”, pues en este periodo se formula una gran diversidad de planes que se sitúan en tres tendencias: 1) la ciudad dibujada en la cual se ubica el proyecto urbano de Karl Brunner; 2) la ciudad abstracta guiada por principios internacionales; y 3) la ciudad fragmentada regulada por el libre mercado (Saldarriaga, 2000).

Como vemos, la ciudad ha sido pensada desde un paradigma acorde con la realidad vivida en territorios diferentes al latinoamericano,

cuando su configuración ha requerido del saber experto para la construcción y transformación del espacio urbano o, en palabras de Mejía Pavony (2000), “del empleo de la ciencia como mejor herramienta para intervenir en el futuro de la ciudad” (p. 51). De esta forma, se omite, se silencia o se desconoce la multiplicidad de perspectivas propias de las culturas que habitan este territorio. Los actores y las problemáticas han sido narradas, estudiadas e intervenidas sin la participación de los habitantes, salvo para insertar sus necesidades en un modelo de ciudad previamente establecido.

En este sentido, las prácticas de ordenamiento territorial se encuentran articuladas a las prácticas epistémicas lideradas por urbanistas, arquitectos y demás profesionales involucrados en la planificación urbana, quienes desde un saber científico y técnico pueden legitimar cualquier intervención, muchas veces a favor del modelo económico vigente. Las ciencias sociales, por su parte, contribuyen a la consolidación de significados sobre los actores y los territorios, fortaleciendo o cuestionando la estigmatización de aquellos que se ubiquen por fuera de la norma y que requieren algún tipo de intervención, ya sean habitantes de la calle, jóvenes, trabajadores ambulantes, pobres, entre otros. Esta representación racional es propia del monismo epistemológico y metodológico desde el cual se busca aplicar el modelo de las ciencias naturales a las ciencias sociales al recurrir al uso de métodos cuantitativos (Salas, 2011). De acuerdo con esta perspectiva, los problemas sociales contruidos y validados por una comunidad académica adquieren un carácter objetivo e incuestionable, que puede ser observado y evaluado a través de diferentes instrumentos, entre ellos la estadística (Topalov, 1990).

El sociólogo Christian Topalov (1990), en su estudio sobre las reformas ocurridas durante la Revolución Industrial y a comienzos del siglo xx, retrata el proceso a través del cual se articulan las representaciones construidas por la clase burguesa sobre aquellos sectores de la población no acordes con el modelo de desarrollo de la ciudades y las acciones represivas ejercidas sobre la población en el marco de un nuevo sistema de poder, en el cual la ciencia entra a ocupar un papel central por su capacidad de identificar las causas de las más urgentes problemáticas sociales, con sus efectos, y de



establecer predicciones para su control. Con las políticas sociales del siglo XX el mecanismo para ejercer poder se modifica y, sin embargo, los dispositivos disciplinarios siguen vigentes. Esto se puede evidenciar a través del estudio de las políticas y de las intervenciones sobre el modelo de vivienda.

### **Descubrir otras miradas**

Como se pudo ver en el apartado anterior, las prácticas epistémicas a partir de las cuales se ha moldeado el ordenamiento de la ciudad se insertan en un contexto cultural y económico desde el cual se ha validado el saber experto de un grupo social, apoyado especialmente en métodos cuantitativos con el fin de explicar, predecir y establecer generalizaciones frente a las problemáticas sociales existentes en las ciudades. Una vez naturalizadas las problemáticas y las prácticas que sobre la población y los territorios se deben implementar, se anula la posibilidad de cuestionar el modelo de desarrollo vigente y de contemplar las propuestas de los sectores que poseen un saber considerado no científico.

Para tratar la crisis del desarrollo, quiero iniciar con la propuesta de Flórez (2009), quien realiza un interesante acercamiento a las perspectivas críticas del desarrollo que surgen en los noventa. Al abordar la lectura posmoderna del desarrollo, realiza un recorrido histórico, en el que sigue a Esteva (1992) y a Rahnema (1996), para dar cuenta de la relación reciente entre pobreza y desarrollo. Menciona dos momentos fundamentales para la vinculación de estos aspectos: por un lado, se puede ver que, durante la Revolución Industrial, se transita de una concepción del desarrollo cíclico a un desarrollo lineal; y, con esto, de la pobreza entendida como virtud a ser vista como un problema que debía ser resuelto con ayuda del desarrollo.

En segunda instancia, se encuentra la instauración del desarrollo como paradigma de cambio. En este punto surgen los programas de ayuda al desarrollo, liderados por organismos tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Comisión Económica para América Latina (Cepal). De igual forma, se demandan áreas de conocimiento y profesionales aptos para abordar las problemáticas

generadas por el mismo desarrollo. Precisamente, la autora menciona como una de las claves para repensar el desarrollo, y en esto sigue a Escobar (1991), que la consolidación del desarrollo va más allá de la presencia de organismos internacionales, y que se debe prestar atención a la consolidación de una red institucional mucho más amplia. En este punto, la academia desde una lógica desarrollista entra a ocupar un papel central, ya que debe recrear prácticas sociales e intervenciones que permitan acabar con la pobreza.

De forma complementaria, en “Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales”, Arturo Escobar (1991) habla de la importancia de recurrir a una perspectiva histórica para pensar en la emancipación de los países que por tanto tiempo han sido considerados subdesarrollados. La intención no es solamente rescatar otros relatos, pues uno de los retos más complejos es examinar las categorías con las que nos acercamos a las problemáticas para nombrar el contexto, para nombrar al otro, para nombrarnos. Concretamente, el autor menciona la importancia que tiene el pensamiento crítico en la construcción de nuevos órdenes sociales.

Para Escobar (1991), la visualización del paradigma hegemónico no implica necesariamente su transformación. Y en este punto opta por una perspectiva radical para formular alternativas al desarrollo. La propuesta va a estar orientada hacia una crítica al conocimiento científico, que entrelace la autonomía, la cultura y los conocimientos locales. Aquí se presenta una primera clave metodológica: indagar los *espacios en el vacío*, observar a través de las fisuras qué ha dejado el desarrollo, para acercarse a las prácticas populares que sobreviven a la colonización de las mentes.

Sin embargo, como lo resalta Flórez (2009), las perspectivas críticas del desarrollo aún son insuficientes para entender el impacto de los movimientos sociales. Cuando se habla de desarrollo alternativo, se está ampliando el concepto más allá de la esfera económica, aunque desde una postura que se apoya en una visión eurocéntrica y que concibe al desarrollo como la única posibilidad. De este lado, quienes buscan revisar cómo se apropian los movimientos de los modelos de desarrollo alternativo desconocen la posición desigual de condiciones al momento de negociar. Por otro lado, la autora plantea que las alternativas al desarrollo descartan muy

rápidamente el potencial subversivo de los movimientos, ya que ofrecen únicamente dos opciones: apoyar o desechar el desarrollo. Y estoy de acuerdo en que la trama es mucho más compleja, pues si tomamos una perspectiva antropológica y procesual, va a ser mucho más fructífero un análisis que contemple las contradicciones, la superposición de lógicas (desarrollistas y contrahegemónicas) y las transformaciones graduales.

Desde los escenarios locales es posible formular estrategias para el cambio y para esto es fundamental estudiar las prácticas políticas que se dan en espacios cotidianos. Desde este lugar se puede acceder a la autointerpretación de los agentes, al campo de significados de las acciones populares, entender el grado de dominación o de resistencia y, finalmente, acercarse a la construcción de identidades colectivas y de nuevos modelos culturales.

Para continuar el planteamiento de Escobar en *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia* (2005), vale la pena señalar que la recuperación de lo local adquiere una importancia política relevante en un contexto donde lo global parece absorber de forma indiscutible lo que ocurre en los lugares. En esta medida, el concepto de *glocalidad* resulta pertinente para que quede claro que el mundo no es solo global y que en los escenarios locales existe multiplicidad de respuestas. Si bien el capitalismo es el patrón de poder que se desarrolla (Quijano, 2000) —no es un país, una región, una nación—, este “articula múltiples espacios-tiempos o contextos que son histórica y estructuralmente desiguales y heterogéneos y configura con todos ellos un mismo y único orden mundial” (p. 74).

### **Algunas consecuencias del modelo hegemónico**

Para trascender las problemáticas que se presentan con la implementación del monismo, desde el dualismo es posible integrar al análisis la subjetividad de los diversos actores implicados (Salas, 2011), con el fin de comprender e interpretar los diferentes puntos de vista que se dan en el escenario local en relación con el ordenamiento de la ciudad. Dentro de las múltiples ventajas que se presentan al adoptar esta perspectiva se encuentra la apropiación del territorio por parte de los actores que habitan en dicho espacio y la sostenibilidad

de los proyectos urbanos. Así lo demuestran diferentes estudios que desde la antropología evidencian la relación que existe entre la re-ualificación urbana, la patrimonialización, la respectiva expulsión de los habitantes y el vaciamiento de los espacios (Carmán, 2006; Lacarrieu, 2014; Suárez, 2010; Thomasz y Girola, 2011).

Gracias al estudio del proyecto del Centro Cultural Español, que se esperaba fuera construido en la denominada manzana 5 ubicada en el barrio Las Aguas del centro de Bogotá, fue posible identificar las disputas por el territorio y las contradicciones que se presentan en medio de un proyecto de renovación urbana pensado desde una perspectiva homogénea del territorio. El punto de partida es el convenio establecido en el año 2006 entre la ERU y la Aeci, con el objetivo de construir un Centro Cultural Español en Bogotá entre la carrera 3.<sup>a</sup> y el Eje Ambiental —manzana 5— y, junto a este, un proyecto de vivienda acorde con la necesidad de redensificar el centro para atraer nuevos residentes al sector. Para la ejecución de este proyecto, se procede a la adquisición de los terrenos y a la demolición de los inmuebles. Sin embargo, cuando España liquida el convenio con la ERU en 2012, se produce un impacto social y económico en los habitantes, debido a que algunos vendieron sus predios a muy bajo precio, otros fueron expropiados y, en los casos más críticos, hasta el año 2015, algunos no habían recibido dinero por su propiedad (Urbina, 2015).

En un trabajo anterior (Urbina, 2015), presenté la relación que existe entre el discurso y la puesta en práctica de la renovación urbana y el reforzamiento del deterioro como característica que es inherente al centro histórico. A partir del relato edificado sobre las ruinas, fue posible realizar un acercamiento a las memorias todavía vigentes en un terreno que para 2013 se encontraba prácticamente vacío. De esta forma, emergen dos consecuencias centrales de los proyectos de renovación que no integran dentro de su programa la participación de los habitantes, salvo para informar los beneficios de un proyecto previamente estructurado. En primer lugar, se encuentran las estrategias legítimas e ilegítimas de ordenamiento territorial. Las primeras avalan la adquisición de los predios gracias a la articulación de diferentes herramientas jurídicas como la Ley 9 de 1989 de reforma urbana, la Ley Nacional 388 de 1997, el Plan de

Ordenamiento Territorial del año 2000, el Plan Zonal Centro del 2007, el Decreto 240 del 2006 para adquirir el terreno por motivos de utilidad pública y la Resolución 0184 del 2007 que avala el cambio de categoría de los bienes de interés cultural que se encontraban en la manzana.

Por otra parte, a través de estrategias ilegítimas se desaloja a la población recurriendo a la fuerza policial y a la suspensión de los servicios públicos. En esta categoría, también se ubica el proceso llevado a cabo para realizar los avalúos, a partir de los cuales se establecen precios que no son acordes con las condiciones de los predios solicitados; el mecanismo de la expropiación para generar beneficios a constructores particulares y no para construir un bien de interés público; y, finalmente, la fragmentación de la resistencia, cuando se opta por realizar negociaciones individuales, en lugar de promover un escenario de participación con los diferentes actores implicados.

La segunda consecuencia que me interesa resaltar es el desplazamiento urbano, categoría que no ha sido previamente impuesta por la investigadora. Esta categoría se retoma a partir de las narraciones de los habitantes entrevistados quienes se nombran a sí mismos como desplazados y acuden a la expresión *desplazamiento en manos del Estado* en el momento de narrar el proceso de disputa vivido desde 2006.

A partir del trabajo de su investigación en México, Buenos Aires, Río de Janeiro y Santiago, Janoschka y Sequera (2014) definen el desplazamiento como

una política estratégica para expulsar ciertas prácticas (sociales, culturales, económicas y políticas) no deseadas, impidiendo que cierta población pueda consumir y apropiarse de partes específicas de la ciudad, erradicando así las expresiones culturales de la pobreza de los centros de estas ciudades. (p. 4)

Los autores identifican la articulación entre políticas públicas de corte neoliberal, que de forma explícita e implícita pretenden desplazar a las clases populares del centro de la ciudad, con la aparición de inmobiliarias que llegan a los centros a conquistar el espacio. Este escenario correspondería a un proceso de gentrificación

que pretende transformar los usos del espacio para que este pueda ser ocupado por actores con mayor nivel económico. En todo caso, coincide en que es necesario articular de forma crítica el término *gentrificación* con el fin de entenderlo en el contexto latinoamericano. Para retomar los planteamientos de Peter Marcuse (1985), Janoschka y Sequera (2014) señalan que los debates sobre gentrificación realizados en ciudades latinoamericanas deberían integrarse en una contextualización que incluya “el desplazamiento de los cambios económicos y físicos, al igual que los cambios surgidos en el barrio y en los hogares” (p. 208).

### **¿Es posible un ordenamiento territorial pluralista?**

El recorrido que aquí se ha presentado permite entender la vigencia del modelo de desarrollo que se ha instaurado históricamente desde una visión racional de la ciudad y la insuficiencia del monismo metodológico, en la medida que valida las prácticas epistémicas ejercidas por grupos sociales desde un saber científico, observable, medible, cuantificable e incuestionable, a la vez que invisibiliza y niega la posibilidad de incluir dentro de la planificación territorial otras voces no académicas, no expertas, pero que habitan un determinado territorio y se ven afectadas por las decisiones contenidas en planes y proyectos de diferente tipo.

Por otro lado, se evidencia la urgencia de incorporar un pluralismo epistemológico y metodológico en la planificación urbana, especialmente si se reconoce la diversidad cultural presente en las ciudades latinoamericanas. De acuerdo con Olivé (2009), la reducción economicista a partir de la cual se ha estructurado la denominada sociedad del conocimiento resulta insuficiente para garantizar el desarrollo económico y social de América Latina. Por esta razón, es necesario empezar a pensar en una sociedad de conocimientos que permita la apropiación del saber científico, tecnológico y tradicional, y que involucre así el aporte que la multiculturalidad puede brindar. A su vez, es necesario garantizar que los conocimientos sean “evaluados en términos de las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican, y del medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido tales prácticas epistémicas” (Olivé, 2009, p. 28).

Claramente la visión pluralista aún no ha sido incorporada en las políticas de desarrollo territorial que se han implementado en Colombia. Por esta razón, para que la pluralidad sea una posibilidad y no solo un sueño, es necesario generar una ruptura con el paradigma racional o, de acuerdo con Feyerabend (1986), liberar al método de aquellas reglas fijas y universales con el fin de revalorizar otras formas de conocimiento orientales y occidentales que han sido desvalorizadas por el racionalismo. Y para el caso colombiano, esto implica involucrar la perspectiva de los diferentes sectores sociales: mujeres, negros, afrodescendientes, LGBTI, indígenas, niños, jóvenes y adultos.

## Referencias

- Carmán, M. (2006). La invención de la etnicidad y el desalojo de ocupantes ilegales en el barrio del Abasto de Buenos Aires. *Intersecciones en Antropología*, 7, 387-398.
- Escobar, A. (1991). Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales. En M. López-Maya (ed.), *Desarrollo y democracia* (pp. 135-170). Caracas: Nueva Sociedad.
- Escobar, A. (2005). Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo globalizado. En *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia* (pp. 123-144). Bogotá: Universidad del Cauca, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Esteva, G. (1996) [1992]. Desarrollo. En W. Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-78). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Flórez, J. (2009). *Los movimientos sociales y la crisis del desarrollismo. Una aproximación teórica desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/sursur/wp/florez-florez.pdf>
- Janoschka, M. y Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva

- comparativista. En J. J. Michelini, *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina* (pp. 82-104). Madrid: Catarata. Recuperado de [http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2014/07/2014CC\\_Janoschka\\_Sequera\\_Desplazamiento\\_AL.pdf](http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2014/07/2014CC_Janoschka_Sequera_Desplazamiento_AL.pdf)
- Lacarrière, M. (2014). Políticas de patrimonio y procesos de gentrificación/recualificación: negociaciones y tensiones entre la estética patrimonial y el campo público de lo social. En *El patrimonio. Nuevos aportes al debate desde América Latina*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Marcuse, P. (1985). Gentrification, Abandonment, and Displacement: Connections, Causes, and Policy Responses in New York City. *Journal of Urban and Contemporary Law*, 28, 95-240. Recuperado de <http://openscholarship.wustl.edu/law-urbanlaw/vol28/iss1/4>
- Mejía Pavony, G. R. (2000). *Los años del cambio. Historia urbana de Bogotá 1820-1910*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). La Paz: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Muela del Diablo, Comunas, Universidad Mayor de San Andrés.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A (2000). El fantasma del desarrollo en América latina. *Revista Venezolana De Economía Y Ciencias Sociales*, 6(2), 73-90.
- Rahnema, M. (1992). Pobreza. En W. Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Salas, H. (2011). Investigación cuantitativa (monismo metodológico) y cualitativa (dualismo metodológico) el estatus epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta de Moebio*, 40, 1-21.
- Saldarriaga, A. (2000). *Bogotá siglo xx. Urbanismo, arquitectura y vida urbana*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital.



- Suárez, C. (2010). Renovación urbana. ¿Una respuesta al pánico moral? *Territorios*, 22, 111-124.
- Thomasz, A. y Girola, M. (2011). *Lugares reconquistados, lugares olvidados y lugares periurbanos: consideraciones etnográficas acerca del modelo de ciudad en tres velocidades*. GT 27-Antropología Urbana: procesos de transformación en las ciudades contemporáneas desde una perspectiva etnográfica. X Congreso Argentino de Antropología Social.
- Topalov, C. (1990). De la cuestión social a los problemas urbanos: los reformadores y la población de las metrópolis a principios del siglo XX. *Revista Internacional De Ciencias Sociales*, XLII(3), 337-354.
- Urbina, D. (2015). Antes y después del centro cultural: renovación urbana y desplazamiento en Bogotá. *Revista Colombiana de Antropología*, 51(1), 217-244.
- Zambrano, F. (2000). El contexto histórico del ordenamiento territorial en Colombia. En *La ciudad y las ciencias sociales. Ensayos y aproximaciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.



# **Órdenes de la violencia, el territorio y las sociedades en movimiento: un acercamiento teórico**

**Marcela Valencia Toro\***

ESTA PONENCIA TIENE COMO BASE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE se está desarrollando en el Doctorado de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Su objetivo es plantear el marco teórico del problema de investigación, relacionando los conceptos de órdenes de la violencia, territorio y sociedades en movimiento.

Para cumplir con este objetivo, la ponencia tiene cuatro partes: la primera presentará el planteamiento del problema de investigación del proyecto con el fin de que el lector comprenda la apuesta conceptual que aquí se hace; en la segunda, se presentarán las principales características de los tres campos del conocimiento que

• • • • •

\* Politóloga. Magíster en Desarrollo Rural y especialista en Análisis de Políticas Públicas. Estudiante del Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Correo de contacto: [mvalenciat@unal.edu.co](mailto:mvalenciat@unal.edu.co)

componen el estado del arte; la tercera presentará el marco teórico; y en la última, se señalarán las conclusiones.

## **Problema de investigación**

### **Delimitación del problema de investigación**

El estudio de las acciones colectivas en el mundo rural en Colombia parte de entender la violencia como un elemento externo frente al cual las comunidades desarrollan respuestas. Al ser este un factor externo, los estudios que buscan el impacto de la violencia en las comunidades dan cuenta de las formas de resistencia, entendidas como formas de acción política que buscan la eliminación de la violencia. Este abordaje hace parte del paradigma negativo de la violencia que niega su relación estructurante con lo político (Múnera, 2014). Esta concepción permite a los investigadores identificar una foto de los momentos de la vida de las comunidades, pero no dar cuenta de la historicidad ni de las formas de sociabilidad que se construyen en el marco de los diversos órdenes de violencia que compiten, sobre todo en la constitución de un territorio, lo que implica una forma de ser y estar en el mundo en movimiento.

El estudio de las acciones colectivas conflictivas en las zonas de reserva campesina (en adelante, ZRC) parte de esta visión de exterioridad de la violencia y señala los aspectos que muestran la superación de la violencia que esta figura permite: primero, la construcción de discursos comunes para la acción política y la exigencia de derechos (Quiroga, 2012; Méndez, 2013); segundo, el impacto positivo que tiene la puesta en marcha de las zonas para el fortalecimiento de derechos existentes (Chaparro, 2014; Velasco, 2014; Barreto, 2013); tercero, la forma en que las ZRC se convierten en una respuesta a hechos del conflicto armado como el desplazamiento (Fajardo, 2000; 2010; 2013; Arboleda, 2013); y por último, los que analizan las ZRC frente a modelos de la movilización social, señalando la necesidad de institucionalización de las relaciones que se crean (Molina, 2011; Ramírez, 2014).

Para superar estos límites en el abordaje investigativo —por una parte la relación entre la violencia y la política, y por otra, el análisis de los casos como fotos en ciertos momentos—, este trabajo propone tres elementos: en primer lugar, una visión comprensiva de la violencia; después, un análisis de los casos como sociedades en movimiento; y por último, un concepto de territorio en el que se conjugan lo material e inmaterial a partir de las dinámicas del territorio, las territorialidades y la territorialización.

La visión comprensiva de la violencia implica, en primer lugar, que esta no es el otro de la política, sino un elemento estructurante de esta, frente a la que se establecen límites en su manifestación extrema (Balibar, 2005; 2015). A esta relación estructurante se le debe sumar la comprensión de la violencia como una forma particular de interacción entre grupos humanos, en contextos determinados, con la intención de hacer daño a otros en marcos culturales, sociales y políticos dados (Jimeno y Roldán, 1996).

Estos dos elementos se conjugan para abordar el concepto de los órdenes de la violencia, entendidos como la forma en que los actores armados —en su interacción violenta con las comunidades— buscan establecer lugares y formas de actuar en los territorios. Los órdenes de la violencia están ligados a unos objetivos propios, pero son cuestionados por unas formas de sociabilidad específicas que buscan establecer límites a su manifestación extrema y que se condicionan mutuamente con las dinámicas del territorio, las territorialidades, la territorialización y las sociedades en movimiento. Esto implica la comprensión de los actores armados, desde sus dinámicas espaciales y temporales específicas, y de las acciones de las comunidades como horizontes de sentido compartido, que se construyen a partir de valores, acciones y preceptos de vida.

El segundo elemento que amplía la perspectiva tiene como objetivo realizar un análisis desde adentro, desde las formas de sociabilidad de las comunidades, y por eso se propone en este trabajo el estudio de las ZRC como sociedades en movimiento, es decir, que con su capacidad de construcción de formas de sociabilidad diferentes a las que el modelo económico y político hegemónico determina,

crean sujetos y discursos heterogéneos que se forman y deforman en la acción política (Zibechi, 2006; 2007; Fernández, 2012). En este proyecto, se entenderán las sociedades en movimiento como el cúmulo de formas de sociabilidad emancipatorias que resuelven una serie de contradicciones. Estas contradicciones están mutuamente condicionadas por unas formas de sociabilidad específicas que surgen en la relación con los órdenes de la violencia.

El tercer elemento de esta propuesta, el territorio, parte de entender que las ZRC, que se pueden delimitar como un espacio físico, son en realidad el resultado de las acciones de los sujetos, que crean marcos de interpretación y de sentido para las acciones de apropiación material y simbólica, a partir de las dinámicas del territorio, las territorialidades y la territorialización (Porto-Gonçalves, 2006). Este es además un puente clave que conecta con la perspectiva de las sociedades en movimiento, pues una de las características principales de estas es su carácter territorializado.

Así, las ZRC se entienden como la posibilidad de construcción de sociedades en movimiento y de diferentes formas de relacionarse, transformar y dar sentido al territorio. Esto implica, entonces, que no se abordan los casos como unidades, sino como realidades que conviven y se condicionan mutuamente con la relación entre los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad específicas que buscan establecer límites a su manifestación extrema.

El tema de investigación de este proyecto aborda, primero, el análisis de la relación entre los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad específicas que buscan establecer un límite a su manifestación extrema; segundo, el mutuo condicionamiento de esta relación; y tercero, las dinámicas del territorio, las territorialidades y la territorialización en las sociedades en movimiento a partir de los estudios de caso de las ZRC del Catatumbo y Sumapaz, en el periodo 2011-2015.

La pregunta general que motiva la investigación es ¿cómo es la relación entre las formas de sociabilidad que buscan establecer límites a la manifestación extrema de la violencia, los órdenes de la violencia, las sociedades en movimiento y las dinámicas del territorio, las territorialidades y la territorialización? A partir de

esta pregunta general, se proponen como preguntas de investigación ¿cómo se relacionan los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad específicas que buscan establecer un límite a su manifestación extrema en las ZRC del Catatumbo y la localidad de Sumapaz en Bogotá?; y ¿cómo se condicionan mutuamente con las sociedades en movimiento y las dinámicas de los territorios, las territorialidades y la territorialización? De esta pregunta se desprenden ¿cómo se transforman los territorios a partir de esta relación? y ¿cuáles son las transformaciones de las sociedades en movimiento en estos territorios?

La violencia, entendida como una relación específica en lo temporal, lo cultural, lo social y como elemento constitutivo de lo político, busca la construcción de órdenes, la disposición de los cuerpos y las funciones en condiciones espaciales y temporales que se relacionan con unas formas de sociabilidad específicas de las comunidades. Estas no solo resisten, sino que crean, limitan la violencia en su manifestación extrema y hacen parte de opciones reales de nuevas formas de vida en la relación con el territorio y las sociedades en movimiento.

### **Delimitación espacial**

Esta investigación abordará dos casos: el Catatumbo y la localidad de Sumapaz en la ciudad de Bogotá, que iniciaron el proceso jurídico de reconocimiento en el año 2011, y que por las dilaciones del Gobierno nacional<sup>1</sup> se declararon como ZRC de hecho en el año 2014 y 2015, respectivamente.

Los criterios de selección de estos casos son, en primer lugar, la declaración como ZRC de hecho realizada en 2014 en el Catatumbo y en 2015 en Sumapaz; el segundo criterio tiene que ver con la ubicación espacial de estos territorios, pues ambos son estratégicos en

• • • • •

- 1 Un ejemplo de esto se puede rastrear en las declaraciones del exgerente del Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) en el departamento del Cauca el 5 de febrero de 2015, en las que señaló que esta institución —hoy en liquidación— no aprobaría nuevas ZRC hasta que no se revisara el sustento político de esta figura (Lewis Torres, 2015).

términos de recursos naturales y posiciones geográficas; en tercer lugar, una historia de acción política, organizativa y social frente a los actores armados; y por último, la presencia histórica de diferentes actores armados en estas zonas.

La declaración de las ZRC del Catatumbo y de Sumapaz como ZRC de hecho da cuenta de transformaciones en la concepción de las ZRC, pues se considera que el reconocimiento jurídico no es el determinante de la existencia de estos territorios, sino que son las decisiones de las comunidades, su ejercicio político, las que las determinan.

En el caso de la región del Catatumbo, su ocupación está marcada por la violencia, entendida como afrentas, y la extracción de recursos naturales. De acuerdo con Martínez Cortés (2012), se pueden establecer tres periodos sobre la forma que toma el conflicto como resultado de los cambios en la lógica de la extracción de recursos petroleros en la región: el primero, entre 1905 y 1975, inició con la Concesión Barco, que permitió la explotación de empresas petroleras norteamericanas en el país, caracterizada por la colonización campesina proveniente del centro del país, por los fenómenos de la violencia bipartidista y por la aparición de las primeras organizaciones sindicales y campesinas que piden la titulación de sus tierras. En el año 1931, la Concesión Barco se concretó en el contrato Chaux-Folsón, que concedió a la Colombian Petroleum Company y a la empresa South American Gulf Oil la explotación de una zona de 187 000 hectáreas en la cuenca del río Catatumbo. Esta explotación se caracterizó por el etnocidio de la comunidad indígena barí y por los procesos de colonización de trabajadores campesinos.

El segundo periodo, entre 1975 y 1999, caracterizado por la explotación nacional del crudo y la disminución de los rendimientos productivos, se consolidó la organización sindical alrededor del petróleo y las organizaciones sociales y campesinas fueron fuertemente golpeadas por las acciones del paramilitarismo. La acción articulada de estas organizaciones le dio fuerza al proyecto de la Unión Patriótica, que logró la alcaldía por dos periodos continuos en el municipio de Tibú, y que se frenó, como ya se señaló, con la



llegada de organizaciones paramilitares provenientes del Magdalena medio. Como procesos reivindicativos es necesario destacar las movilizaciones del año 1987, pues lograron generar una serie de pactos con los gobiernos nacional y regionales que fueron incumplidos. Ante tal situación, se generaron movilizaciones entre el año 1996 y 1998, impulsadas principalmente por colonos que llegaron a la región en el marco de una colonización relacionada con la expansión del cultivo de hoja de coca (Loingsigh, 2008; citado por Martínez, 2012).

El último periodo va de 1999 hasta hoy, y en este se constituye un orden de dominación local basado en la acumulación por desposesión, en el marco de la arremetida paramilitar en la zona, lo que permitió la introducción de megaproyectos productivos de palma africana y nuevas explotaciones minero-energéticas, frente a las que se ha dado una movilización campesina, sobre todo la de campesinos cultivadores de hoja de coca (Martínez, 2012).

La ZRC del Catatumbo se encuentra ubicada en el departamento de Norte de Santander y, de acuerdo con el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (Ilsa), comprende 365 865 hectáreas (Sánchez, 2012). Según la información de la Asociación Campesina del Catatumbo (Ascamcat), a esta ZRC le corresponden 252 234 hectáreas, pues se excluyen los territorios de las comunidades indígenas motilones barí, en los municipios de Convención, El Carmen, Tibú, Teorama, El Tarra, San Calixto y Hacarí.

La constitución de la ZRC del Catatumbo fue impulsada por la Asociación Campesina del Catatumbo (Ascamcat) en el año 2011, cuando se inició el trámite legal, y se fortaleció en el marco de las movilizaciones campesinas en contra de las fumigaciones de cultivos ilícitos en el año 2013. En marzo del año 2014 el trámite de constitución de la ZRC quedó en firme por parte del Incoder, frente a lo cual la comunidad indígena barí demandó los artículos de la Ley 160 de 1994 que reglamentan las ZRC, argumentando que estos vulneran el derecho a la consulta previa de las comunidades indígenas. Esta demanda fue resuelta mediante la Sentencia C-371 de 2014, donde se señala que es necesario llevar a cabo procesos de consulta previa cuando existan comunidades indígenas en la región. De hecho, las

comunidades campesinas se declararon como ZRC en julio del año 2014, es decir, antes de la sentencia de la Corte Constitucional, por lo que se mantiene activo el enfrentamiento entre las comunidades campesinas e indígenas<sup>2</sup>.

En cuanto a la localidad de Sumapaz, es necesario plantear que en esta zona la resistencia campesina tiene una historia de largo aliento: la ocupación campesina del Sumapaz se remonta al inicio del siglo XX con la llegada de colonos de departamentos como Boyacá y Tolima que buscaron nuevas oportunidades después de la Guerra de los Mil Días. Es necesario recordar que la estructura de la hacienda cafetera en esta región corresponde al último periodo del siglo XIX, y que fue este el polo que impulsó la incorporación de Colombia a un mercado internacional del café. Las haciendas se convirtieron entonces en el eje alrededor del cual se dio la ocupación de colonos y después la llegada de arrendatarios que no lograron abrir tierra y que establecen esta relación semiservil con los grandes hacendatarios. La década de los veinte muestra la aparición de la resistencia por parte de colonos y arrendatarios y su búsqueda de asignación de tierras, lo que llevó, además, al uso de tácticas como la huelga y las acciones legales, a lo que se sumó la consolidación de organizaciones campesinas como la Colonia Agraria del Sumapaz, que para el año 1934 se convirtió en la Sociedad Agrícola de la Colonia del Sumapaz, cuyo presidente era Erasmo Valencia; y la Federación de Colonos del Soche y el Chocho, influenciadas por el liberalismo y la izquierda.

• • • • •

- 2 De acuerdo con el informe presentado por el Incoder, en la solicitud de pruebas para la resolución de la demanda de constitucionalidad en el Catatumbo, se llevaron a cabo procesos de negociación entre las comunidades indígenas y campesinas en el marco de la Mesa Intercultural. El conflicto territorial se centra en el área de la Serranía de los Motilones que actualmente es considerada zona de reserva forestal y que en el proceso de la constitución de la ZRC se adelanta el procedimiento de sustracción de esta, y sobre la que los indígenas barí tienen también la pretensión de ampliación de sus resguardos (Corte Constitucional, 2014).

La década de los años treinta, en la que se profundizaron los conflictos a partir de la expedición de la Ley 200 de 1936, que por sus vacíos y su incapacidad para la implementación abrió una confrontación directa entre campesinos y arrendatarios, generó la resistencia armada de los años cuarenta en Sumapaz.

La violencia bipartidista tomó en esta región la forma de la revancha latifundista frente a los avances de los campesinos en la titulación de sus tierras y en la consolidación de una organización campesina cercana al comunismo y las organizaciones obreras más importantes de país, que marcó el inicio de la resistencia armada en la región, liderada por Juan de la Cruz Varela, después de la masacre de Pueblo Nuevo en agosto de 1950, y que se selló con el acuerdo de paz con el gobierno militar de Rojas Pinilla en 1953, incumplido por el Gobierno, y que determinó el segundo periodo de violencia conocido como la guerra de Villarrica a partir de 1955. Hubo un primer acuerdo después de la instauración del Frente Nacional, pero continuó la persecución de la población de la región por su cercanía con el comunismo lo que desencadenó la Gran Marcha del Tolima, que en 1964 se unió con otras organizaciones campesinas en este departamento para fundar las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP) (Daza, 2010; Valera Mora y Romero Picónlos, 2006).

Por último, en esta región hubo un periodo que inició con la aparición del Sindicato de Trabajadores Agrícolas del Sumapaz (Sintrapaz) en el año 1960, y que se caracteriza por la resistencia civil y la organización comunitaria de base a partir de las juntas de acción comunal para enfrentar la profundización del conflicto armado en la región por la presencia de grupos guerrilleros y el despliegue de siete bases militares en la región desde los años noventa, y la aparición de intereses empresariales en la región, especialmente de Isagén para la generación de energía eléctrica a partir de los recursos hídricos (Chaves, 2011).

La ZRC del Sumapaz se corresponde con la localidad 20 de la ciudad de Bogotá. El proceso de constitución como ZRC inició en el año 2011, después de 10 años de discusión encabezada por el Sindicato

de Trabajadores Agrícolas del Sumapaz (Sintrapaz) y la Asociación Campesina del Sumapaz (Asosumapaz). Esta ZRC fue presentada al Incoder por medio de la Asociación de Municipios de Sumapaz, con la inclusión de todas las veredas del corregimiento de San Juan del Sumapaz y dos veredas del corregimiento de Nazareth, con una extensión total de 25 318,82 hectáreas, por la sustracción de las veredas de Nazareth y el espacio que corresponde al Parque Nacional Natural.

A pesar de llevar a cabo el procedimiento establecido para la constitución de las ZRC, el Incoder no ha realizado la audiencia de inicio del proceso, razón por la cual se determinó que la Asamblea General de Sintrapaz, celebrada en febrero de 2015, declarara la constitución de la ZRC de hecho en la localidad.

La unidad temporal que articula este proyecto es la reactivación de los procesos de conformación de las ZRC a partir de 2010, que será descrita en el siguiente apartado. En este marco, el horizonte temporal escogido corresponde al periodo que va de 2011 a 2015, pues los casos de estudio escogidos iniciaron su proceso de reconocimiento jurídico en 2011 y, ante la desidia institucional, se declararon como ZRC de hecho; el Catatumbo en 2014 y Sumapaz en 2015.

### **Delimitación temporal**

En la historia de las ZRC se puede hablar de cuatro unidades temporales. La primera, la de la reglamentación, con la Ley 160 de 1994 y la expedición del Decreto 1777 de 1996. La segunda que se corresponde con la implementación del proyecto piloto financiado por el Banco Mundial. La tercera unidad temporal es la del retroceso, en los periodos de gobierno de Álvaro Uribe, caracterizada por la persecución sistemática de las ZRC constituidas a partir de la judicialización de líderes, la desfinanciación institucional de las intervenciones y la expedición de legislación que buscó acabar el Estatuto de Desarrollo Rural (Sánchez, 2012). Y la última unidad temporal que corresponde a este proyecto es el momento de reactivación de la conformación de las ZRC, que se caracteriza por la actitud ambivalente del gobierno de Juan Manuel Santos a partir del año 2010 con un supuesto impulso, pero al mismo tiempo

con ambigüedades institucionales para la aprobación por parte de la junta directiva del Incoder y por la aparición de un proceso organizativo nacional, la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (Anzorc) y las decisiones de las comunidades de declaración de ZRC de hecho.

Como ya se señaló, este trabajo se ubica en la última unidad temporal identificada con respecto a la historia de las ZRC (2011 y 2015). El año de inicio (2011) corresponde al momento en que los espacios de discusión, la atención institucional y las capacidades organizativas permitieron el inicio formal de las solicitudes de conformación de las ZRC en ambos territorios, lo que se ve reflejado en la expedición de los planes de desarrollo de estas dos ZRC con el apoyo financiero del Incoder. Este proceso, que de acuerdo con las comunidades generó un fortalecimiento político y una apropiación social de la figura, fue frenado por las trabas institucionales, llevó a la declaración de las ZRC de hecho, siguiendo el ejemplo de algunas comunidades del departamento del Cauca. Esta declaración se dio en el año 2014 en el Catatumbo y en el año 2015 en el Sumapaz, por lo que se considera este último año como el momento de cierre de la investigación, pues las comunidades analizadas desarrollan acciones, movimientos de reapropiación y de comprensión de las ZRC como un elemento que permite construir opciones diferentes de ser y estar en el territorio. Es decir, estas ZRC son sociedades en movimiento que se articulan a partir de una propuesta concreta.

### **Estado del arte de la investigación**

Teniendo en cuenta la formulación del problema de investigación, el estado del arte se divide en tres campos fundamentales: las acciones colectivas conflictivas frente al conflicto armado en las ZRC, el territorio como concepto y, por último, el abordaje conceptual de la violencia en Colombia. Para esta ponencia se utilizarán las figuras 1, 2 y 3 que resumen las posiciones en cada uno de los campos.

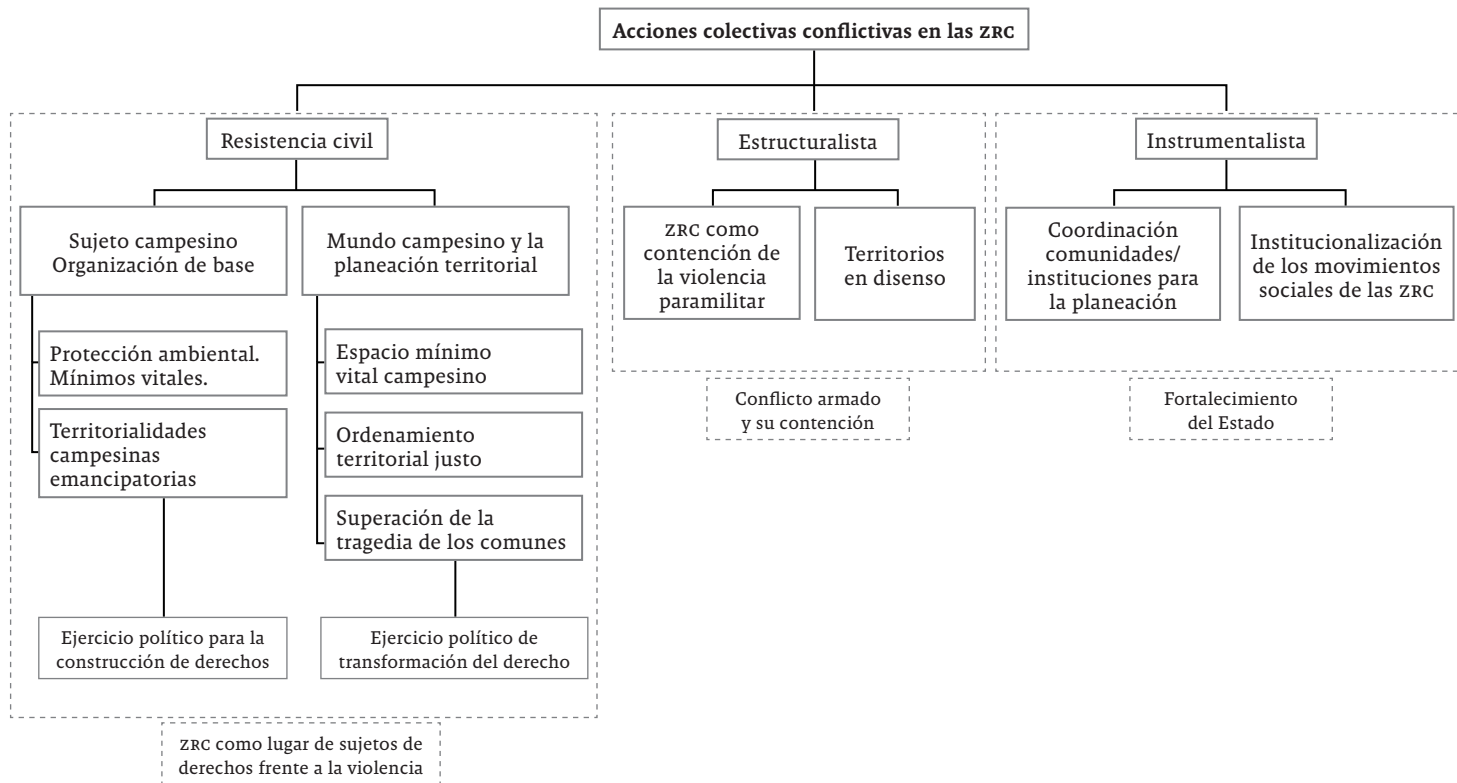


Figura 1. Acciones colectivas conflictivas en las ZRC

Fuente: Elaboración propia a partir de Arboleda (2013); Barreto (2013); Chaparro (2014); Fajardo (2000; 2010; 2013); Méndez (2013); Molina (2011); Quiroga (2012); Ramírez (2014) y Velasco (2014).

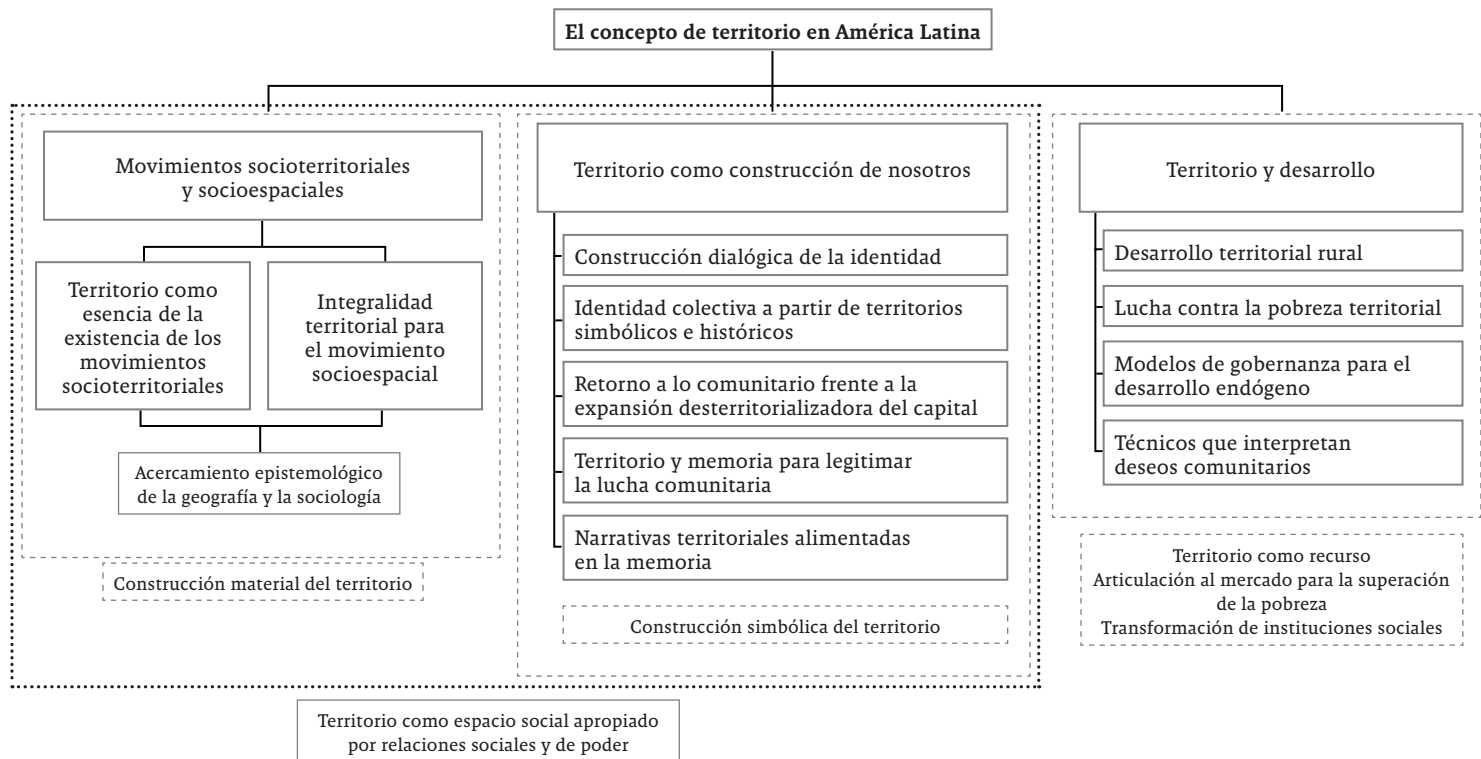


Figura 2. El concepto de territorio en América Latina

Fuente: Elaboración propia a partir de Damonte (2011); Janvry, Araujo y Sadoulet (2002); Domínguez y Sabatino (2008); Fernandes (2015a; 2015b); Gómez (2008); Gómez y Hadad (2007); Libert (2011); Ortega (2012) Llambí y Pérez (2007); Schetjman y Bardegué (2015); Silva (2014) y Somoza (2004).

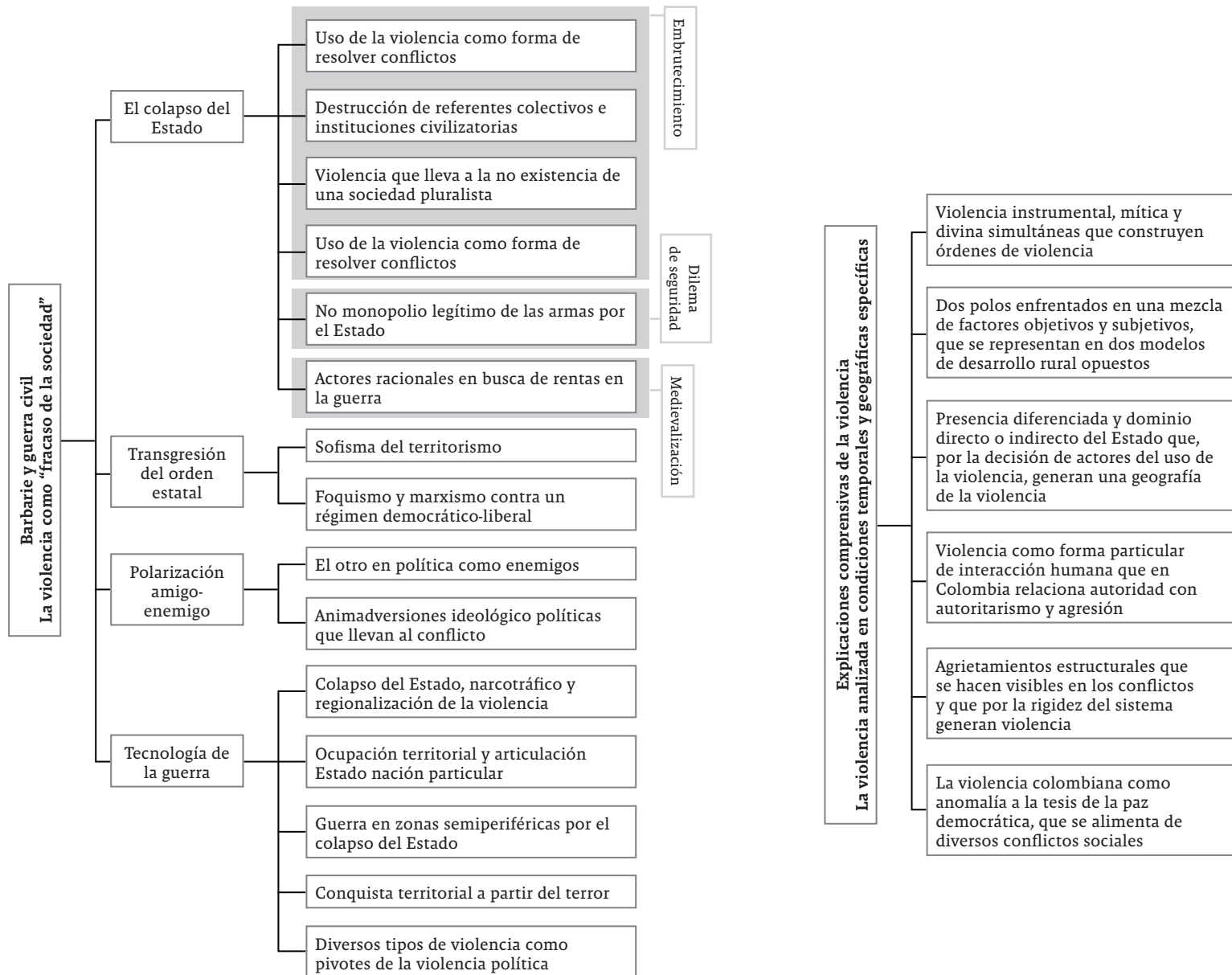


Figura 3. Conceptualización de la violencia en Colombia

Fuente: Elaboración propia a partir de Blair (1999); Cubides (2004); Currea De Lugo (1999); Estrada (2009); Gallego (2013); Gaviria (2005); González (1998, 2002); Gutiérrez (2013, 2014); Gutiérrez y Schönwälder (2010); Guzmán, Borda y Umaña (2010); Hernández (2012); Jimeno (1998); Jimeno y Roldán (1996); Lair (2000); Múnera, (2014); Nasi (2010); Palacio (2001); Pécaut (1997, 2006); Posada Carbó (2005, 2006); Sánchez (1998) y Vázquez (1999).



### **Marco teórico**

Como se observó en el estado del arte, los tres campos de investigación que componen este proyecto se pueden caracterizar así: con respecto a las acciones colectivas conflictivas en el estudio de las ZRC, el abordaje se centra en las acciones de reacción a la violencia, desde perspectivas como el fortalecimiento de derechos, la contención de la violencia o la articulación con el Estado, pero no se aborda la transformación de las formas de vida de quienes habitan y construyen estas ZRC en una perspectiva emancipatoria. Con respecto al concepto de territorio, se debe partir de su comprensión como un concepto en disputa que el polo hegemónico de lo territorial entiende como un recurso, mientras que una línea contrahegemónica lo presenta en una perspectiva dicotómica entre los determinantes simbólicos o materiales de la construcción territorial. Y, por último, la conceptualización de la violencia en el país, en donde se identifican dos grandes grupos: el primero aborda el problema desde una perspectiva de rechazo moral a la violencia y el segundo busca dar cuenta de las características temporales y geográficas de la violencia.

A partir de lo anterior, este marco teórico se desarrollará con el fin de brindar una respuesta a cada uno de estos vacíos identificados en el estado del arte. Para esto, el eje articulador de la propuesta es la comprensión de la acción política en su capacidad de construir la emancipación. Este concepto, discutido ampliamente en la teoría y la filosofía política, lleva a plantear la práctica política no como la búsqueda de la *toma del poder* o del reconocimiento del aparato estatal, sino, principalmente, como la construcción de la igualdad a partir de lo cotidiano, de nuevas formas de sociabilidad que en la relación con los diversos órdenes de la violencia se transforman y, al mismo tiempo, cambian el territorio y las sociedades que se construyen en el movimiento constante. Un elemento de caracterización de ese caminar en la construcción de comunidades que permite darle unas características tangibles es señalado por Jacques Rancière (2011) en su definición de la emancipación como “prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquiera con cualquiera y por la preocupación de verificarlo” (p. 74).

El concepto de emancipación, como construcción que se crea a partir de la transformación de formas de sociabilidad, implica, por un lado, que este trabajo se abordará desde categorías que permiten entender estos cambios a partir del mutuo condicionamiento entre la relación de los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad que imponen límites a la expresión extrema de la violencia; y, por otro, desde las sociedades en movimiento y la dinámica del territorio, las territorialidades y la territorialización. Así, se propone entender que, en su relación con la violencia, las sociedades en movimiento establecen un devenir (Balibar, 2005).

Un elemento importante para entender esta relación es la historia de la construcción de sujetos políticos en el mundo rural colombiano. Estos sujetos han desarrollado su acción política en el marco de los problemas de distribución de tierras, en los que está involucrado el interés de actores económicos y armados que buscan conquistar sus territorios; es decir, estos sujetos se hallan ante órdenes específicos que pretenden asignar espacios y funciones a los cuerpos por medio de las armas. Y, sin embargo, resisten en los territorios por la posibilidad de construir alternativas frente a un modelo de desarrollo que se interesa en la tierra como un factor de explotación y de generación de ganancias, a partir de la sobreexplotación de esta.

Para asumir esta perspectiva de la emancipación, los abordajes tradicionales de la acción colectiva no son suficientes para dar cuenta de las transformaciones políticas, pues entienden el ejercicio de lo político en tres vías: 1) como la relación con el aparato estatal; 2) como la acción interna para la construcción de unos valores determinados; o 3) como su resistencia a la violencia como un factor externo. Teniendo en cuenta eso, se propone la indagación de los casos como sociedades en movimiento que, como señala Raúl Zibechi (2007, p. 15) —uno de los representantes de toda una corriente latinoamericana que busca cuestionar la perspectiva epistemológica del norte global y material en las ciencias sociales—, son sociedades enteras en movimiento y que, por la profundización del modelo neoliberal, se ven obligadas a transformar el mundo moviéndose para que sus cambios transformen el mundo. En este trabajo, estas sociedades en movimiento se entienden como el cúmulo de formas

de sociabilidad que responden a unas contradicciones en la vida y que, en el caso colombiano, establecen una relación de mutuo condicionamiento con los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad específicas que instituyen un límite a la manifestación extrema de la violencia.

Pero ¿cuál es la diferencia entre la perspectiva de los movimientos sociales y las sociedades en movimiento? Un primer elemento que la separa de la perspectiva de los movimientos sociales es el concepto de resistencia. Por un lado, las sociedades en movimiento, en efecto, resisten a las condiciones del modelo económico-político del neoliberalismo. Para este trabajo, eso implica la relación de mutuo condicionamiento con respecto a los órdenes de la violencia de los diversos actores armados a partir de unas formas de sociabilidad específicas. Pero, por otro, además de la resistencia, las sociedades en movimiento construyen formas de sociabilidad diferentes a las que ese modelo hegemónico impone y tienen como característica principal su carácter territorializado

Otro elemento que permite abordar esta diferenciación tiene que ver con la lógica de construcción de los sujetos. Para Zibechi, en entrevista con Fernández (2012), el modelo del neoliberalismo tiene como uno de sus elementos comunes empujar a un amplio espectro de la población a los márgenes de la sociedad, en donde los sujetos, llamados por Zibechi los *sin* —un sujeto heterogéneo, sin discursos organizados ni formas organizativas previas—, llevan a cabo un proceso de constante formación y deformación, en su relación con las instituciones estatales que buscan eliminarlo. Esta característica es fundamental porque va de la mano de la comprensión de las formas de sociabilidad y su relación con los órdenes de la violencia, como el resultado de una historicidad de largo aliento que no solo responde al neoliberalismo, sino a condiciones históricas de exclusión, persecución y, en el caso colombiano, de un conflicto armado de sesenta años, que lo convierten en un factor fundamental para comprender la vida en las ZRC.

Esta lógica de construcción de sujetos implica también una capacidad creativa importante:

Me parece que los nuevos sujetos no solo mantienen el carácter destituyente de los anteriores, sino que además como son los *sin*

necesitan construir. Yo he puesto el acento en la faceta creativa, porque creo que es la principal diferencia con el periodo anterior. El sujeto obrero normalmente demandaba al Estado y a la patronal el cumplimiento de determinados derechos. Hoy en día, desaparecida la capacidad de otorgar derechos, la gente debe resolver sus problemas (educación, salud, vivienda, etc.) apelando a la solidaridad grupal, la ayuda mutua, la cooperación, la reciprocidad, entrando en juego características distintas a las que definían los viejos movimientos. (Fernández, 2012, p. 188)

Un primer elemento de creatividad de los sujetos en los casos estudiados es su declaración como ZRC de hecho, en la medida en que la historicidad de su accionar permite entender que el reconocimiento jurídico no es el elemento fundamental para su existencia y acción.

Para profundizar en el sentido de la creatividad de los sujetos, el concepto de subjetivación planteado por Rancière (1996) resulta importante, pues lo entiende como un proceso de desidentificación, es decir, como el arrancamiento de la naturalidad del lugar. Esto implica que aquellos que habitan las ZRC no buscan un reconocimiento del Estado o de los actores armados, sino que crean su relación con el territorio como la forma de construir el futuro y de estar en el mundo. Y este es el hilo conductor fundamental de la relación entre los órdenes de la violencia y las formas de sociabilidad que se pretende rastrear, cómo el ser y estar lleva a la desidentificación con esos órdenes que pretenden imponerse por la vía de las armas, pero que se profundizan en verdaderas alternativas a partir de las dinámicas del territorio, las territorialidades y la territorialización.

Pero, además, la creatividad se expresa en las formas que las comunidades de las ZRC resuelven algunas contradicciones que Guy Bajoit señala para la comprensión del cambio social. En primer lugar, la contradicción entre la participación en la carrera tecnológica y la protección del medio ambiente (Bajoit, 2010). Desde la perspectiva de las sociedades en movimiento y el territorio, este es uno de los elementos de los cuales parte la transformación de las formas de sociabilidad, en la medida en que la territorialización lleva a la

comprensión del territorio como el lugar de la realización de la vida y que, por tanto, debe ser cuidado y preservado.

La expresión de esta contradicción en el mundo rural pasa necesariamente por la pregunta sobre el uso de tecnologías productivas alternativas que respeten los espacios físicos ambientalmente frágiles, que, en el caso de la localidad de Sumapaz, son fundamentales pues estamos hablando de una de las estrellas hídricas más importantes del país. En la historia del país, esta ha sido afectada por la ocupación desordenada del territorio y las prácticas productivas dañinas para estos ecosistemas, como la ganadería o la producción de papa. En el caso del Catatumbo, la contradicción se plantea en la medida que una cuenca hidrográfica importante se puede ver afectada por la explotación de minerales que hoy se expande en la región. En el caso de las ZRC, los planes de desarrollo propios se convierten en una expresión que puede dar cuenta de las formas de resolver esta contradicción y que deben ser contrastados con la realidad material de la transformación de las prácticas productivas.

Otra contradicción que plantea Bajoit (2010) se da entre la producción y la forma de reparto de la riqueza. Este es uno de los elementos que las sociedades en movimiento establecen como principales: la capacidad de producción social, la forma de organización del trabajo y la distribución de los ingresos se convierten en opciones a la lógica dominante del capitalismo. Esto, en el mundo rural, plantea una pregunta más compleja, en la medida en que implica indagar por la forma de comercialización de lo producido o por la posibilidad de alejarse de circuitos tradicionales y plantear lógicas de intercambio entre los habitantes de las zonas. En fin, la creatividad se expresa en la materialidad de la vida que pasa por la pregunta sobre la necesidad de generar excedentes monetarios o dinámicas autogestionarias que puedan ser una respuesta.

La tercera contradicción que presenta Bajoit (2010) se da entre la participación en los intercambios internacionales y el control de los recursos nacionales. La comprensión de los intercambios internacionales debe plantearse teniendo en cuenta que uno de los cambios fundamentales del capitalismo en su periodo actual es el interés económico por los territorios que antes estaban excluidos

de los circuitos comerciales (Porto-Gonçalves, 2006). Por lo que se entiende, existe un modelo que es de carácter nacional e internacional y que, dentro de una legalidad dada, busca imponerse sobre las comunidades que habitan los territorios rurales. En este punto, es fundamental entender la forma en que los órdenes de la violencia, que buscan construir ese modelo, toman en los espacios y tiempos específicos, y a los que se oponen formas de resistencia y salidas creativas.

Además, y teniendo en cuenta experiencias como la de la ZRC del Valle del Río Cimitarra, la articulación con intercambios internacionales a partir de lógicas cooperativas y de comercio justo son acciones que permiten a las comunidades una participación en intercambios internacionales que afectan positivamente la vida y que generan visibilidad internacional, lo que favorece la protección de los derechos humanos frente a las acciones del conflicto armado. Aunque es claro que esto no se puede traslapar a los casos que esta investigación desarrollará, sí brinda algunos visos sobre la importancia de la inclusión de esta contradicción como una de las formas de manifestación de la creatividad en la transformación de formas de sociabilidad.

Por último, la imaginación en los procesos de subjetivación pasa por entender la contradicción entre la necesidad de integración de los miembros de una sociedad y el respeto de la autorrealización (Bajoit, 2010, pp. 4-5). Esta preocupación es planteada también por Zibechi (2007), quien entiende la educación como una forma principal de integración a la sociedad:

Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más ni menos que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores. Pero una concepción diferente, como la de “transformar transformando”, una educación

en movimiento, no otorga garantías acerca de los resultados a los que llegará. (Zibechi, 2007, p. 31)

Es necesario entender esto en sus reales proporciones, pues los modelos de escuela y la capacidad de generar dinámicas educativas en las ZRC está muy limitada por la realidad del sistema educativo colombiano, por lo que la preocupación por esta se debe centrar en la pregunta por la cotidianidad, por la forma en que se construye una historia particular, entre todos. La perspectiva de un camino abierto frente a las formas que esa construcción diaria toma es fundamental para pensar la relación que estos procesos tienen con la emancipación y con la imaginación de formas de ser y estar en el mundo, que es el principal desafío que se construye desde las sociedades en movimiento. También es necesario recurrir a la idea de la transformación del sentido de la posición natural que estos procesos de constitución de ZRC demuestran, a partir de desafíos que tienen su expresión inicial en su declaración como ZRC de hecho.

La definición presentada por Zibechi de las sociedades en movimiento es importante por su capacidad de proponer una serie de características frente a estas:

La capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar ampliar sus espacios de expresión [...]. Podemos entender el movimiento también como “transformarse transformando”. Si la lucha social no consigue modificar los lugares que ocupábamos antes, estará destinada al fracaso, ya que reproduce los roles opresivos que supuestamente hicieron nacer el movimiento. Pero el cambio de roles-lugares puede frenarse con la adopción de una nueva identidad que sustituye a la vieja, o bien puede tender a instalarse una suerte de fluidez, por la cual el sujeto se autotransforma de forma continua. (Zibechi, 2007, p. 32)

Sumada la transformación de las identidades, son siete las características que se reconocen como aspectos comunes a estas sociedades en movimiento: la territorialización de los movimientos; la autonomía frente al Estado y los partidos políticos; la revalorización de las culturas y las identidades de grupos sociales; la formación de

intelectuales propios; las nuevas relaciones de género y el papel fundamental de la familia en estas transformaciones; la preocupación por la transformación de las formas de organización del trabajo y la relación con la naturaleza; y, por último, la transformación de las formas de acción, que pasan de la comprensión de formas instrumentales a formas autoafirmativas (Zibechi, 2007).

La territorialización de los movimientos que plantea Zibechi es una visión limitada, en la medida en que estos se interpretan solo como la conquista de un espacio geográfico, pero, como se pudo ver en el estado del arte, esta visión no recoge elementos fundamentales de esta discusión conceptual, en la medida en que hablar de territorio o, más bien, asumir una posición frente a este concepto en disputa parte de una crítica a una visión dominante construida desde Europa. Esta visión, basada en el derecho romano, implica que algo se está separado de los hombres y que puede ser dominado (Porto-Gonçalves, 2006).

El territorio, como concepto y acción, tiene un fundamento que es vital para la comprensión de las transformaciones que se pueden llevar a cabo en las sociedades en movimiento: sociedad y territorio son indisociables, a diferencia de lo planteado por el pensamiento europeo dominante, que separa al hombre de la naturaleza y considera que la sociedad hace uso del espacio para responder a sus necesidades. La naturaleza y el hombre no se pueden separar, pues toda acción de los sujetos requiere un marco de interpretación, un marco de sentido, y de ahí que toda apropiación material sea al mismo tiempo simbólica (Porto-Gonçalves, 2006).

Porto-Gonçalves (2002) define el territorio como:

Una categoría gruesa que presupone un espacio geográfico que es apropiado y ese proceso de apropiación —territorialización— crea identidades —territorialidades— que están inscritas en procesos, siendo, por lo tanto, dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un orden determinado, una configuración territorial, una topología social. Estamos lejos entonces de un espacio-substancia, y debemos plantear una tríada relacional territorial-territorialidad-territorialización. La sociedad se territorializa siendo el territorio su condición de existencia material. (Porto-Gonçalves, 2002, p. 230)



La concepción de territorio planteada permite entender que su abordaje se hace desde la dinámica del territorio, las territorialidades y la territorialización, lo que da cuenta entonces de las dimensiones material y simbólica de este, sin pretender un análisis limitado a lo espacial de las acciones en las ZRC. Esto es fundamental porque permite darle al concepto de territorio una forma que está relacionada con la historia y con la acción social de las comunidades que habitan las ZRC que se estudiarán. Pero al mismo tiempo es un reto, pues, por ejemplo, en el caso de la ZRC de la localidad de Sumapaz tenemos una determinación administrativa que separa a la localidad del Sumapaz, lugar de la resistencia campesina, de la presencia de los actores armados y de la generación de las formas de sociabilidad. En el caso del Catatumbo, la colonización también impone una lógica de interpretación dinámica, pues el ejercicio de “abrir monte” genera unas formas de sociabilidad y comprensión de esa relación entre territorio y sociedad que están marcadas por el derecho construido en la acción. Esto impone, entonces, al proyecto una necesidad de planteamiento dinámico de los territorios de los casos, pues no es la delimitación espacial realizada por el investigador la que determina la forma en la que este se asumirá, sino la propuesta de materialización de este que las comunidades proponen.

Además se hace necesario darle a cada uno de los casos una categoría: el Sumapaz se corresponde con una territorialidad campesina, en la medida en que la construcción de este territorio tiene un recorrido histórico amplio que se refleja en la construcción de sujetos campesinos en tránsito continuo con la ciudad; y el Catatumbo nos plantea una territorialidad de la colonización, aquella que se consolidó a partir de la expulsión de las fuerzas centrífugas del conflicto agrario (González, 2012), y que lleva al desplazamiento continuo de poblaciones para abrir monte, buscando la adquisición de una tierra, en la que se desarrollan diversas formas productivas. Estas categorías se convierten en un eje fundamental de indagación con respecto a la manera en que las formas de sociabilidad se construyen históricamente.

Estas delimitaciones de quienes hacen parte de las ZRC pueden enfrentarse con otras visiones. Este es el caso del Catatumbo que, como se señaló en la presentación del problema, tiene actualmente

un conflicto con la comunidad indígena barí. Lo anterior señala que la delimitación actual de la ZRC ocupa parte de ese territorio indígena, por lo que es necesario pensar que la relación con el territorio también construye nuevas formas de sociabilidad con esos otros, lo que implica una definición del límite de la violencia en el ejercicio de lo político y en la generación de formas de construir acuerdos, desacuerdos y horizontes que pueden ser compartidos o disonantes, pero que implican la acción política para su transformación.

La dinámica del territorio, las territorialidades y la territorialización también es un eje explicativo fundamental de los órdenes de la violencia, pues es necesario entender la forma en que los actores armados despliegan estos elementos, teniendo como herramienta fundamental el poder que las armas brindan, con unos objetivos declarados en lo global, pero que, como se señaló, toman unas formas específicas en el espacio y el tiempo vivido.

El abordaje de las ZRC que se propone para este trabajo implica comprender los órdenes de la violencia como formas policiales. De acuerdo con Rancière, la violencia es

entendida no solamente en el sentido de represión, control social, sino de actividad que organiza la relación de los seres humanos en una comunidad y que ordena la sociedad en términos de funciones, de lugares y de títulos que deben ocuparse. (Rancière, 2011, p. 74)

Pero la visión no se limita a lo estatal, ya que, aunque frente a las sociedades en movimiento que se gestan o viven en las ZRC hay intereses del orden estatal, hay también otros órdenes de la violencia (Múnera, 2014) como las guerrillas y los paramilitares, que buscan crear e imponer su visión, por lo que la vitalidad de estas sociedades en movimiento radica en la capacidad de generar formas de sociabilidad que transformen estos órdenes. Estos órdenes son dinámicos, es decir, variables, pues cambian, se transforman y se reinterpretan por las acciones de los actores. Esta preocupación toma más importancia tras las negociaciones de paz con la guerrilla de las Farc-EP y lo que parece ser una apuesta de esta guerrilla por la consolidación de ZRC.

Hasta este momento, se han desarrollado los elementos para conceptualizar las sociedades en movimiento y las claves para pensar la relación de las formas de sociabilidad y los órdenes de la violencia, pero no se ha brindado una conceptualización clara sobre el significado de la violencia en Colombia. Como se señaló en el estado del arte, la violencia en Colombia tiene un abordaje que parte de la relación entre barbarie y guerra, que busca dar una explicación de las causas de la violencia y de las formas para su eliminación; y, en segundo lugar, da cuenta de una perspectiva comprensiva, que busca entender la violencia como parte de la política, no como una esencia, sino como una construcción social.

Para este trabajo, se propone una visión desde el segundo campo, pero que incluya la tríada del territorio, la territorialización y las territorialidades en el análisis de los actores armados. Esto no quiere decir que se equipare a la sociedad con los actores armados, pues es claro que el poder de las armas y la coacción marcan formas diferentes de acción. Sin embargo, se trata de una relación de doble vía, en la que la sociedad no es un actor pasivo o meramente reactivo, sino que se encarga de construir opciones reales que cuestionan todos los órdenes de la violencia que buscan imponerse.

La definición de la violencia de la cual se partirá la entiende como “proceso, condiciones de interacción y transacción interpersonal en dinámicas de situación en condiciones histórico-culturales” (Jimeno y Roldan, 1996, p. 31). Pero frente a esta definición es necesario hacer dos salvedades importantes: 1) la violencia que se analiza en este caso no es la realizada por los individuos, sino aquella ejercida por una organización armada; y 2) las condiciones analizadas también incluyen lo político y lo territorial en el desarrollo de esas acciones.

No se entiende entonces la violencia como un afuera, algo que se elimina y se supera, como lo señala la tesis de la paz democrática (Gutiérrez, 2014). A partir de este punto de partida se establece la relación violencia-política:

*La violencia no es lo otro de la política; es decir, que de hecho no hay, ni en la experiencia ni en el concepto, una política que no se constituya en el elemento de la violencia. Lo anterior no quiere decir que esta*

sea únicamente su expresión, la “continuación por otros medios”, o su gestión pasiva; sino que, si aspira a aportarle transformaciones o a servirse de ella, no puede esperar salir de ella de una vez por todas, como de un “estado de naturaleza”, ni permanecer indiferente a sus efectos, como una esencia ideal. (Balibar, 2015, p. 47)

Esta reflexión también tiene un sentido político tras las negociaciones de paz, pues se entiende que el proceso que le corresponde a la sociedad colombiana es el de la transformación de la relación entre la violencia extrema y lo político, más que la simple visión de “superación”. Lo anterior, es determinante para la comprensión de las sociedades en movimiento y de su capacidad para construir horizontes de emancipación política, pero también para generar rechazo a los extremos de la violencia siguiendo un orden de civilidad en los términos de Balibar (2005). En efecto, desde la perspectiva de las sociedades en movimiento como procesos imaginativos, se puede dar espacio para la construcción de lo común y la transformación e historización de la violencia. Los órdenes de la violencia son procesos, condiciones de interacción y transacción que los grupos armados buscan establecer en unas zonas dadas, a partir de una comprensión y acción en la tríada territorio-territorialización-territorialidades, que son cuestionados, vividos y transformados por la acción político-emancipatoria de las sociedades en movimiento de las ZRC.

## **Conclusiones**

El trabajo de investigación que se plantea tiene como propósito trazar un abordaje del problema de la violencia en el mundo rural, desde una visión que permita, primero, dar cuenta de una forma dinámica de la relación entre la violencia y las formas de vida y, segundo, comprender los fenómenos de la violencia, transformarlos.

El abordaje de los casos del Catatumbo y Sumapaz desde las perspectiva de las sociedades en movimiento busca aportar también a la discusión de las realidades latinoamericanas, que hoy son un referente en términos de la construcción de alternativas políticas frente al modelo neoliberal, a partir de la discusión de lo común, de

nuevas formas de sociabilidad que recuperan tradiciones ancestrales, pero que también dan cuenta del papel histórico que la violencia tomó en el continente y que, particularmente en el caso colombiano —con un conflicto armado de más de cincuenta años—, implica unas formas de vida marcadas por la historicidad y una capacidad inmensa de imaginación.

El estudio de las ZRC como sociedades en movimiento identifica aspectos que desde el estudio tradicional de las acciones colectivas conflictivas no se vislumbran, y esto tiene como principio la visión de quien investiga con respecto a esta figura: la capacidad transformadora y de respuesta que la creación de las ZRC y la reinterpretación social de las comunidades de estas representan frente al problema histórico de la concentración de la propiedad rural en el país.

## Referencias

- Arboleda, O. C. (2013). Territorios en disenso. El caso de la zona de reserva campesina del Valle del río Cimitarra en Colombia. *Papeles de Trabajo*, 26. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000200002&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000200002&lng=en&tlng=en)
- Bajoit, G. (2010). *El cambio sociocultural*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balibar, E. (2005). *Violencias, identidades y civilidad: para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa
- Balibar, E. (2015). Violencia, política, civilidad, *Revista Ciencia Política*, 10(19), 45-67.
- Barreto, J. C. (2013). Política pública endógena de ordenamiento territorial en las zonas de reserva campesina: narrativas, contranarrativas y metanarrativas. *Nuevo Derecho*, 9(13), 89-104.
- Blair, E. (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia: cultos, símbolos e imaginarios*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Chaparro, W. A. (2014). *Las zonas de reserva campesina (ZRC). Reconocimiento del campesino como sujeto político y cultural en Colombia* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

- Chaves López, N. (2011). *De comunidad a sociedad. Bosquejo de un proceso de modernización campesina en San Juan de Sumapaz. 1986-2006* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Corte Constitucional de Colombia. (11 de junio de 2014). Sentencia C-371 de 2014. D-9799. Magistrado ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.
- Currea-Lugo, V. de (1999). Un intento por explicar la violencia en Colombia: ¿y si no somos nación? *América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 23, 17-27. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-2887/article/view/2715/2753](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-2887/article/view/2715/2753)
- Damonte, G. (2011). *Construyendo territorios: narrativas territoriales Aymaras contemporáneas*. Lima: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Daza Tobasura, P. I. (2010). *La terquedad del rebelde. Las luchas campesinas del Sumapaz: 1900-1964* (tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Domínguez, D. y Sabatino, P. (2008). *El conflicto por la tierra en la actualidad latinoamericana: del acceso a la tierra a las luchas por el territorio*. Informe final del concurso Las Deudas Abiertas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas Clacso. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fajardo, D. (2000). Las zonas de reserva campesina: primeras experiencias. Recuperado de <http://jenzera.org/wordpress-content/uploads/2010/01/LAS-ZONAS-de-RESERVA-CAMPESINA.pdf>
- Fajardo, D. (2013). Colombia: dos décadas de movimientos agrarios. *Cahiers des Amériques Latine*, 71. Recuperado de <http://cal.revues.org/2690#tocto1n4>
- Fajardo, D. (25 de mayo de 2010). Las zonas de reserva campesina: ¿Estrategia de desarrollo regional y contra el desplazamiento? *Agencia Prensa Rural*. Recuperado de <http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article4066>
- Fernandes, B. M. (2015a). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales Contribución teórica para una

- lectura geográfica de los movimientos sociales. Recuperado de [http://www.edumargen.org/docs/curso35-1/apunto06\\_02.pdf](http://www.edumargen.org/docs/curso35-1/apunto06_02.pdf)
- Fernandes, B. M. (2015b). Sobre la tipología de territorios. Recuperado de [http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO\\_TIPOLOGIA\\_DE\\_TERRITORIOS\\_espanol.pdf](http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS_espanol.pdf)
- Fernández, J. L. (2012). Entrevista a Raúl Zibechi. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 118, 187-195.
- Gaviria, J. O. (2005). *Sofismas del terrorismo en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Gómez, C. (2008). *El territorio como reinención de la comunidad rural*. Ponencia presentada en la V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Gómez, C. y Hadad, M. G. (2007). *Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-024/152.pdf>
- González, F. (1998). La violencia política y las dificultades de la construcción de lo público en Colombia: una mirada de larga duración. En J. Arocha, F. Cubides y M. Jimeno (comps.), *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, F. (2002). Colombia entre la guerra y la paz. Aproximación a una lectura geopolítica de la violencia en Colombia. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 8(2), 13-49.
- González, F. (2012). Hacia una mirada centrífuga y centrípeta de la expansión de las fronteras. En E. Piña, *Entre la frontera del desarrollo y el desarrollo de la frontera*. Bogotá: Odecofi; Centro de Investigación y Educación Popular.
- Gutiérrez, F. (2013). ¿Está relacionada la desigualdad agraria con el conflicto armado en Colombia? En A. Vargas (ed.), *Diálogos de La Habana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, F. (2014). *El orangután con sacoleva. Cien años de democracia y represión en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Gutiérrez, F. y Schönwälder, G. (Eds.). (2010). *Economic Liberalization and Political Violence: Utopia or Dystopia?* Londres, Nueva York: Pluto Press; International Development Research Centre.
- Guzmán, G., Borda, O. F. y Umaña, E. (2010). *La Violencia en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Santillana.
- Hernández, J. A. (2012). El *Behemoth* colombiano: teoría del Estado, violencia y paz. *Revista de Estudios Sociales*, 42, 129-137.
- Janvry, A. de, Araujo, C. y Sadoulet, E. (2002). El desarrollo rural con una visión territorial. Recuperado de <http://indigenas.bioetica.org/not/PDF/de%20Janvry.pdf>
- Jimeno, M. (1998). Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia. En J. Arocha, F. Cubides y M. Jimeno (comps.), *Las violencias: inclusión creciente*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Jimeno, M. y Roldán, I. (1996). *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lair, E. (2000). Colombia: una guerra contra los civiles. *Revista Colombia Internacional*, 49-50, 135-147.
- Lewis Torres, C. V. (5 de febrero de 2015). No se aprobarán más Zonas de Reserva Campesina en el país. InCoder. *Agencia Prensa Rural*. Recuperado de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article16056>
- Libert, A. (2011). Dialógicas del territorio: un marco conceptual hacia la construcción del posdesarrollo. En J. M. Sandoval, R. Álvarez y S. Y. Fernández (coords.), *Planes geoestratégicos, desplazamientos y migraciones forzadas en el área del proyecto de desarrollo e integración mesoamericano*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Llambí, L. y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61.
- Loingsigh, G. (2008). *Catatumbo: un reto por la verdad*. Bogotá: Cisca.



- Martínez Cortés, P. (2012). Tendencias de acumulación, violencia y desposesión en la región del Catatumbo. *Ciencia Política*, 12(1), 113-149.
- Méndez, Y. A. (2013). *Derecho a la tierra y el territorio, justicia y zonas de reserva campesina: el caso del Valle del Río Cimitarra* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Molina, A. L. (2011). La zona de reserva campesina del valle del río Cimitarra: un ejercicio inconcluso de participación ciudadana y manejo colectivo del territorio. *Cuadernos de Geografía*, 20(2). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-215X2011000200003&lng=en&tlng=e](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-215X2011000200003&lng=en&tlng=e)
- Múnera, L. (2014). Reflexión teórica sobre la violencia. (A partir de la experiencia colombiana). En L. Múnera y M. de Nanteuil (coords.), *La vulnerabilidad del mundo. Democracias y violencias en la globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nasi, C. (2010). Guerras de guerrillas, acuerdos de paz y regímenes políticos: el problema de las clasificaciones. En A. Rettberg (comp.), *El conflicto armado, la seguridad y la construcción de paz en Colombia: Cuatro décadas de ciencia política en la Universidad de los Andes*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega, A. C. (2012). Desarrollo territorial rural y estructuras de gobernanza en Brasil. *Economía, Sociedad y Territorio*, 38, 149-179.
- Palacio, M. (2001). Una radiografía de Colombia. *Letras Libres*, 33, 33-38.
- Pécaut, D. (1997). Presente, pasado y futuro de la violencia en Colombia. *Desarrollo Económico*, 37(144), 891-930.
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de violencia*. Bogotá: Norma.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2002). Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En A. E. Ceceña y E. Saber (comps.), *La guerra infinita: hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2006). A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. En E. Ceceña

- (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Posada Carbó, E. (2005). Democracia y violencia en Colombia: el papel de las ideas. Recuperado de [http://ventanaabierta.blogspot.com/list/ensayistas\\_invitados/democraciayviolenciaencolombia\\_elpapeldelasideas.pdf](http://ventanaabierta.blogspot.com/list/ensayistas_invitados/democraciayviolenciaencolombia_elpapeldelasideas.pdf)
- Posada Carbó, E. (2006). *La nación soñada: violencia, liberalismo y democracia en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Quiroga, A. C. (2012). *Construcción del territorio minero campesino en el nordeste de Antioquia, Colombia, Movimientos Socioterritoriales y Derechos Humanos en contra del modelo económico multinacional. 1970-2010* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ramírez, J. E. (8 de octubre de 2014). *Estrategias de las organizaciones populares en Zonas de Reserva Campesina respecto a la solución del problema de las drogas ilícitas en el marco del acuerdo general para la terminación del conflicto armado*. Ponencia presentada en el IX Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Ciudad de México. Recuperado de [http://www.bdigital.unal.edu.co/47007/1/joseernestoramirez.2010\\_ponencia.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/47007/1/joseernestoramirez.2010_ponencia.pdf)
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, D. P. (Ed.). (2012). *Zonas de Reserva Campesina. Elementos introductorios y de debate*. Bogotá: Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incode); Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (Ilsa); Sindicato de Pequeños Agricultores de Cundinamarca-Cabrera (Sinpearicun). Recuperado de [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar\\_pdf.php?id\\_libro=305](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/contador/sumar_pdf.php?id_libro=305)
- Sánchez, G. (1998). Colombia: violencias sin futuro. *Foro Internacional*, 38(1), 37-58.

- Schetjman, A. y Berdegú, J. A. (2015). Desarrollo territorial rural. Recuperado de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Desarrollo%20Territorial%20Rural.pdf>
- Silva, D. F. (2014). Acerca de la relación territorio, memoria y resistencia. Una reflexión derivada de la experiencia campesina del Sumapaz. *Análisis político*, 81, 19-31.
- Somoza, J. (2004). Implicaciones territoriales del desarrollo rural. En R. Rodríguez R. y E. Pérez (coords.), *Espacios y desarrollos rurales. Una visión múltiple desde Europa y Latinoamérica*. Gijón: Trea.
- Varela Mora, L. y Romero Picónlos, Y. (2006). Avatares de la Paz. Por los senderos de la vida de Juan de la Cruz Varela. *Tabula Rasa*, 4(1), 267-286.
- Vázquez, T. (1999). Un ensayo interpretativo de la violencia de los actores armados en Colombia. *Controversia*, 175, 58-103.
- Velasco, M. E. (2014). Quiénes son hoy los/as campesinos: un acercamiento al proceso de construcción de identidad campesina en el marco del conflicto armado en Colombia (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En E. Ceceña (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomía y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.



# Antihegemonía y defensa de lo común en Colombia

Dario Ghilarducci\*

LA PONENCIA OFRECE UNA LECTURA DE LAS REIVINDICACIONES Y luchas de algunos movimientos sociales, étnicos y políticos colombianos en una óptica que pretende superar la clásica categoría de la hegemonía gramsciana, observando cómo existen procesos comunitarios de resistencia civil y ejercicio activo de la ciudadanía que están reconfigurando el campo y los objetivos del juego político hacia la defensa de lo *común*.

En primer lugar, se hace una formulación aproximativa del concepto de antihegemonía, a partir de las prácticas constituyentes de los sujetos políticos aquí considerados, destacando relativamente su especificidad y pertinencia teórica en el contexto observado. A partir de la definición de antihegemonía como construcción histórico-social y política se abarcará el tema de lo común, delimitando su extensión ontológica como concepto emergente, necesario y

• • • • •

\* Doctorando en Ciencia Política de la Universidad de Los Andes. Correo de contacto: d.ghilarducci10@uniandes.edu.co

directamente relacionado con la defensa y reproducción de la vida. De esta forma, se destaca su inmanente relevancia política a partir de reivindicaciones socioculturales y de la reafirmación de saberes comunitarios y ancestrales.

En seguida, se aplicarán los conceptos mencionados a casos específicos como los de los pueblos indígenas del Cauca<sup>1</sup> y las comunidades afrodescendientes del Chocó y del Urabá antioqueño<sup>2</sup>. Esto permitirá especificar sus reivindicaciones, sus procesos organizativos locales y sus propuestas políticas de más amplio alcance, generalizables para el conjunto del país y cuya relevancia excede las fronteras nacionales y continentales.

El presente trabajo no pretende formular conclusiones determinadas, sino más bien estimular ulteriores investigaciones que le ofrezcan a quienes formulan las políticas nacionales e internacionales (*policy makers*) unas miradas hacia las necesidades básicas de la ciudadanía en su conjunto, por una gestión de la cosa pública cada vez más optimizada, participativa e incluyente.

## Introducción

Los procesos de reconfiguración de las relaciones de fuerza y de poder en todo el territorio nacional han permitido el surgimiento y fortalecimiento en Colombia de nuevos actores sociales locales que ejercen un papel político cada vez más activo y protagónico y que desafían las viejas categorías de análisis. La novedad de estos

• • • • •

- 1 La elección de estos pueblos y no de otros se debe a los fuertes procesos de organización que los acompaña desde hace décadas y que ha permitido —entre otras cosas— que dos de los tres miembros de la Asamblea Constituyente que dio vida a la Constitución Política de 1991 pertenecieran a las etnias del departamento del Cauca.
- 2 En este caso, y como será explicado en seguida, estas comunidades han sido de suma importancia, tanto por haber *forzado* el reconocimiento por parte del Gobierno nacional de la existencia del fenómeno del desplazamiento interno como por haber sido de las primeras *comunidades del retorno*, aquellas que volvieron a asentarse en sus lugares de origen después de ser desplazadas.

actores no reside en su reciente nacimiento, ya que existen y resisten desde hace siglos, sino más bien en la reformulación de sus demandas y la reinterpretación que ellos ofrecen de la acción política a partir de sus saberes comunitarios y ancestrales.

Las resistencias y los procesos políticos territorialmente delimitados se convierten en reivindicaciones de alcance global, cuando se relacionan sus luchas localmente delimitadas con objetivos planetariamente relevantes, a partir de nuevas formas de entender y ejercer el poder. Estos procesos son caracterizados por la falta consciente y voluntaria de estrategias que buscan imponer una hegemonía política, que acompaña paralelamente a una perspectiva ideológica potencialmente universal.

Se impone, por lo tanto, la necesidad de analizar dichos procesos bajo los lentes de un *paradigma-otro* (Mignolo, 2003) y con nuevas herramientas de trabajo que tomen en cuenta sus características específicas y los cambios en el sentido del quehacer político, respecto a la emergencia de nuevas necesidades y de problemas que afectan la población global en su conjunto. En particular, asumen una relevancia preponderante la reinterpretación y reinención de la acción política en defensa de lo *común*, más allá de la lucha por la toma del poder o la sustitución de la élite dominante, y se hace imperante la demanda del establecimiento de formas alternativas de manejo de la cosa pública.

Las realidades colombianas de los pueblos indígenas del Cauca y de las comunidades afrodescendientes del Chocó y del Urabá antioqueño son ejemplos concretos de estas formas de entender y ejercer el poder. A pesar de tener una trayectoria secular y unas historias de luchas y resistencias que empezaron al tiempo en la Colonia, estos grupos sociales subalternos han sido capaces de renovar las formas de ejercer el poder, sin perder sus características culturales propias y fortaleciendo en el tiempo sus reivindicaciones políticas locales y particulares, elevándolas a un nivel universal y necesario.

El presente escrito se propone formular y definir el concepto de antihegemonía y definir de forma mínima el concepto de lo común, para aplicar los dos al análisis de los estudios de caso propuestos. El trabajo está dividido en cinco partes: en la primera, se construirá el concepto de antihegemonía; en la segunda, se propondrá una

definición mínima del concepto de lo común; en la tercera, se aplicarán ambos al estudio de los procesos de los pueblos indígenas del Cauca; en la cuarta, el mismo ejercicio será extendido a las comunidades afrodescendientes del Chocó y del Urabá antioqueño; y finalmente, en la quinta y última parte, se presentarán algunas conclusiones.

### **Antihegemonía**

Por antihegemonía se entiende una perspectiva y una práctica política propia de algunos grupos subalternos que se caracteriza por 1) la resistencia a una dominación en términos de su liberación, lo que a su vez construye una identidad política activa<sup>3</sup>; 2) la reivindicación de poder en términos de gestión autónoma y autodefensa de cuerpos y espacios necesarios para la vida; 3) la falta de un proyecto dominante y absoluto; y 4) la existencia de una perspectiva ideológica dirigente y generalizable. Las primeras dos características definen positivamente el concepto, mientras que las últimas dos marcan diferencias y similitudes relevantes con la categoría de hegemonía gramsciana.

El hecho mismo de que existan grupos subalternos implica que hay un poder dominante que ordena, disciplina y construye la estratificación social, política y económica<sup>4</sup>. No todos los grupos subalternos se constituyen en términos de resistencias. Por lo tanto, cabe mencionar que existen grupos subalternos con identidad adscrita (subalternos pasivos) y subalternos con identidad propia (subalternos activos).

En el presente estudio, serán tomados en consideración los subalternos activos que construyen su identidad a partir y dentro de procesos de resistencia y lucha de liberación contra la dominación. La construcción o reconstrucción identitaria y cultural de

• • • • •

- 3 Los procesos de resistencia considerados en este escrito tienen que ver solo y exclusivamente con resistencias civiles, lo que excluye a las luchas armadas del campo de investigación.
- 4 Por evidentes razones de espacio y tema, no se analizará la estructura del poder dominante y se asumirá simplemente que existe.



los subalternos activos pasa a través de varias fases sucesivas: 1) la recuperación de la memoria histórica; 2) la lucha contra el olvido que se concretiza en el estudio y análisis de las causas que han determinado las condiciones de subalternidad y la resignificación simbólica de estas; y 3) la formulación de planes de vida y estrategias de resistencia colectiva.

Formular planes de vida y estrategias de resistencia civil colectiva en contextos de conflictos armados implica encontrar formas que permitan garantizar condiciones mínimas de seguridad. Cualquier proceso de autoorganización que persiga dichos objetivos es en sí mismo un proceso de reapropiación y ejercicio de poder. Es apropiado distinguir entre procesos directos e indirectos, ya que los primeros son determinantes de los segundos. Por directos se entienden los hechos concretos y primordiales de resistencia (reagrupaciones, movilizaciones, ocupaciones o recuperaciones de tierras, etc.) y por indirectos, las sucesivas negociaciones con el poder dominante y con otras entidades que puedan ejercer presión frente a este.

Los objetivos comunes de ambas acciones políticas son la auto-protección física de los actores y la recuperación de porciones de soberanía en el territorio<sup>5</sup>. Los objetivos comunes definen, por lo tanto, como proyectos y acciones circunscritas a espacios delimitados, como los cuerpos de los individuos y las tierras necesarias para garantizar condiciones dignas de existencia.

La tajante delimitación espacial de los proyectos antihegemónicos marca una diferencia sustancial respecto a los proyectos hegemónicos y contrahegemónicos de tradición gramsciana (y sucesiva) que construyen y proyectan estrategias de alcance general orientadas a la obtención de poder y al derrocamiento del poder dominante. Si un proyecto político quiere tener un alcance (contra)hegemónico en términos gramscianos, construirá estrategias que le permitan llegar a la toma del poder, con el fin de sustituir —por lo menos en un primer momento— la élite dominante con una nueva élite.

• • • • •

5 Se prefiere el concepto de soberanía al concepto de propiedad, sobre todo por razones directamente relacionadas con el contexto colombiano considerado, las cuales serán expuestas más adelante en el presente trabajo.

Los proyectos antihegemónicos no aspiran a tomarse el poder, sino más bien a concretar condiciones de autodeterminación, autoorganización y, más en general, de gestión autónoma del poder, donde liberarse no implica establecer otra forma de dominación. En estos términos, se trata de proyectos democráticos en el sentido más absoluto del término que nacen y se desarrollan en situaciones de fuertes limitaciones de las libertades civiles y de las reglas del juego poliárquico, determinadas por las condiciones de excepcionalidad que caracterizan los escenarios de todo conflicto armado. En otras palabras, son experimentos constituyentes delimitados de democracia participativa en condiciones de ausencia, suspensión o fuerte limitación de las garantías democráticas. En últimas, el objetivo no es la ocupación del poder y de posiciones de poder, sino su ejercicio local, limitado y orientado a la reproducción de la vida de las comunidades que lo persiguen.

Lo que diferencia un proyecto antihegemónico de uno territorialista o secesionista, construido sobre reivindicaciones políticas relacionadas con cuestiones culturales, lingüísticas, irrendentistas, étnicas o raciales, es la existencia de una perspectiva ideológica *dirigente* en términos gramscianos y, por lo tanto, generalizable y extensible a otros grupos sociales, mucho más allá de las fronteras del territorio en cuestión.

La acción política ya no se define, o no se define solamente, en términos de determinar o controlar otros sujetos de forma persuasiva o coercitiva, sino como defensa de los recursos necesarios para la producción y reproducción de la vida de todas y todos. Las reivindicaciones y luchas territoriales adquieren un valor general cuando están relacionadas con la defensa de lo común. Las prácticas antihegemónicas en defensa de lo común no son acciones antipolíticas. Todo lo contrario, permiten la existencia de la vida, de las relaciones sociales y, por lo tanto, de la política como interacción entre seres humanos. En este sentido, son la más alta expresión de acción política activa imaginable, concretadas en prácticas de resistencia biopolítica<sup>6</sup>.

• • • • •

6 La acción biopolítica de las resistencias comunitarias marca la síntesis entre la tradición realista/materialista y la tradición idealista/cultural, mezclando

## Común

Una definición mínima de lo común es necesaria para la existencia y reproducción de la vida humana en el sentido más clásico y aristotélico del concepto, o sea, lo que es y no puede ser de otra forma, contrario exacto de lo contingente. Todo lo que es necesariamente compartido por parte de los seres humanos (y en casi su totalidad, de muchas otras formas de vida) constituye lo común. Entrando en el detalle, comunes son las que pueden ser definidas como las fuentes de la vida, en el orden: aire, agua, tierra (como fuente directa y primaria de alimento), a las cuales se les añade en segunda instancia, y como producto derivado, el conocimiento que puede ser simbolizado en términos arquetípicos con el fuego.

Por lo tanto, a pesar de la construcción política relativamente reciente del concepto de común, la aparición de sus elementos materiales constitutivos esenciales es contemporánea a la aparición de la vida sobre el planeta. Entonces, parecen exageradamente forzadas las interpretaciones que quieren determinar la esencia de lo común como resultado de un proceso productivo del intercambio cognitivo o del *intelecto general*; según el análisis propuesto, los primeros tres —de un total de cuatro, y la última se considera solo como consecuente a las otras— componentes materiales del concepto son inclusive preexistentes a la vida humana.

Asumir una definición mínima de lo común en términos de componentes o fuentes compartidas y necesarias para la vida y su reproducción tiene la ventaja de reducir el campo de análisis a unos objetos bien determinados y concretos, que de esa manera pueden ser materia de construcción e implementación de políticas generalizadas en su defensa y reproducción. Considerar lo común como producto cognitivo del trabajo intelectual, o como generalización de condiciones impuestas por el sistema de producción global, desvía el análisis de la búsqueda de elementos concretos sobre los cuales apoyar la construcción, la elaboración y la implementación

• • • • •

saberes y conocimientos ancestrales con luchas de resistencia y reproducción de la vida. En esta perspectiva, la frontera entre trabajo material e inmaterial tiende a desvanecerse en la construcción de *prácticas teóricas* constituyentes que adquieren forma y sustancia concreta en la cotidianidad.

de políticas que permitan la defensa de lo que es absolutamente necesario para la vida humana y, por lo tanto, generalizable a todos los habitantes planetarios. En la actual coyuntura, considerando el empeoramiento progresivo de las condiciones medioambientales planetarias, se considera central impulsar la implementación de acciones concretas para la salvaguardia de los elementos mínimos para la reproducción de la vida.

Esta definición minimalista de lo común tiene evidentemente sus límites y no pretende de ninguna forma negar la importancia y relevancia de la circulación de saberes y conocimientos como productos colectivos o patrimonio de la humanidad. Lo que acá se pretende es evidenciar la progresiva relevancia de la crisis ecológica global, que pone en riesgo las fuentes mismas de la vida. Enfocarse en los componentes necesarios de la vida —o sea, aquellas que permiten su reproducción material— no implica desconocer la importancia de las contingencias, que por supuesto constituyen el valor agregado de la existencia humana y de su permanencia en el planeta. Pero, es importante reafirmarlo, sin unas condiciones mínimas materiales, la dimensión inmaterial se desvanece automáticamente.

Volviendo a la definición primaria, se puede afirmar que, por lo tanto, defender lo común implica defender el aire, el agua y el territorio como fuentes principales de producción y acceso a la alimentación. Cualquier acción contraria pone a riesgo la vida misma. La progresiva degeneración de las condiciones del medio ambiente a nivel planetario puso ya desde hace décadas el interrogante sobre la necesidad de delimitar los límites del crecimiento económico respecto a los recursos globalmente disponibles<sup>7</sup>.

• • • • •

- 7 Los nativos norteamericanos en su cultura oral transmitían de generación en generación el respeto de los elementos de la naturaleza y reconocían una jerarquía entre lo que era necesario para sobrevivir. En primer lugar, el aire, ya que es imposible vivir sin respirar por más de unos cuantos minutos; en segundo lugar, el agua; en seguida, la comida y, finalmente, el calor cuando y donde es necesario. Soy deudor de estos conocimientos a Giovanni Gorgone Pelaya, ecologista, médico tradicional, músico, activista político y maestro.

Dichas preocupaciones, que han ido creciendo con los años paralelamente al nivel de la contaminación, definen otro aspecto de lo común que implica a la vez su negación implícita: el riesgo compartido de extinción. En este sentido, las demandas, luchas y resistencias de los sujetos considerados en este trabajo adquieren un contenido programático de carácter universal, porque a pesar de estar fuertemente relacionadas con espacios físicos delimitados (sus cuerpos y territorios de pertenencia) asumen una carga simbólica enormemente más relevante.

Las reivindicaciones de estos pueblos y comunidades se estructuran no solo como defensa de lo necesario para su propia existencia, sino por la defensa de la existencia de los demás en dos sentidos: 1) porque cuestionan en la práctica constituyente cotidiana de sus resistencias un modelo de desarrollo basado en la explotación incondicionada de los recursos naturales; y 2) porque están directamente asentados en territorios extremadamente relevantes por su riqueza en términos de biodiversidad. Las acciones cotidianas de resistencia civil y el cúmulo simbólico<sup>8</sup> de las comunidades en los procesos aquí considerados constituyen formas de práctica teórica en constante desarrollo, que desde lo particular abordan problemas generales, pidiendo respuestas y soluciones concretas directamente a los centros neurálgicos dominantes de elaboración e implementación de política globales.

Al mismo tiempo, su relación simbiótica con los territorios donde viven implica su defensa con respecto a los equilibrios naturales, lo que los eleva automáticamente por desempeñar el papel de guardianes de ecosistemas frágiles y preciosos. En este sentido, la defensa y autodefensa de estas comunidades y grupos y de sus procesos organizativos —que implica a la vez la defensa de los

• • • • •

8 Por acumulado simbólico se entiende tanto las cosmovisiones ancestrales como las nuevas identidades que se fortalecen adentro de los procesos mismos. En otras palabras, todo lo “inmaterial” que está relacionado con la construcción de identidad. O en palabras de Arturo Escobar: “los modelos locales no existen en estado puro, sino en complejas hibridaciones con los modelos dominantes” (Escobar, 2007, pp. 166-167).

territorios donde están asentados— se configura como un servicio público globalizado, o sea, un servicio común.

Las anteriores consideraciones redefinen la subalternidad de estos grupos en el presente histórico contemporáneo, proyectándolos como protagonistas activos de procesos políticos mucho más extensos de la defensa de intereses particulares y particularistas. No solo se observa una superación de las visiones estructuralistas, donde la acción de todo grupo social en un sistema se resume en la formulación de peticiones y demandas al poder dominante para satisfacer necesidades circunstanciales, sino también las semillas de aquella “transmodernidad” (Dussel, 2005) que configura esperanzas y proyectos hacia la construcción de un futuro conjunto, digno y sustentable. Las demandas de estos grupos subalternos, abarcando el espacio de la defensa de lo común, permiten la existencia misma y la reproducción de los sistemas (sociales, políticos, económicos y sobre todo del *mundo de la vida*), ya que, sencillamente, defienden elementos materiales preexistentes a cualquier sistema. Las víctimas del colonialismo y de la colonialidad que han contribuido a la construcción de la modernidad eurocéntrica (Dussel, 1998) se vuelven los protagonistas simbólicos y materiales de la construcción del futuro.

## **Los pueblos indígenas del Cauca**

*De ser legítimos poseedores y protectores de estos territorios, pasamos a ser esclavos y extraños en nuestra propia casa, sin derecho al usufructo amplio y suficiente de los beneficios que produce la madre tierra. Hoy enfrentamos necesidades cada día más agobiantes, que nos obligan a aumentar la presión sobre sitios estratégicos de conservación para el sostenimiento natural del agua y la producción de oxígeno. Cualquier grupo social en constante crecimiento demanda cada día más tierras aptas que suplan el derecho irrenunciable a la alimentación.*

YAFUÉ, WAYNA CHICANGANA Y VIDAL, 2013

*Por eso vamos a seguir recuperando las  
tierras. Por eso vamos a dejarla en libertad  
para convivir en ella y para defender la  
vida. Por eso, luchar por la tierra no es un  
problema ni un deber solamente de los  
indígenas, sino un mandato ancestral de  
todos los pueblos, de todos los hombres y  
mujeres que defienden la vida.*

CRIC, ACIN Y ONIC, SEPTIEMBRE DE 2005

El proceso organizativo contemporáneo de los indígenas del Cauca<sup>9</sup> tiene sus raíces en quinientos años de resistencia a la dominación, al despojo y a la explotación de sus territorios por parte de los colonizadores europeos, antes de los colonos internos y del surgimiento y presencia de grupos armados después. Dada la economía del presente trabajo y su objetivo de indicar posibles alternativas a la formulación de políticas públicas en defensa de lo común en la contemporaneidad, el estudio se limitará casi solo a la observación de acciones y eventos sucesivos a la implementación de la Constitución Política de 1991.

Todavía cabe mencionar —aunque este argumento no sea de ninguna forma objeto de la presente ponencia— que las formas de resistencia de esos grupos subalternos han pasado en la historia reciente del siglo anterior por diferentes etapas, entre ellas, también la lucha armada con la formación de las autodefensas indígenas<sup>10</sup> antes y de la guerrilla del Quintín Lame después. Los movimientos armados se han desmovilizado negociando con el Estado, y desde este momento las organizaciones indígenas han seguido sus resistencias y luchas sin volver a recurrir a las armas.

De la misma forma, el origen de una de las acciones directas más relevantes en estos procesos de resistencia, o sea, las recuperaciones

• • • • •

9 En particular, se hace aquí referencia a los pueblos organizados alrededor del Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric).

10 Las autodefensas indígenas no tienen nada que ver con los grupos paramilitares que se autonombraron también autodefensas usurpando el originario significado histórico y político del término.

y ocupaciones de tierras<sup>11</sup>, se dio como una estrategia colectiva y estructurada ya en la mitad de los años ochenta, o sea, antes de la Constitución Política de 1991 y mientras paralelamente se adelantaban acciones armadas. La fundación misma del Cric se da en la década de los setenta cuando “el 24 de febrero de 1971, en Toribío, siete Cabildos e igual número de resguardos indígenas crean el Consejo Regional Indígena del Cauca – Cric, nombrando el primer Comité Ejecutivo” (Cric, s. f.). Pero será sobre todo con la participación en la Asamblea Constituyente y con los procesos políticos empezados a comienzos de los años noventa que los procesos de los pueblos indígenas del Cauca empiezan a adquirir una relevancia nacional e internacional.

Dos indígenas caucanos y uno del departamento del Chocó fueron miembros de la Constituyente y participaron en la Comisión Primera y Segunda, respectivamente encargadas del preámbulo, los principios generales y el reordenamiento territorial. Las reivindicaciones indígenas representadas por los tres participantes en la Constituyente y respaldadas por todas las etnias y pueblos originarios del país lograron consignar en la carta fundamental los principios relacionados con la territorialidad (constitución y reconocimiento jurídico de los resguardos), la jurisdicción indígena, las lenguas originarias, la educación propia, las transferencias de recursos nacionales para territorios indígenas y la participación política.

A pesar de estos reconocimientos en la nueva Constitución, los tres representantes (así como todos los pueblos indígenas del país) tenían bien claro y afirmaron que: “[a] la Constitución y a las leyes hay que darles vida, y solo se les dará vida, luchando permanentemente por el cumplimiento efectivo de los derechos en ellos consagrados” (Onic, 1995, pp. 9-10). Desde la Constitución Política de 1991 en adelante, la estrategia del proceso de resistencia de los pueblos indígenas se ha configurado en la alternancia entre acciones directas e indirectas: no han faltado y se siguen repitiendo las ocupaciones y recuperaciones de tierras, así como sigue permanentemente la contratación y negociación con el Estado colombiano.

• • • • •

11 Los pueblos indígenas las suelen llamar “acciones de liberación de la Madre Tierra”.



La construcción de la identidad política activa dentro de procesos de resistencia se ha concretado en un programa resumido actualmente en diez puntos:

1) Recuperar la tierra de los resguardos y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas; 2) ampliar los resguardos; 3) fortalecer los cabildos indígenas; 4) no pagar terraje; 5) hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6) defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7) formar profesores indígenas; 8) fortalecer las empresas económicas y comunitarias; 9) recuperar, defender, proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra; 10) defensa de la familia. (Cric, s. f.)

El programa de lucha del Cric evidencia claramente su contenido antihegemónico en defensa de lo común. En ningún lugar se expresa la voluntad de desestabilizar o derrocar el poder dominante y las instituciones del Estado, pero al mismo tiempo se establece una estrategia de acción política que implica el fortalecimiento de todas aquellas estructuras comunitarias que permitan desarrollar y fortalecer proyectos autónomos de gestión y defensa propia del territorio<sup>12</sup>. Los primeros dos puntos pertenecen a la plataforma originaria del Cric desde su fundación, mientras que los otros puntos “se adecuan a las nuevas situaciones de la lucha indígena” (Cric, s. f.). Entre todos los puntos “nuevos” adquiere fundamental importancia el noveno: “recuperar, defender, proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra”, que al tiempo resume y reconstruye el significado de todos los otros a la luz de la defensa de lo común y eleva la plataforma de resistencia desde un nivel meramente territorial al escenario global. Es propiamente aquí donde se encuentra el potencial de extensión del proyecto antihegemónico mucho más allá de las fronteras de los resguardos indígenas y de Colombia.

• • • • •

12 Es importante señalar que en los resguardos indígenas del Cauca no se permite la entrada a ninguno de los actores armados; existe, además, un sistema de defensa y seguridad propio, cuya máxima expresión organizativa es la Guardia Indígena.

“Históricamente el Programa Político ha trabajado la importancia de la recuperación del saber ancestral, y el valor que representa la sabiduría de los mayores, a los cuales se les compara con libros que tiene la comunidad para consulta permanente” (Cric, s. f.). La sabiduría de los mayores ha permitido —entre otras cosas— construir propuestas políticas direccionadas hacia la comunidad internacional, formuladas como alternativas o complementos de los Objetivos del Milenio de las Naciones. Las propuestas abarcan los temas de tierras, ambiente, familia y gobernabilidad y contemplan entre otras cosas el “respeto a los derechos de la Madre Naturaleza” (Cric, 2013), como estrategia de sustentación y defensa de lo común.

### **Las comunidades afrodescendientes del Chocó y del Urabá antioqueño**

*Somos de aquí. Somos la humanidad. Somos la dignidad. Somos palabras. Estamos recreando el mundo. Estamos afirmando nuestros derechos en la guerra. Somos de aquí como ustedes. Somos de aquí y hemos asumido nuestra responsabilidad. Somos de aquí. Ustedes y nosotros somos resistencia. El mundo no es lo que se ha hecho. Estamos construyendo otra oportunidad. Una sociedad diferente de paz con dignidad. Ahí está nuestra memoria. [...]*

*Nosotros no podemos ser egoístas con el resto del mundo. No podemos ser egoístas con esa tierra. Sabemos que las ciudades necesitan la madera. Sí, si hay que hacer algunos aprovechamientos para que llegue a otras partes que no hay, se hacen. Pero que sea razonable porque toda la vida se va a necesitar. Y si por llenarnos los bolsillos de plata la vamos a destruir toda en un día, mañana no hay nada para distribuir a los otras partes. ¿Y el agua? Los ríos se sostienen gracias a los nacimientos, a los bosques que están allá en la selva. Eso es lo que nos da el agua. Dicen que la próxima guerra va ser por agua. ¡Por agua! Entonces nosotros decimos: “Bueno, y si la próxima guerra va ser por agua,*

*posiblemente acá en el Chocó vamos a ser solidarios con la otra parte que se quede sin agua”.*

CAVIDA, 2002

A diferencia de los indígenas caucanos, los procesos antihegemónicos de las comunidades chocoanas<sup>13</sup>, integradas en su mayoría por afrodescendientes —descendientes de esclavos huidos de las encomiendas durante la época colonial y en seguida asentados en las selvas pluviales del norte de Colombia, donde han vivido pacíficamente por siglos al lado de los indígenas de la zona— que se han constituido en comunidades en resistencia, tienen sus raíces en su condición de víctimas de una de las más grandes operaciones de desplazamiento de la historia de Colombia.

La Operación Génesis fue implementada militarmente por parte de la Brigada XXVII del Ejército colombiano juntamente con formaciones paramilitares de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en el mes de febrero del año 1997. La operación fue presentada a la opinión pública nacional e internacional como una acción contra-insurgente hacia un frente de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP), pero las investigaciones demostraron que no hubo ningún enfrentamiento entre el grupo insurgente, los paramilitares y el ejército colombiano. Miles de campesinos se desplazaron de sus tierras hacia otros pueblos de la zona y ciudades colombianas, hacia Panamá y muchos se concentraron en la ciudad de Turbo en el golfo de Urabá<sup>14</sup>.

Los desplazados de Turbo permanecieron cuatro años en el coliseo de la ciudad en condiciones inhumanas; cuatro años durante los cuales empezaron un profundo trabajo de reconstrucción de su

• • • • •

- 13 En particular se consideran aquí las *comunidades en resistencia*: Comunidades de Vida, Autodeterminación y Dignidad del Río Cacarica (Cavida), de Jiguamiandó y de Curvaradó.
- 14 Unas de las metas de los desplazados fueron Bocas del Atrato, Riosucio, Barranquilla, Cartagena, Medellín y Bogotá. Véase el mapa contenido en el texto de Cavida (2002).

propia memoria histórica acompañados y asesorados por investigadores internacionales y sobre todo colombianos<sup>15</sup>. La reconstrucción histórico-social les permitió a las comunidades tomar conciencia de su condición y de las razones del desplazamiento. Gracias a esto, entraron en contacto con desplazados de otras regiones del país y de esa forma lograron develar la estrategia oculta detrás de la Operación Génesis de la cual fueron víctimas. La resistencia civil de estas comunidades ha obligado al Estado colombiano a reconocer oficialmente la existencia del desplazamiento interno en Colombia, lo que marca un avance fundamental en la historia de las luchas políticas y sociales en el país.

Pero el logro más grande fue la decisión de volver a sus territorios de forma integralmente autónoma rechazando las ofertas del Gobierno colombiano de un retorno con garantías de seguridad bajo la aceptación de una *neutralidad activa*<sup>16</sup>. Desde el año 2000, las comunidades desarrollan un proceso constituyente de “resistencia civil popular alternativa” (Cavida, 2002, p. 15), basado en sus propios principios comunitarios y como población civil activa en una situación guerra. Las primeras comunidades que se constituyeron en resistencia fueron las del río Cacarica que se organizaron en las Comunidades de Vida, Autodeterminación y Dignidad del Río Cacarica (Cavida), seguidas el año siguiente por las comunidades del río Jiguamiandó y luego por las del río Curvaradó, en las zonas del bajo Atrato en el departamento del Chocó y en el Urabá antioqueño.

• • • • •

- 15 Merece una mención especial el compromiso integral e incansable de la Comisión Intereclesial Justicia y Paz, que ha acompañado el proceso de las comunidades desde los primeros meses de su desplazamiento en Turbo y el acompañamiento de los voluntarios internacionales de la organización Peace Brigades International (PBI).
- 16 La *neutralidad activa* planteada por el gobierno colombiano implicaba una política de progresiva militarización de la población civil en lugares interesados por el conflicto armado. Se le garantizaba la “seguridad” a los civiles si ellos aceptaban involucrarse en programas del gobierno como informantes y colaboradores de las fuerzas armadas y de la Policía Nacional. Aceptar semejantes condiciones equivalía automáticamente volverse objetivo militar de las guerrillas.

Las comunidades en resistencia afrodescendientes han ido construyendo su identidad política activa a lo largo de varias etapas: primero, durante el desplazamiento (sobre todo en el coliseo de Turbo) a través del encuentro con organizaciones y redes de apoyo nacionales e internacionales; segundo, volviendo a encontrarse con otros miembros desplazados de las comunidades ubicados en otras zonas del país; y, finalmente, con el retorno a sus tierras. Esas etapas maduras en el éxodo han definido un proyecto de vida guiado por criterios de convivencia colectiva y de recuperación de los conocimientos de los patriarcas comunitarios, lo que ha mantenido la necesidad de respetar y cuidar el medio ambiente.

Después de la acción primaria de recuperación y retorno a sus tierras, las comunidades han adelantado estrategias directas e indirectas de autodefensa como población civil en el conflicto armado. Entre las directas, la delimitación de los asentamientos con la *malla de vida*, con el fin de demarcar el espacio vital de las comunidades donde no se permite la entrada y permanencia de ninguno de los actores armados del conflicto, y el corte de varias hectáreas de palma aceitera sembrada ilegalmente en los territorios comunitarios, lo que ha permitido volver a la siembra de productos necesarios para la supervivencia y menos empobrecedores del suelo<sup>17</sup>. La malla de vida además de adquirir un fuerte valor simbólico y aglutinante ha sido utilizada de forma indirecta para acudir al derecho internacional humanitario y pedir el reconocimiento de los territorios en su interior como zonas humanitarias<sup>18</sup>.

Como en el caso de los pueblos indígenas del Cauca, las comunidades afrodescendientes en resistencia no tienen ningún proyecto de dominación, pero son portadoras de mensajes y acciones concretas de defensa de lo común, en el respeto y cuidado diario de una de las zonas con mayor biodiversidad del planeta.

• • • • •

- 17 La palma aceitera o palma africana es un cultivo que empobrece fuertemente el subsuelo y el territorio.
- 18 Las zonas humanitarias están constituidas por población civil en lugares de conflicto armado y caen bajo una precisa reglamentación del derecho internacional humanitario que prohíbe el acceso a estas áreas a cualquier actor armado.

## Conclusiones

Tanto los pueblos indígenas del Cauca como las Comunidades en Resistencia el Chocó y del Urabá antioqueño son ejemplos paradigmáticos de procesos antihegemónicos en defensa de lo común, así como de ciudadanía activa y constituyente. Sus reivindicaciones, luchas y resistencias han impulsado el nacimiento de procesos similares en otras zonas del país y han participado activamente al fortalecimiento de la democracia en el más amplio sentido del término. El legado de esos procesos trasciende los límites y fronteras de sus respectivos territorios, en Colombia y toda América Latina.

El continente en su conjunto es la zona con más riqueza de biodiversidad en el globo; una explotación excesiva de sus recursos naturales podría tener consecuencias destructivas para el resto del planeta. Por lo tanto, los pueblos y comunidades que han desarrollado a lo largo de los siglos una relación de respeto y convivencia con el medio ambiente deberían ser considerados como funcionarios públicos de lo común en su cotidiano trabajo para mantener el frágil equilibrio del ecosistema en la relación desde hace siempre conflictiva entre el ser humano y la naturaleza.

Todos y cada uno de los integrantes de dichos pueblos y comunidades son *de facto* los primeros ciudadanos globales gracias a su asunción de responsabilidad en la preservación y reproducción de la vida y en su compromiso y acción diarias, ya que asumen todos los deberes y sufren como contrapartida la violación de sus derechos fundamentales. Ellos son la máxima expresión de una ciudadanía viva y activa que, a pesar de las reducciones de las libertades y derechos impuestas con la excepcionalidad provocada por el conflicto armado (Gallón, 1979; Gallón, 1993), han sido capaces de reconstruir identidades, planes de vida y proyectos de largo plazo, cuya materialización implica la supervivencia de la especie humana en su conjunto.

Recientes y cada vez más preocupantes acontecimientos obligan a no olvidar que la falta o la escasez —y en algunos casos la simple percepción de posible futura escasez— de los elementos constitutivos del común produce condiciones de inestabilidad, inseguridad y creciente peligro para todas y todos. No parece demasiado atrevido sustentar que los retos futuros de la acción política, y por lo tanto del

ejercicio del poder, están íntimamente relacionados con el respeto del medio ambiente ante el creciente riesgo generalizado de la prosecución de la vida humana.

Por lo tanto, parece cada vez más necesario que los *policy makers* adopten las reivindicaciones que surgen de las prácticas de los procesos antihegemónicos en defensa de lo común y que sean capaces de transformarlas en políticas globales, consensualmente compartidas, en cuanto son comúnmente necesarias. Consideradas estas premisas, es fundamental reconsiderar los objetivos y las estrategias del juego político tanto a nivel local como global, incluyendo las peticiones y demandas de todos aquellos procesos sociales que en demasiadas ocasiones han sido considerados como obstáculos para el desarrollo; estos, más bien, se están revelando como poseedores de sabidurías y conocimientos antiguos que proyectan una luz de largo plazo que ilumina el futuro de la vida humana en el planeta. Quizás muchas de las soluciones a los desastres provocados por la maquinaria desarrollista colonial de matriz eurocéntrica se encuentren en la sabiduría de aquellos saberes negados e ignorados a lo largo de los siglos (Santos, 2009).

Quedan abiertas varias preguntas de investigación y análisis, como ¿cuáles deberían ser los instrumentos más adecuados y las mejores formas de organización para despertar el interés y establecer un diálogo constructivo con los *policy makers* nacionales e internacionales? O, ¿a través de cuáles mecanismos es posible generar más inclusión en la toma de decisiones que desde arriba —y en muchos casos desde lejos— afectan a los territorios y las comunidades y, por lo tanto, al planeta entero? Más aún, ¿tiene sentido apostarles a las instituciones del Estado nacional o no es más estratégico y conveniente empezar, desde ya, a buscar otras dimensiones de construcción política con procesos similares, así sean ellos contiguos o distantes?

Pero, sobre todo, queda abierta la pregunta fundamental que está directamente relacionada con el quehacer futuro en el caso de que, una vez más, el poder dominante se muestre tan ciego de no ser capaz de reconocer que sin defensa de lo común se pone en riesgo la existencia misma de la vida. ¿Hasta cuándo los proyectos antihegemónicos podrán resistir? Si la antihegemonía no sobrevivirá a la

prueba de la historia, ¿qué alternativas quedarán? y ¿sobre quiénes recaerá la responsabilidad política e histórica de posibles nefastas alternativas a los procesos antihegemónicos (tabla 1)? Estos y muchos otros interrogantes no resueltos ofrecen innumerables estímulos y futuras pistas de investigación en el compromiso de añadir nuevas piezas al conocimiento que puedan aportar a la construcción de sociedades cada vez más incluyentes y abiertas en relación con el equilibrio de la naturaleza, fuente primaria e insustituible de lo común y por lo tanto de la vida.

**Tabla 1. Procesos antihegemónicos**

	<b>Pueblos Indígenas del Cauca</b>	<b>Comunidades afrodescendientes Chocó y Urabá Antioqueño</b>
<b>Resistencia a una dominación</b>	Resistencia al Estado colombiano y a las presiones de los actores armados.	Resistencia al Estado colombiano y a las presiones de las fuerzas armadas y de las estructuras paramilitares.
<b>Reivindicación de poder en términos de gestión autónoma y autodefensa de cuerpos y territorios (acciones directas e indirectas)</b>	Acciones de Liberación de la Madre Tierra. Constitución de la Guardia Indígena. Fortalecer los cabildos indígenas. No pagar terraje. Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas. Formar profesores indígenas. Fortalecer las empresas económicas y comunitarias. Defensa de la familia.	Retorno y recuperación de los territorios. Corte de palma aceitera. Malla de vida. Constitución en zonas humanitarias.
<b>Falta de un proyecto dominante y absoluto</b>	Reivindicación de autonomía local. Trabajo de negociación y cabildeo con el Gobierno colombiano en una óptica constructiva y colaborativa (como sucedió en la Asamblea Constituyente de 1991).	Reivindicación de autonomía local.
<b>Existencia de una perspectiva ideológica dirigente y generalizable</b>	Recuperar, defender, proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. Propuestas del Cric para el replanteamiento del Objetivos del Milenio de las Naciones, en el año 2015.	Defensa y cuidado del territorio y del agua.

Fuente: Elaboración propia.



## Referencias

- Congreso Regional Indígena del Cauca [Cric]. (1 de julio de 2013). Propuesta del Cric frente a los Objetivos del Milenio. Congreso Regional Indígena del Cauca. Recuperado de <http://www.cric-colombia.org/portal/propuesta-del-cric-frente-a-los-objetivos-del-milenio/>
- Congreso Regional Indígena del Cauca [Cric]. (s. f.). Origen del Cric; Plataforma de lucha; Proyecto político. Recuperado de <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>; <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>; <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-politico/>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2005). Europa. Modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación el Perro y la Rana.
- Gallón Giraldo, G. (1993). Los estados de excepción contra la democracia. *Revista Derecho Público*, 8(4).
- Gallón, G. (1979). *Quince años de Estado de sitio en Colombia: 1958-1978*. Bogotá: Librería y Editorial América Latina.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Organización Nacional Indígena de Colombia [Onic] (1995). *Cartilla Constituyente para comunidades indígenas*. Bogotá: Autor.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Siglo XXI.



## **Parte II**

# **Los saberes sociales: indígenas, populares y ancestrales**



# **El monismo económico frente al pluralismo cultural en Colombia. Aportes teórico-metodológicos para abordar la educación en los pueblos indígenas en la era digital**

José Luis Revelo Calvache\*

COMENZARÉ ADVIRTIENDO QUE ALGUNOS DE LOS MALOS DICHS DE este texto y sus imprecisiones conceptuales serán asumidos como tales, y que en ningún momento la pretensión de verdad será la guía de estas palabras. Se intentará aclarar algunas proposiciones, problematizar otras y enredar aún más los conceptos que movilizan esta invitación al cuestionamiento, al “preguntario”<sup>1</sup> y a la reflexión de una situación que, por su naturaleza sincrética e inefable al mismo tiempo, desborda cualquier intento de reducción lógico-formal a la estructura de un texto escrito: la educación para los pueblos indígenas en el contexto de la era digital.

• • • • •

\* Profesor de la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Asesor *ad honorem* de la Escuela Normal Superior del Putumayo. Correo de contacto: jreveloc@gmail.com

1 En el sentido que le da a la palabreja el escritor Jairo Aníbal Niño.

### **Algunas precisiones económicas**

Para abordar esta cuestión y por ser un asunto estrechamente ligado a determinantes monetarias, es necesario entonces, en primer lugar, hacer referencia —y de muy mala manera— a algunos conceptos del discurso de la economía. Esta ciencia ha construido una serie de referentes y complejidades teóricas con todo el rigor matemático, que pondrían en tela de juicio a cualquier consultor lego que se atreva tan solo a postular que vivimos en un *monismo económico*. A este respecto, tal vez los fisiócratas arremeterían lanza en ristre contra el aventurero social que se atreva a semejante desaguisado, argumentando que las leyes naturales que rigen el mercado trascienden a tan elemental razonamiento.

Ni qué decir de aquellos que piensan en todas las implicaciones que para el *laissez faire* ha tenido, o no, la intervención del Estado en los mercados de capital, con Adam Smith a la cabeza (Uribe, 2008). Todos estos argumentos, y otros tantos, nos entregan razones más que suficientes para encontrar en la diversidad de los modelos económicos alguna respuesta para entender la potencia organizadora del dinero en nuestras identidades —esto a propósito del discurso identitario con el que se moviliza el sentido de la educación para los pueblos indígenas—.

Aún los socialistas, que consolidan la primera relación binaria en este texto —el de la izquierda y la derecha políticas—, con las categorías emancipadoras que invitaron a la discusión sobre los mercados y la distribución de las riquezas, el trabajo, la tierra y las fuentes de la plusvalía, parecen aportar con sus razonamientos al fortalecimiento de aquellos “mecanismos de dominación capitalista” gramscianos (Thwaites, 2007, p. 6) que delimitan esto que podemos referir como un eterno retorno al capital y su acumulación; modelo que ha caracterizado nuestra forma de vida.

Está bien, tal vez la imprecisión conceptual se hace evidente al pretender llamar a este orden capital-centrista un monismo económico, fenómeno que, de mejor manera, podría entenderse como un *monismo de capital* —ahora sí— frente al cual se ha reducido la existencia humana, hacinada en los núcleos urbanos de población en los que aceptamos vivir, lugares que reclamamos como espacios de vida buena y de calidad, aún en contra de todo sentido común. Esta

reflexión ha sido mejor expuesta en nuestro contexto por Francisco Leal Buitrago (1996), cuando afirma que la consolidación del país que llamamos Colombia ha estado marcada por “la adecuación de las relaciones políticas a los objetivos de la acumulación capitalista”.

Asumiendo que es legítimo este modelo de organización estatal centrado en la hegemonía del capital como valor de cambio, de transacción o de tasación, se puede conectar este razonamiento con el hecho de que el sistema, cuyo objetivo se concentra en la acumulación de capitales, se consolida sincrónicamente con el inicio de la época histórica reconocida como Renacimiento. Este momento histórico casualmente coincide con el inicio de la expropiación de los metales preciosos del Abya Yala<sup>2</sup> —recién descubiertos para los intereses del modelo— y con la consolidación de una forma de organización imperio-burguesa que, poco a poco y con mucha sangre derramada, moldearía el concepto de Estado nación que ha guiado nuestras historias particulares y que tanto ha preocupado desde aquellos tiempos a los científicos sociales.

Con estos modelos de referentes nacionales y con Estados configurados a partir de la expropiación y exacción de territorios ancestrales, la historia de nuestra América ha tenido muchos cronistas que intentan darle un sentido a nuestra sangre derramada. El choque de culturas que significó la época colonial y republicana en el territorio de la Nueva Granada se puede entender por la convergencia de historias que, irremediablemente, nos llevan a uno de esos conceptos cuya génesis proviene de una estirpe violentamente capitalista: los derechos.

### **Identidades nacionales y derechos internacionales**

Las consideraciones acerca de los condicionamientos históricos que tiene nuestra configuración individual, social y cultural invitan a acercarse a los elementos discursivos con los que se ha nutrido la identidad nacional, construida con los soportes coloniales

• • • • •

- 2 Nombre con el que algunos movimientos indígenas e indigenistas latinoamericanos prefieren llamar al territorio que el discurso hegemónico reconoce como América.

característicos del pasado continental, que se comparte con gran parte del territorio que hoy reconocemos como América. En efecto, los diferentes proyectos que pretendían la consolidación de Estados nacionales en América se caracterizaron por la adhesión de las recién nacidas burguesías criollas a los movimientos de independencia del régimen monárquico español, proceso alimentado en gran medida por el ideario político y moral que pretendía construir países cuyo cimiento se formulaba “en la utopía decimonónica siempre pendiente de una ciudadanía homogénea” (Briones, 2002, p. 1). Esta homogeneización negaría precisamente aquellas historias locales que la nutrida geografía nacional ostentaba.

Además, como herederos de un proceso colonial de consolidación nacional, los ancestros que vivieron aquella temporada posindependentista, en la que cundió la pretendida idea de la igualdad, tuvieron que firmar la génesis de una deuda externa que la naciente democracia había decidido asumir con Europa y de la cual fue encargado el entonces vicepresidente Francisco Antonio Zea (Junguito, 1990). En todo caso, no había que reparar en una deuda si esta se justificaba con la defensa de esos preceptos siempre anhelados y sangrientamente escritos con el rótulo de los derechos, delineados con la tinta roja que amablemente manaba de las arterias cortadas con grandes cuchillas, que no eran precisamente “de esas de afeitar” (Hermanas Calle, 1980).

Digamos aquí que, obviamente, estas ideas no responden a originalidades propias. En las ciencias sociales y en nuestros escritores de opinión, esta clase de razonamientos es más que popular a la hora de interpretar nuestra condición histórica colonial. Pero el enfoque contradictorio en el que se hace énfasis en este texto resulta de la paradoja que se observa en el mecanismo de implementación de los derechos en el mundo: una violencia estructural. Dicho en palabras de William Ospina, “no hay que olvidar que después vino la Revolución Francesa, y se dedicó a igualar a la sociedad por el procedimiento extremo de cortar cabezas” (2011). Así fue, y aunque suene a caricatura, las noticias que dieron cuenta de la situación de Francia y España entre los siglos XVIII y XIX no dejan de sorprender a quien cree en el profundo espíritu filantrópico de los derechos, esos mismos derechos que han teñido de rojo nuestros mares.



Además, no olvidemos que las promesas de igualdad, fraternidad y libertad, importadas y llevadas a los prototerritorios nacionales a través de discursos cuasi académicos —promesas movilizadoras de los procesos de independencia en América—, no se preocuparon por hacer evidentes las pretensiones de las burguesías locales para suscribirse al comercio inglés de las mercancías europeas, que desde entonces siempre nos han impuesto el ritmo de la moda. La máquina de vapor posibilitó tender los rieles del tren del progreso al que se invitó a las economías emergentes, pero nunca se advirtió que tal invitación consistía exclusivamente en fungir como surtidores de combustible para el motor de la máquina, muy lejos de ser los pasajeros y de estar en el vagón de los derechos.

De lo anterior, entendemos que nuestras identidades y nacionalidades, influenciadas por los discursos políticos del país, han tensado los hilos de la colombianidad a tal punto que incluso *Los puros criollos*<sup>3</sup> de la nación se han convertido en fuente de prejuicio racial para los “seudoarios” nativos colombianos, que aún se empeñan por encontrar en algún pasado remoto la conexión de pureza sanguínea que limpie del peligroso tinte parduzco el blanco lienzo de su desteñida piel.

En este marco de interpretación, podemos pensar que los únicos derechos que en efecto siempre han sido atendidos medianamente son los de los grandes mercaderes, plenos titulares de valores que inundan las grandes superficies —léase: enorme extensión— del

• • • • •

- 3 Referencia a una popular serie de televisión emitida por el canal nacional Señal Colombia, presentada por Santiago Rivas Camargo, y cuya idea original, diseño, dirección y guion son de Néstor Oliveros Machado. “*Los puros criollos* es una serie con enfoque de crónica sobre lo que antropólogos, historiadores, musicólogos, pero sobre todo la gente del común percibe como los símbolos que representan la identidad nacional y que definen de cierta manera ese sentimiento que llamamos colombianidad [...]. La serie se enfoca en lo popular y lo cotidiano como un espacio incluyente en el que cabemos todos, como un lugar para repensar la estructura compleja de nuestros procesos culturales. Lo cotidiano es presentado como aquello que constituye nuestro escenario más próximo y real, nuestro referente más cercano y el que mejor conocemos y manejamos todos, individual y colectivamente” (Señal Colombia, s. f.).

país y los de aquellos que, a pesar de contar con ascendencia europea en su sangre, fueron vituperados por sus ancestros por haber nacido acá, a merced de los vapores malsanos del Nuevo Mundo. La identidad y los derechos quedan entonces medianamente llamados a consolidar nuestro proceso de representación, en la clave económica que monopoliza nuestros principales referentes vitales: las necesidades básicas por satisfacer.

Llega a nuestra escena discursiva una nueva entidad binaria: la diferenciación entre el indígena y el criollo —y entre ellos, el mestizo— como fuente de representación nacional, y con ella, la extensión del clásico modelo de civilización-barbarie que caracterizó la entrada colonial europea al territorio occidental y que, nuevamente en palabras de Briones (2002), podemos entender en el marco del “legado de [la] temprana fusión hispano-indígena, cuyos representantes siempre fueron valorativamente devaluados por las élites” (p. 12), evidentemente en todo lo que tiene que ver con el tema del acceso a los derechos.

### **La educación como derecho de los pueblos indígenas**

Siguiendo las ideas de Briones (2002), podemos decir que habitamos un país en donde la educación pública, de un pretendido acceso universal, ha sido el mecanismo por excelencia para la homogeneización de la población, proceso que ha tenido que sortear esa fusión entre españoles e indígenas —estos últimos, como ya lo vimos, continuamente menospreciados por el pálido foráneo— en una serie de decisiones legales que se materializan a través de la historia.

Entendida de esta manera, la educación para el Estado colombiano ha tenido en su implementación jurídica una clara relación con el discurso económico, pues se asume además que

tecnología y educación conforman un matrimonio que tendrá diversos matices en la historia [...], asunto que hunde sus raíces en los modelos coloniales de ordenamiento institucional, donde la distinción entre la política pública indígena y la actual política educativa parecieran confundir sus orígenes. (Lancheros, Revelo y Santiago, 2015, pp. 26-27)

Comprometido con los movimientos indígenas, en su devenir legislativo, el país reafirmaría esa pretensión filantrópica del reconocimiento de los derechos de los pueblos ancestralmente marginados, con la subsiguiente subscripción de la Carta Magna del año de 1991 y la declaración del Estado pluriétnico y multicultural que cambiaría el viejo rótulo nacional, antes consagrado a la víscera cordial del epítome del catolicismo (o sea, el Sagrado Corazón de Jesús).

Con lo anterior, comprendemos que la educación en el panorama de los derechos y el tratamiento a los pueblos indígenas evidencian sus conexiones con asuntos económicos, pues, además de ser regulada por el Estado bajo un modelo colonial, atiende a variables que desde una perspectiva instruccional pretenden consolidar espacios de capacitación y formación de mano de obra que esté dispuesta a servir a los intereses de la tributación.

La sentencia que hace explícita esta triangulación entre derechos, economía y educación se evidencia cuando, en muchos de los tantos documentos internacionales sobre las decisiones en la política educativa, se nos recuerda que los niños son titulares de derechos y portadores de responsabilidades (v. g., Unicef, 2012). Otro tanto podríamos decir de las mujeres, los hombres y sí, los pueblos indígenas.

Si se parte del presupuesto de que la efectiva atención de un derecho por parte del Estado colombiano se ha reducido históricamente a la destinación presupuestal de recursos económicos para la movilización de acciones y actores, se entienden medianamente los determinantes internacionales que para el caso de los pueblos indígenas llevaron a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a promulgar el Convenio 169 de 1989, que sobre pueblos indígenas y tribales el Gobierno colombiano reglamentó con la Ley 21 de 1991. En efecto, la vida de los pueblos indígenas y tribales de las naciones independientes es un tema que continúa siendo problemático a lo largo de la historia, pues ha transcurrido entre interpretaciones de la norma por parcialidades administrativas, el uso irreflexivo de conceptos y la movilización social a favor de la reivindicación de más de cuatrocientos años de exclusión y menosprecio, en un país a bordo del tren del progreso, que se empeña en garantizar la reducción de brechas sociales en sus ciudadanos a través de un marco legislativo de “avanzada”.

Uno de los problemas que este moderno espíritu nacional ha encontrado en la implementación de su política pública ha sido la tradicional distancia que entre las élites del saber y el poder se marca frente al grueso de la población. En estos lugares, las prácticas sociales y las representaciones de la identidad nacional evidencian más bien a un país —en palabras de Selnich Vivas (2014)— plurirracista y multiexcluyente, rótulos que describen el raído espejo social de nuestra actualidad política y social.

En medio de estas interpretaciones, también encontramos aportes de todas las construcciones que el movimiento indígena ha logrado en Colombia en el interior del Ministerio de Educación Nacional. En efecto, la reciente Comisión Nacional de Trabajo y Concertación Permanente por la Educación de los Pueblos Indígenas (Contcepi) y su propuesta de Sistema de Educación Indígena Propia representan el correlato más reciente de toda la historia que sobre educación indígena se ha trabajado en las distintas dependencias que cada tanto han sido las responsables del tema, desde los Centros Experimentales Piloto (CEP), hasta las generaciones de los modelos educativos propios, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y los preceptos que sobre etnodesarrollo guiaron la formulación de política pública educativa para pueblos indígenas en el país (Lancheros *et al.*, 2015).

Con todo, el derecho a la educación propia de los pueblos indígenas en Colombia movilizó a las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas para conseguir sus registros mercantiles o de personería jurídica, lo que permitió que muchas organizaciones pudieran acceder a algunos recursos para administrar el servicio educativo en sus territorios y, con ello, nombrar maestros indígenas que llegan al magisterio atravesados por las más diversas interpretaciones conceptuales y diferentes concepciones de la norma, casi todas siempre guiadas por los etnocentrismos administrativos.

Esto explica por qué muchos de los docentes en los territorios de pueblos originarios asumen sus labores desde interpretaciones éticas alejadas del espíritu de la educación en Colombia y la naturaleza de sus funciones, pues sus labores responden más bien a sus posibilidades personales. Todo esto en un entorno donde no se cuenta con procesos de acceso a programas de profesionalización

permanentes y donde la capacidad instalada del Estado es, por lo menos, mínima.

La educación en Colombia y en especial para los pueblos indígenas, implementada más como un proceso administrativo, ha priorizado en sus modelos casi tecnócratas, una suerte de prejuicios morales sobre el deber ser de la cosmogonía propia, antes que un ejercicio reflexivo respecto de la comprensión de nuestras realidades y capacidades en los territorios ancestrales.

Desde una interpretación muy personal, esta situación ha llevado a las asociaciones de autoridades de pueblos indígenas a convertirse en una suerte de organizaciones no gubernamentales al servicio de la contratación estatal, para poder ejecutar recursos económicos que se justifican en el marco del discurso de los derechos. En efecto, y en términos de la capacidad instalada, digamos entonces que solo algunas de las organizaciones indígenas pueden acceder a los requisitos legales para contratar y administrar el servicio educativo en sus regiones, por lo menos en los términos de la experiencia burocrática certificada.

Acá aparece una nueva relación binaria que complementa nuestra interpretación contextual de la problemática planteada: la clásica distinción entre el ignorante frente al letrado en el sistema educativo. Este eterno modelo colonial traduce las diferencias sociales en determinantes causales de la distinción que subyace a la discriminación poblacional y permite juicios de valor apriorísticos respecto de la educación para la sociedad civil y la educación para los pueblos indígenas.

### **¿Virtualmente indígenas?**

Inscritos en este panorama de desarrollos históricos y de reivindicación de los derechos ancestralmente cercenados, todo el avance en el panorama legislativo nacional e internacional que ha hecho eco de las históricas reclamaciones de los movimientos indígenas ha puesto en el foco de las discusiones el asunto de la recuperación de la memoria ancestral, el rescate de las tradiciones y la educación bilingüe intercultural, como parte de una mochila de exigencias que

se hacen a un Estado incapaz de comprender, en términos operativos, el sentido que estos conceptos pretenden movilizar.

No sorprende para nada que, como parte de las iniciativas educativas puestas al servicio de los pueblos indígenas y en conexión con estas, la política de Tecnologías de la Información y la Comunicación Nacional pretenda trasladar la promesa de la pervivencia cultural al escenario de la apropiación tecnológica. En este entorno, uno de los ecosistemas digitales que propone el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Colombia (Mintic) presenta acciones que, además de pretender la garantía de los derechos de nuestras comunidades ancestrales para acceder a la masificación del uso de aparatos, se rotulan como logros de atención a los planes de salvaguarda (Auto 004, 2009) ordenados por la Corte Constitucional al Estado colombiano. En efecto, en el portal web del referido Ministerio, se afirma que la atención a 21 comunidades indígenas hasta el año 2010 forma parte de las acciones que la entidad tecnológica llevó a cabo para garantizar la pervivencia física y cultural de esas comunidades. Esto será cierto en la medida en que ese acompañamiento corresponda a una muestra representativa de los más de 87 pueblos que habitan el territorio colombiano, según el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane, 2007), y que deben ser atendidos en sintonía con los planes de salvaguarda y los programas de garantías que se proponen por la honorable Corte Constitucional.

Por otra parte, esta situación nos recuerda que el país no ha superado el estado de cosas inconstitucional que por más de una década ha determinado la existencia de muchos habitantes de los contornos rurales y que, a pesar del virtual esfuerzo del Mintic, la evidencia digital que sus acciones proponen constituye apenas otro indicador de la eficacia de la política nacional, hundido por allá en repositorios de contenidos que no se actualizan.

Ahora bien, en la interpretación de las normas del país, muchas secretarías de educación en los territorios han desarrollado diversos programas de inclusión digital bajo un modelo de distribución de artefactos que pretenden, con el incremento del número de usuarios, impactar en las prácticas educativas y cotidianas de aquellos personajes que reciben el beneficio digital. Los salones digitales comunitarios y las aulas con equipos y conexiones a la red de internet son la bandera tecnológica de un país que afirma constantemente

sus pretensiones de modernidad, replicando modelos como los de *one laptop per child* ([one.laptop.org](http://one.laptop.org)) y adaptándolos a las posibilidades económicas y sociales de la capacidad instalada institucional en las regiones.

Este es, pues, un acercamiento al panorama virtual de la construcción del discurso de la educación y la identidad indígena en Colombia, que pretende actualizarse en sincronía con la era digital para retomar los referentes de política que permitan la justificación y ejecución de programas y proyectos que garanticen la pervivencia cultural de tradiciones ancestrales materialmente extirpadas de la memoria de nuestros abuelos desde hace más de 400 años.

### **Algunas consideraciones digitales**

Dentro de este panorama de interpretación, entendemos con trazos llenos de color —como los tejidos de algunos pueblos— las distinciones entre el concepto de lo virtual y la realidad en código binario, conceptos que han permitido la construcción de prejuicios sociales que se traducen en perspectivas bien sea integradoras o apocalípticas de las tecnologías digitales (Scolari, 2008). Es decir, además del esfuerzo que exige a nuestros funcionarios la comprensión de la política pública para pueblos indígenas en el país, se suma ahora el panorama de las incomprensiones del proceso de implementación de los artefactos que hacen concreta a la era digital.

Según Scolari, o bien se han construido posturas que asimilan los *gadgets* y aplicaciones tecnológicas integrándolos a la vida cotidiana, o bien se opta por asumir posiciones radicales respecto de los demonios que habitan el espíritu de los microprocesadores y sus componentes de silicio, a favor de una vida pura y alejada de toda contaminación tecnológica. Lo anterior no se corresponde con una discusión reciente. Más bien, la confrontación binaria entre apocalípticos e integrados digitales representa una condición que también determina la movilización de prejuicios etnocéntricos al momento de pensar e implementar la política pública indígena.

Acercarnos en este contexto al concepto de lo virtual y sus implicaciones en la comprensión del alma humana puede ayudarnos a entender nuestra realidad en el marco de un *integracionismo* que supere la tradicional discusión entre el monismo y el pluralismo

teóricos —pretextos que movilizan estas conversaciones aquí y ahora—. Integrar las diferentes perspectivas epistémicas puede resultar un ejercicio interesante al momento de comprender un poco más el concepto de lo virtual.

Frente a los presupuestos que tradicionalmente lo ubican como un sinónimo de ausencia pura y a la realidad como la expresión más concreta de la realización material, Pierre Lévy nos invita a pensar en los fenómenos de la virtualidad y la actualidad tan solo como dos maneras de ser diferentes. Parafraseando a uno de los autores más representativos de la literatura digital, podemos afirmar que lo virtual es potencia, no solo es posibilidad, es creación y resolución a partir de su actualización.

Si la virtualización no fuera más que el paso de una realidad a un conjunto de posibles, sería desrealizante. Sin embargo, implica tanta irreversibilidad en sus efectos, indeterminación en sus procesos e indeterminación en su esfuerzo como la actualización. La virtualización es uno de los principales vectores de la creación de realidad. (Lévy, 1999, p. 19)

Con lo anterior entendemos como sistemas virtualizantes a la memoria, al conocimiento, a la religión, a la comunicación, ya que movilizan y potencian la existencia humana en general, de tal manera que construyen entramados de verdad respecto de las maneras específicas de ubicarnos en las distancias y los tiempos, problematizan nuestras posibilidades y se actualizan en circunstancias contextuales. Es decir, los sistemas virtualizantes configuran los sentidos con que construimos nuestras realidades de acuerdo con las condiciones en las que existimos y llenan de sentido el entramado significativo con el cual erigimos las paredes de nuestra identidad como especie, más allá de las pretensiones etnocéntricas de aquellos que se aferran a la idea de la superioridad cultural.

Este es además un llamado para entender que la naturaleza del proceso de virtualización se corresponde eficientemente con un correlato material. Es decir, aunque resulte complejo establecer la coordenada geográfica que nos permita ubicar el lugar donde transcurre la actividad intersináptica —y acercarnos con ello a las bases biológicas de la conciencia— o imaginar el espacio microscópico que la información ocupa en un soporte digital, en efecto, todo acto de



virtualización tiene asiento en un mínimo de espacio físico, lugar que determina su existencia en el panorama de nuestros sentidos.

Como proceso de construcción de la realidad, la virtualización de la información, de la economía, de los conceptos, tiende a ubicar la territorialidad de estos fenómenos en espacios microscópicos en donde los mínimos de inercia —en palabras de Lévy— y sus actualizaciones —como realizaciones territoriales concretas— tienden a desviar la atención sobre la ubicación del acontecimiento. ¿Será acaso que por la nueva microdimensión del espacio ocupado por la entidad virtualizada, se exime de los efectos gravitacionales de las curvaturas del espacio y del tiempo, pero se somete a las fuerzas cuánticas de sus contornos y a sus eternas incertidumbres?

El referido autor intentará responder a esta cuestión cuando afirma que “la sincronización reemplaza la unidad de lugar [y] la interconexión sustituye a la unidad de tiempo” (Lévy, 1999, p. 21), planteando que el asunto de las comunicaciones tiene algún lugar y algún momento, pues sus actualizaciones no se sustraen de las leyes espacio-temporales. Son tales sus efectos que precisamente aquellas entidades más virtualizadas y virtualizantes —finanzas, tecnociencia y medios de comunicación— estructuran con mayor fuerza y violencia a la realidad social.

Siguiendo a Michel Serres, se puede decir que la cuestión de lo virtual para Lévy (1999) cuestiona el concepto de existencia de la filosofía clásica alemana del *ser ahí* (*Dasein*), frente a la etimología de la palabra ‘ex-sistere’, que en latín podría significar más o menos ‘fuera de ahí’. Tal como la característica desrealizante de lo virtual tiende a presentarse como la desterritorialización, como ese estar *fuera de ahí* para estar en otras partes al mismo tiempo, lo virtual se nos presenta como potencia de lugares y tiempos y no como restricciones cronológico-geográficas. De esta manera, las múltiples formas de comunicación y transporte y las diversas velocidades de transmisión de datos nos convierten en *neonómadas* que recorren caminos en errantes redes de proximidad que se bifurcan y modifican a cada paso.

Entonces, ¿la virtualización es desconexión de un medio en particular? Obviamente no, ya que después de toda esta exposición, la construida sobre la década final del siglo XX, se puede entender esa potencia creadora que los procesos de virtualización harán evidentes

en las realidades aumentadas y el incremento exponencial de las diferentes interfaces tecnológicas con las que en la actualidad convivimos en los contornos de nuestra experiencia vital. Esa riqueza objetual es la que ha habitado el alma de nuestros ancestros que, a través de vías simbólicas y materiales, concretan la comprensión de las relaciones del hombre con el territorio que habita y que definitivamente no son tan nuevas para aquellos espíritus que demuestran comprensiones lógicas del territorio.

Convertir en código binario el sustrato último de nuestra existencia parece demostrar esa histórica figura del par de oposiciones que caracteriza a la historia humana que ahora entendemos eternamente virtualizada, es decir, como pura potencia representativa. Entonces, sujeto y objeto; cero y uno; presencia y ausencia; vida y muerte; espacio y tiempo; ser o no ser; significado y significante; civilización y barbarie; mente y cuerpo; pobres y ricos; monismo y pluralismo se nos presentan como algunas de las acepciones epistémicas que han guiado nuestros esquemas de pensamiento y nuestras formas de organización espacial.

### **Una propuesta de integración virtual**

Entendiendo que las construcciones virtuales son potenciadoras de la realidad, esta enmarañada sarta de disertaciones ha pretendido, con mayor o menor acierto, hilvanar con algunas conexiones lógicas una suerte de antropología digital —una cosa es el uno y otra cosa es el cero, cantaríamos a pulmón henchido con el cantante de Los Toscos<sup>4</sup>— que nos permita cerrar las brechas que nos separan, no desde las descripciones que rotulan con sentidos ajenos, sino desde la integración sincrética del conocimiento de lo humano en las esferas de la palabra.

La memoria ancestral, la inteligencia colectiva, la tradición oral, la interconexión virtual, las redes de conocimiento y las comunidades de práctica son todas expresiones de la capacidad humana de crear la realidad, un estatuto que los constructoristas defienden

• • • • •

4 Popular grupo musical colombiano que interpreta “Antropología”, tema musical referido en el resumen de esta ponencia.

a capa y espada desde mediados del siglo xx. Las redes sociales y los lenguajes de programación replican en escenarios tecnológicos espacios de intercambio que dan cuenta de las infinitas posibilidades del espíritu de la humanidad.

Tal vez el infinito universo de posibilidades que se abría cada noche a las culturas ancestrales en poderosa conexión con los espíritus de la tierra se esté encarnando en figurines de metal y plástico, que cada día nos recuerdan que viajar alrededor del mundo en cuestión de segundos sí es posible; que atender a mil personas a la vez y navegar océanos de conocimiento no es difícil; y que, en realidad, la comunicación sin cables se puede hacer en distancias infinitas, tal como la sabiduría ancestral lo había enseñado milenariamente.

No somos entidades ajenas a la realidad aquellos que habitamos este planeta, somos los hijos de la historia que transmite millones de *kilobytes* de información genética en intrincadas redes, a través de interfaces que nos conectan con alguien más en la galaxia, incluso si se requiere de alguna otra dimensión, con motivos y fines que se escapan a nuestra limitada conciencia y reducida presencia temporal. Somos, en efecto, el infinito circular que forma parte del Todo universal que alguna vez fuimos. Somos unidad y multiplicidad y con esa conciencia refrescada —actualizada, en el lenguaje digital—, todo acto académico que trascienda los muros de las instituciones será potenciado por la calidad de las relaciones que en los surcos de las palabras podamos establecer en el espacio y el tiempo que nos corresponde.

Teoría y práctica se condensan en una sola entidad, tal como nuestro cuerpo y nuestra mente son parte de esta unidad que nos empeñamos en disolver con las lejías del obtuso entendimiento del sujeto moderno. La realidad y la virtualidad son solo niveles de acceso a la información que nos ayudan a decidir las fibras con las que tejeremos nuestros lechos. De nuestra capacidad de aprendizaje dependerá el horizonte con el que mi conversación pueda invitar a la tulpa<sup>5</sup> del conocimiento a ese otro del que tengo todo por aprender.

• • • • •

5 En algunos pueblos indígenas del sur del país, la tulpa es el lugar destinado para el fuego del hogar y la preparación de los alimentos

## Referencias

- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En N. Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 381-417). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado de <http://goo.gl/oZHPoq>
- Congreso de la República de Colombia. (4 de marzo de 1991). Ley 21 de 1991. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>
- Corte Constitucional Colombiana. (2009). Auto 004 de 2009. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2007). *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado de <http://goo.gl/EztEmj>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Hermanas Calle. (1980). La Cuchilla. En *La Cuchilla* [Vinilo]. Bogotá: Industrias Fonográficas Victoria.
- Junguito, R. (1990). Una constante histórica en Colombia. Renegociación de la deuda externa y déficit fiscal en el siglo XIX. *Revista Credencial Historia*, 9. Recuperado de <http://goo.gl/xWa7LN>
- Lancheros, D., Revelo, J. y Santiago, M. (2015). *Identidades ancestrales, una cuestión digital. Estudio de caso sobre identidad, tecnologías digitales y etnoeducación* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Leal Buitrago, F. (1996). El Estado colombiano: ¿Crisis de modernización o modernización incompleta? En J. Melo (coord.), *Colombia hoy*. Bogotá: Presidencia de la República. Recuperado de <http://goo.gl/shLqLQ>

- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Mintic (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia). (s. f.). TIC y Comunidades étnicas. Masificar las TIC en las comunidades étnicas del país. Recuperado de <http://goo.gl/m2J8b4>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). Convenio 169/1989. Recuperado de [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)
- Ospina, W. (24 de julio de 2011). Castas. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/castas>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Señal Colombia. (s. f.). Créditos. Recuperado de <http://www.senalcolombia.tv/node/1814/creditos>
- Thwaites, M. (2007). Legitimidad y hegemonía. Distintas dimensiones del dominio consensual. En M. Thwaites (comp.), *Estado y marxismo: un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Prometeo. Recuperado de <http://www.mabelthwaitesrey.com.ar/wp-content/uploads/I-Cap-5-Thwaites-Rey-Gramsci-Weber.pdf>
- Uribe, C. (2008). *Un modelo para armar. Teorías y conceptos de desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vivas, S. (2014). Razones de la exclusión del Indígena intelectual en América Latina. En *Cuarto encuentro de culturas andinas*. Pasto: Grupo de Estudios en Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana (Gelcil); Universidad de Antioquia.



# Salud materna indígena en mujeres nasa y misak del Cauca

Elkin Daniel Vallejo-Rodríguez\*

Paula Tatiana Castillo Santana\*\*

A PARTIR DE UN ESTUDIO CUALITATIVO, CON UN ANÁLISIS QUE COMBINÓ el modelo de construcción de sentido y la teoría fundamentada, se avanzó en la comprensión de los elementos que configuran la relación entre madres nasa y misak del Cauca y los servicios de salud indígena y occidental para el cuidado de la salud materna. Se rescataron elementos sobre cómo cada sistema médico conceptualiza la salud, la enfermedad y la maternidad. Estos elementos se expresan en prácticas de cuidado y tienen al parto como el momento de mayor tensión. Finalmente, se identificaron patrones de relacionamiento entre actores de cada sistema médico. En el sistema médico indígena,

• • • • •

\* Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la Maestría en Políticas Públicas de la misma Universidad. Observatorio Nacional de Salud del Instituto Nacional de Salud.

Correo de contacto: [evallejo@ins.gov.co](mailto:evallejo@ins.gov.co)

\*\* Observatorio Nacional de Salud del Instituto Nacional de Salud. Correo de contacto: [pcastillo@ins.gov.co](mailto:pcastillo@ins.gov.co)

se percibió la pérdida progresiva de valores y las dificultades para el desarrollo de su sistema de salud; y en el occidental, la ausencia de servicios de salud pertinentes culturalmente, que dejan a las madres en un espacio de incertidumbre donde no es posible realizar las prácticas tradicionales ni acceder a la atención occidental.

## **Introducción**

En Colombia se reconocen 87 pueblos indígenas que de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane, 2006) constituyen un poco más del 3,43 % de la población nacional. Estos pueblos han sido víctimas de vulneraciones sistemáticas de sus derechos, especialmente en zonas donde la violencia y lo que esta conlleva cuestionan su pervivencia física y cultural (Acnur, 2012). A esto se suman condiciones sociales y económicas desfavorables que, aunadas a procesos de discriminación y de desigualdad estructural, han devenido en una afectación negativa de su salud (MSPS, 2010). Así, la salud de la población indígena presenta retos que deben ser atendidos, entre ellos, la salud sexual y reproductiva y la salud materna (Betancourt, 2011). En los países de América es un hecho reconocido que la mortalidad materna presenta niveles superiores en la población indígena (Cordero, Luna y Vattuone, 2010; Cepal, 2010). Esto se sabe pese a las limitaciones asociadas a la certificación y el registro de las defunciones maternas en pueblos indígenas, debida, entre otras razones, a su ubicación en zonas rurales de alta dispersión y difícil acceso.

La situación de salud de las comunidades indígenas es aún reto para el Estado y esto se puede observar en diversas situaciones de salud. Esto se evidencia en estudios epidemiológicos que han mostrado que la mortalidad materna entre las comunidades indígenas es un importante problema de salud pública (MSPS, 2010; Profamilia, 2011; Cordero et al, 2010; Cepal, 2010; ONS, 2013). Durante el año 2012, los departamentos con mayor presencia de población indígena como La Guajira (135,8 muertes por cada 100 000 nacidos vivos) y Cauca (113,1 muertes por 100 000 nacidos vivos) registraron razones de mortalidad materna más altas que la razón estimada para el país (65,6 muertes por cada 100 000 nacidos vivos).



Durante los últimos quince años en Colombia, la investigación en salud materna de los pueblos indígenas ha incluido la publicación de estudios demográficos, cualitativos y en menor medida descriptivos. Teniendo en cuenta el peso considerable de los estudios demográficos que primordialmente dan cuenta del comportamiento reproductivo de diferentes pueblos indígenas y la falta de estudios de corte cualitativo que no van más allá de describir las prácticas de cuidado, la experiencia con servicios de salud o los cambios en la percepción de la maternidad, el presente estudio avanzó en la comprensión de la salud materna y su cuidado al poner en diálogo el sistema médico occidental y el sistema médico indígena, entendidos estos como sistemas culturales.

Cabe entonces preguntarse ¿qué son los sistemas culturales? y ¿cuál es su relación con los sistemas médicos? Pues bien, los sistemas médicos, entendidos como sistemas culturales, están conformados por todas las nociones referentes a la salud, incluidas “los conocimientos sobre el origen, causas y tratamiento de las enfermedades, técnicas terapéuticas, los practicantes de estas y sus roles” (Langdon y Braune, 2010). Esto supone entender los sistemas médicos como resultado de procesos culturales intrínsecos diferentes, pero que conviven en un espacio de relaciones interculturales que se expresan de manera cotidiana y están mediados por relaciones de poder y subordinación. En este sentido, la interculturalidad desde autores como Viaña, Tapia y Walsh (2010) abarca una variedad de formas de relación entre actores de diferentes sistemas médicos, que dependen, entre otros, del reconocimiento del otro, la apertura al diálogo y el ejercicio del poder.

## **Métodos**

Este estudio, definido como cualitativo-descriptivo, se realizó en seis municipios del Cauca (Popayán, Páez, Inzá, Toribío, Silvia y El Tambo). Estos municipios se seleccionaron buscando una mirada adecuada de la situación, por lo que se tuvieron en cuenta criterios como la alta proporción de población indígena, en algunos casos, y las elevadas razones de mortalidad materna en otros, y se atendió a la asesoría del equipo de Maternidad Segura del Instituto Nacional

de Salud y de los funcionarios de la Secretaría Departamental de Salud del Cauca. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo por conveniencia, mientras que otras personas fueron referidas por participantes del estudio.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con la participación de 25 personas de la comunidad, entre ellas gestantes, parteras y médicos tradicionales, y de 95 personas vinculadas laboralmente a las entidades territoriales de salud, empresas promotoras de salud, instituciones prestadoras de servicios de salud y asociaciones indígenas. Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado donde se aclaró que no se usarían nombres propios o cualquier dato que permitiera su identificación. Los grupos focales y las entrevistas se grabaron en su mayoría en audio y posteriormente fueron transcritas literalmente.

El análisis se realizó siguiendo el modelo de construcción de sentido enunciado por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2005) y algunos supuestos de la teoría fundamentada. Se analizaron 40 entrevistas, dado que en este punto las categorías y subcategorías contaban con la suficiente densidad conceptual y se había alcanzado el punto de saturación. Se construyeron matrices complejizadas a medida que se profundizaba en el análisis. La delimitación de los subtemas fue enriquecida con la revisión inicial de la información recogida en campo, en un proceso que combinó análisis deductivo e inductivo. Las categorías y subcategorías emergieron como productos del análisis de las entrevistas, la revisión documental y la observación en campo. Además, se retomaron el planteamiento conceptual de sistemas médicos como sistemas culturales en los tres componentes propuestos por Parra Beltrán y Pacheco Castro (2006): concepciones, agentes y prácticas. Respecto a los agentes, se optó por identificar los actores de cada sistema, por un lado, los tratantes (médicos, enfermeras, parteras) y, por otro, las tratadas (madres indígenas). Finalmente, las prácticas se centraron en los cuidados durante el parto.

Para garantizar la validez de los resultados, se contrastaron los hallazgos de cada investigador, así como los obtenidos a partir de las diferentes fuentes de información, con el fin de establecer

divergencias y puntos de encuentro, lo que aportó mayor rigor al análisis. Finalmente, y para romper con la “manoseadera” de la cual han sido víctimas numerosas comunidades en este país, los resultados fueron socializados con un grupo de personas que habían participado en la fase de campo del estudio. Sin embargo, dado que este no fue un estudio etnográfico, no fue posible captar diferencias sustanciales en los temas abordados entre las comunidades nasa y misak.

### **Conocimientos, tensiones, diálogos e interculturalidad**

Como producto del análisis de los discursos de los participantes y para retomar el concepto de sistemas médicos como sistemas culturales, los hallazgos de este estudio se organizaron en tres temas centrales: 1) nociones de cada sistema médico, 2) prácticas de atención y cuidado en el parto y 3) relación entre tratantes y tratadas.

#### **Algunas nociones centrales desde cada sistema médico**

Pensar los sistemas médicos como sistemas culturales implica definir algunos conceptos para cada sistema médico. Para efectos del estudio, por aportar más elementos a la investigación se consideraron como conceptos centrales: salud, enfermedad, muerte y maternidad. A continuación, se presentan algunos apartes de las entrevistas realizadas en el Cauca con el fin de que cualquier lector de esta investigación logre, de cierta manera, evocar los sentires y pensares de las personas que hicieron posible este estudio.

#### ***Nociones del sistema médico indígena: armonía, equilibrio e integralidad***

Desde la cosmovisión y cosmogonía de las comunidades indígenas nasa y misak, la salud es parte importante del ser indígenas, está íntimamente ligada a las vivencias culturales cotidianas de estas comunidades y sus comuneros. El concepto de salud que plantean estas comunidades tiene una significación asociada al equilibrio y la armonía de los diferentes componentes de la vida, que se logra siguiendo las normas y reglas culturales:

¿Por qué se dan las muertes? [...] ¿por qué se presentan todos estos desequilibrios?, porque para nosotros, en nuestra concepción, salud pues es armonía y equilibrio. ¿Cierto? Entonces, si algo está sucediendo, si algo se está presentando es porque ya no estamos manejando ese equilibrio, entonces por eso no hay armonía. (Indígena, comunicación personal, 2014)

La salud es integral e incluye diferentes elementos relacionados entre sí. Por ejemplo, la salud asociada al territorio se expresa en seguridad alimentaria, porque su búsqueda tiene un fuerte componente alimentario que está ligado a preceptos culturales sobre cómo sembrar, qué alimentos se siembran, en qué momento se siembran, cómo se recogen, etc. La relación entre autonomía alimentaria y salud demuestra cómo esta última debe entenderse asociada a su construcción cultural, a la recuperación de sus tradiciones culturales que, para este caso, se pueden expresar en la alimentación, la siembra y el *tul*. Estos elementos, entre otros, hacen parte de la salud entendida como un espacio de relaciones armónicas y sistémicas.

Otro elemento estructural tiene relación con la autonomía alimentaria que se traduce en capacidad de autoabastecimiento, primero de la unidad familiar, resguardo, región y país mediante el control del proceso productivo; con esto se garantiza la recuperación de la alimentación propia, la capacidad de reproducción de alimentos que requiere cada pueblo, la capacitación y formación en nutrición, la preparación de alimentos propios, el apoyo a la diversificación de la huerta familiar y el intercambio de productos (trueque). Para esto se requiere acceso a agua, tierra para cultivar, mantenimiento de zonas tradicionales e intercambios justos y equitativos. (Alcaldía de Páez, 2012a)

La salud se entiende como un espacio de relaciones armónicas y sistémicas entre el individuo y los diversos niveles de su vida cotidiana que se expresa en bienestar y calidad de vida. También, se asocia a la recuperación de las tradiciones culturales en un proceso de pervivencia cultural como ejercicio de resistencia frente a diversas violencias que se han manifestado, en algunos casos, como procesos de homogeneización. La búsqueda del reconocimiento de

otros modos de vivir la salud por parte del Estado y el sistema médico occidental denota cómo desde el entendimiento de estas comunidades desligar la salud del sistema cultural mismo es imposible:

Si nosotros no tenemos territorio, no tenemos donde hacer las prácticas culturales, entonces cuando está el territorio, protegemos los páramos, los sitios sagrados, los ríos, las montañas y digamos la tierra, todo lo que es el tema del territorio, el tema de los sitios sagrados que están donde están nuestros mayores, a quienes verdaderamente nos encomendamos para poder[luchar], pues, a ver, nosotros desde mucho tiempo venimos exigiendo nuestro territorio, hemos estado sentados en diferentes espacios, en diferentes movilizaciones exigiéndole al gobierno verdaderamente que nos dé territorio a nosotros para poder asumir todo el trabajo que nos garantice la vida, que nos garantice nuestro plan de vida, que nos garantice todo. (Indígena, comunicación personal, 2014)

Desde los parámetros culturales nasa y misak, la enfermedad se entiende como desequilibrio, como desarmonía de los distintos componentes de la relación entre el individuo y su entorno, donde se incluyen la familia, la comunidad, el pueblo y la naturaleza. Al igual que la salud, la enfermedad se ancla a las normas y reglas culturales, pero desde su incumplimiento:

Los problemas de salud propios están directamente relacionados con el concepto de armonía con la naturaleza y la comunidad, el cual atraviesa la salud indígena en general; son una clara expresión del respeto con el que esta comunidad se relaciona con la naturaleza y de la manera como a través de la tradición se construye su propia ética comunitaria o normatividad cultural. (Alcaldía de Páez, 2012b)

El incumplimiento de las normas lleva a la enfermedad y la muerte es la consecuencia final de este desacato. Aun así, la muerte no representa un fin, pues desde la concepción tradicional indígena es parte del proceso natural y como tal se relaciona con su visión sistémica del mundo, en la que la madre tierra encierra todo el devenir de los pueblos indígenas.

Por su parte, la maternidad se entiende como una etapa más dentro del ciclo de vida de la mujer, de ahí que esta no se vea asociada al

riesgo o al control de este. Lo que se hace es seguir los pasos culturales necesarios para que esta etapa sea llevada de la mejor manera posible. La maternidad debe ser planeada, debe ser planificada, la familia se planea.

El modelo de atención está en el trabajo sobre la planeación de la familia, no la planificación porque digamos que nosotros no somos tan compatibles con ese término, pero planear la familia y poder decir “sí, yo quiero mi hijo y voy a hacerme responsable de todo lo que es su proceso desde la gestación misma”, eso está quedando digamos muy suelto, muy flojo, entonces no hay un proceso como preconcepcional que nos permita tener un mejor... o sea, una madre preparada para atender su maternidad. (Indígena, comunicación personal, 2014)

La familia se convierte en el eje central del embarazo de la mujer, no se puede pensar a la mujer desligada de su familia, tanto extensa como nuclear. Por lo tanto, el concepto de planeación de la familia desemboca en que el embarazo no es algo individual que atañe solo a la madre, sino que, por el contrario, es un proceso donde convergen la mujer y su familia.

### ***Nociones del sistema médico occidental: ¿riesgo?***

Desde la cultura occidental y según los discursos de los entrevistados, la salud está dirigida, en gran medida, a la ausencia de enfermedad. En ese orden de ideas, se puede pensar que la salud está dada en función del individuo. Por otro lado, la enfermedad estaría relacionada con factores biológicos intrínsecos a los individuos que de cierta forma influyen en la presencia de enfermedades. Este concepto depende de una explicación con un alto componente físico. Por ejemplo, se encontró que cuando los actores del sistema médico occidental indagan por la pertenencia étnica intentan identificar, en primera instancia, condiciones de riesgo intrínsecas al ser indígena (genética, fisiología), por lo que parecería no existir mayor interés por entender las particularidades culturales y sociales de esta población.

Entonces, cuando ya analizamos el caso poniendo, pues, los riesgos relativos de cada condición, que la desnutrición, que la multiparidad, entonces resulta que el riesgo para morir de la paciente era

altísimo, muy alto por todas, pues, las condiciones que se sumaron ahí. Ya, entonces, qué pasa, que está señora le pasó eso y a otras no, así como si hubiera algo más ahí, así como los califican a los hispanos con riesgo para enfermedades para la diabetes y algo así, y entonces por ser indígenas también tuviera un riesgo mucho más alto todavía. (Médico, comunicación personal, 2014)

La muerte es algo grave, algo que debe ser estudiado y en la medida de lo posible evitado o aplazado a toda costa. Por tanto, cuando hay muertes por situaciones o enfermedades que se encasillan en mortalidad evitable se genera un operativo para identificar las causas de esta muerte y en el futuro evitar situaciones similares. En este orden de ideas, se podría decir que la muerte desde la cultura occidental es algo que se debe evitar, algo que es necesario postergar mediante los conocimientos médicos. De acuerdo con lo anterior, la muerte, en muchas ocasiones, es causada por descuidos de los pacientes, por subestimar el riesgo de las situaciones:

La mayoría de muertes que se dan aquí son por descuido, y son muertes perinatales posteriores a los dos, tres o seis meses; entonces uno les pregunta “¿después de cuánto tiempo se murió?”, “no, a los ocho meses”, “¿de qué se murió?”, “yo no me acuerdo”, “¿de qué se murió el otro bebé?” “humm, ni sé, tenía fiebre, pero no sé nada más”, y “¿lo trajo al médico?”, “no a mí me dijeron que eso le pasaba”. (Médico, comunicación personal, 2014)

A partir de las narrativas de los participantes, desde el sistema médico occidental, la maternidad se explica siguiendo los criterios que definen la salud y la enfermedad, asociándola principalmente al riesgo. La maternidad se plantea entonces como un estado de riesgo que debe ser asumido con la mayor precaución posible, pues de no hacerlo, puede desembocar en complicaciones para la madre y el bebé o incluso la muerte de los dos.

Yo lo que te digo es algo natural, pero que crea un riesgo, cuando veíamos un poco como el concepto hasta discutiendo algo un poco de aborto, uno dice que eso es un riesgo, porque es un cambio en poco tiempo, 35 que pareciera suficiente... poco tiempo en un ciclo natural de la mujer, entonces ella en cuestión de nueve meses tiene

cambios hormonales muy fuertes que la pueden afectar. (Entrevista médico, Cauca, 2014).

Las diferentes concepciones respecto a la conceptualización de la salud, la enfermedad, la maternidad y la muerte desembocan en que cada sistema adopte prácticas de cuidado y curación acordes a estas conceptualizaciones. Esto se evidencia en momentos concretos, como lo es el parto.

**Parto vertical frente a horizontal:  
tensión entre lo domiciliario y lo institucional**

El parto, además de ser un momento central para la atención en salud desde ambos sistemas médicos, es el espacio donde se evidencian las mayores tensiones. Como expresión de estas, se debate entre el parto vertical y el parto horizontal o el parto domiciliario y el parto institucional.

El parto vertical remite a una forma de parto donde la mujer no está en posición horizontal o acostada, sino perpendicular al suelo, de rodillas o en cuclillas, y desde ahí se sujeta a una cuerda o chumbe para luego iniciar el trabajo de parto. En general, este proceso es dirigido y asistido por una partera, un partero o un médico tradicional. Este parto condensa todo el concepto de maternidad indígena, pues se refiere a un concepto participativo, familiar y comunitario:

Mi papá preparaba la camita donde iba a llegar el niño con paja. Entonces, él conseguía con tiempo, conseguía paja, la ponía a secar y la organizaba, la tenía lista para cuando fuera a llegar la nueva vida, preparaba un chumbe, un chumbe es una tira o sea una faja, una... como la puedo llamar, es un... qué nombre, cómo le digo, un chumbe visto desde [...]diría que es una correa muy larga para envolver al niño. Entonces, en el sitio donde iba a tener, donde iba a pasar el parto, organizaba en el centro de la sala, organizaba para amarrar el chumbe de ahí, porque mi mamá cuando iba a tener al niño tenía que apoyarse de ahí. Allá, culturalmente en la comunidad, al niño lo recibe la mamá de pie o arrodillada. (Indígena, comunicación personal, 2014)

En el sistema médico occidental, el parto vertical como práctica en sí misma no es inadecuado, el riesgo está en cómo la posición



del parto puede generar problemas para la madre y el bebé. La posición asumida por la madre hace difícil la ubicación del médico para recibir el bebé, por lo que es más factible que el bebé pueda golpearse al salir del vientre materno; por tanto, la posición es algo que no se puede negociar por el riesgo que supone.

Ellos tienen, no sé si has visto, que ellos [...] tradicionalmente el parto lo tienen como arrodilladas, parto vertical le llaman a eso, pero... pues eso es [...] el parto debe ser acostado, sí, eso no es negociable, porque puede pasar se le caen a uno a veces al médico, es mejor acostado. (Médico, comunicación personal, 2014)

A su vez, desde la percepción de las tratantes del sistema médico occidental, algunas prácticas de la medicina tradicional son inadecuadas al no ser realizadas bajo las condiciones de asepsia que se sustentan desde el sistema occidental, lo que lleva a que haya un aumento innecesario del riesgo al momento del parto. Es así como, desde el planteamiento terapéutico del sistema médico occidental, la atención a las madres requiere gran cuidado. De ahí que existan protocolos de acción que deben ser seguidos por los profesionales de la salud para la atención de la salud materna.

De otro lado, la atención que se presta desde el sistema médico occidental parte del principio de igualdad en la atención, principio que dicta que todas las personas deben ser atendidas de la misma forma, puesto que “todos somos iguales”, lo que puede llevar al desconocimiento de las particularidades asociadas a condiciones intrínsecas de las mujeres, como su pertenencia étnica:

Todos por igual, lo único es que cuando ella está arriba es por la lengua [idioma], la barrera nuestra, pero igual, nuestra atención es igual, viene embarazada la persona con la que venga, que es lo que necesita, va para arriba, vamos hacer esto, la explicación, la atención de su parto, todo eso. (Enfermera, comunicación personal, 2014)

El parto vertical se ha asociado directamente al parto domiciliario, de ahí que los riesgos asociados al parto vertical sean extrapolados al domiciliario. En el sistema médico occidental, se han desarrollado diversos esfuerzos para fomentar el parto institucional donde todas las mujeres, indígenas y no indígenas, tengan las

mismas condiciones y cuidados al momento de dar a luz. El parto institucional tiene como características principales la posición horizontal de la mujer y que es realizado en una institución prestadora de servicios (IPS) autorizada y vigilada por las autoridades de salud. La búsqueda de la ampliación de la cobertura del parto institucional se basa en lo mencionado líneas arriba, pero además se arguyen otros factores asociados a lo que se denomina “parto seguro”. Es indispensable que el parto sea atendido en una IPS, donde se cuenta con todos los medios técnicos y humanos para un buen manejo, que en un parto domiciliario no existen. El parto seguro es posible solo en el marco institucional.

El parto domiciliario, pues, yo pienso, que un parto domiciliario, pues, es complicado, ¿no?, porque, de todas maneras, pensando en la técnica séptica, pues, es un momento donde hay mucho contacto, pues con el entorno en el que se está, entonces, toca tener un sitio muy limpio, muy adecuado para eso, entonces yo pienso que no es tan adecuado el parto domiciliario, que es preferible que sea un parto institucional. (Persona del área administrativa de un hospital, comunicación personal, 2014)

No obstante, las madres indígenas prefieren el parto domiciliario vertical, ya que ha sido el parto relacionado con sus tradiciones culturales, con el que sus madres y abuelas tuvieron a sus hijos. Actualmente, muchas mujeres indígenas han tenido varios partos de esta forma, por tanto, se puede afirmar que uno de los criterios de las mujeres indígenas para preferir el parto domiciliario vertical es la experiencia. Aunado a esto, el parto domiciliario es el lugar donde realmente se puede contar con la cercanía de la familia y de la comunidad, a diferencia del ambiente que rodea el parto en las IPS:

Bueno, una de las cosas y que ellos inicialmente nos decían era la parte de la calidez, digamos del hogar, el acompañamiento de la familia [...] comentarios de que no había esa calidez en la atención, algo en lo que nosotros empezamos pues a trabajar, [...] esa fue una de las cosas que empezamos también, pues, a retomar. (Enfermera, comunicación personal, 2014)

### **Relaciones entre tratantes y tratadas**

En este apartado se esbozan los aspectos concernientes a la percepción de los actores de los sistemas médicos, tratantes y tratadas, así como algunos elementos propios de esta relación. Por ‘tratante’ nos referimos al ‘médico’, al punto de ser términos utilizados indistintamente; con este también se hace referencia a otros actores, entre ellos, a enfermeras o parteras. Como tratadas o pacientes en este estudio se consideraron a las madres indígenas.

#### ***¿Y qué piensan ellos de nosotros?***

##### ***Percepciones de los tratantes y las tratadas***

Cuando se atiende la salud, se estructuran formas de percibir al otro. A partir de encuentros y desencuentros, la imagen de los médicos occidentales construida por las madres indígenas se puede describir en términos de lo que se expresa en la relación y se refuerza a partir de los relatos del personal de salud. Fueron expresiones comunes que se perciben como regaños que buscan lograr un acatamiento de los procedimientos médicos. Esta apreciación termina afianzándose en discursos que normalizan algunos tratos del personal de salud. En este terreno, lo que la madre interpreta en algunos casos se soslaya o se lee atenuando su importancia:

Ellas no están de acuerdo [con un procedimiento], que no... entonces los médicos les hablan un poquito más duro, haciéndoles entender que están cometiendo un error... entonces consideran que porque el médico subió un poquito de tono, entonces ya las están regañando, ya las está maltratando, entonces a veces no sé. (Psicóloga, comunicación personal, 2014)

Del otro lado, los médicos y el personal de salud señalan la terquedad de las madres indígenas, junto con expresiones como “son cerradas”, “no entienden” o “se esconden”. Otra característica que se relaciona con las madres indígenas es tener un umbral del dolor alto, asociado a que son “fuertes”, “guapas”, “no gritonas”, cualidades infundidas a las mujeres desde la crianza y que pueden facilitar las intervenciones médicas; pero que a la vez pueden derivar en la falta de reconocimiento del riesgo asociado a los signos de alarma durante el embarazo. La inasistencia de las madres a los servicios

de salud fue interpretada, en algunos casos, como muestra de desinterés frente a su salud y la de su hijo, a lo que se suma el que se perciban como poco expresivas afectivamente:

Son guapas, ellas no quieren ni gritar, porque lo miran a uno a veces, qué pensarán, que uno las va a regañar o algo... La cultura indígena, todos sabemos, que afectivamente son un poco planos, cierto, inexpressivos y más la mujer. (Médico, comunicación personal, 2014)

### ***Cuando la cultura se percibe como barrera***

En la medicina occidental, la cultura configura formas particulares de concebir los riesgos en salud. Estas configuraciones pueden llevar a que los signos de alarma pasen inadvertidos, pues para las madres indígenas y sus familias el embarazo no representa una etapa de riesgo, sino que se percibe y se vive como un proceso natural:

Hay veces [en que] la mujer no valora el riesgo que tienen frente a la muerte, ellas no miran el riesgo de que uno puede morir por un sangrado, que si uno tiene muchos hijos puede morir por ese sangrado, que si uno tiene la presión alta o que si esta obeso o tal cosa, puede tener algún problema, cierto, eso no lo miden. (Profesional de la salud, comunicación personal, 2014)

La confianza puesta en la medicina tradicional por las madres indígenas es percibida por el personal de salud occidental como una barrera para el reconocimiento oportuno de complicaciones durante el embarazo y el parto. Son reiterados los señalamientos sobre cómo dichas complicaciones, que en última instancia demandan ser resueltas en los servicios de salud occidental, podrían haberse evitado mediante una identificación y manejo oportuno. Esta situación constituye un punto de desacuerdo entre las madres indígenas y el personal de salud occidental que, en algunos casos, es percibido por los médicos occidentales como un cuestionamiento sobre la calidad técnica de sus acciones, lo que a su vez deriva en lo que ellos han denominado una “estigmatización de la medicina occidental”:

Algunos pacientes creen que a nosotros nos gusta mandar a Popayán o que nos gusta remitir a Cali, porque no podemos hacer nada acá, es que no tienen la dimensión de que ellas vienen muy graves acá

y, como vienen tan graves, toca mandarlas a un especialista. Por esa razón, el hecho de que una mala información sea dada, que es muy común también en la cultura indígena, es que si hay un defecto o si hay un problema en alguna acción, dentro del concepto de ellas, el hecho de que algo salga mal por algún motivo, lo generalizan y de ahí en adelante dicen que no hay que ir al hospital, porque tal cosa... O sea, hacen un estigma de la atención médica acá y ese estigma se generaliza en todo el resguardo. (Médico, comunicación personal, 2014)

### ***Algunos elementos que median en la relación***

La confianza se reveló como un punto en común y como un componente de relevancia para tratantes tradicionales y occidentales. El primer encuentro de la madre con el médico occidental o tradicional se presenta como decisivo, pues en él se pone en juego la capacidad del tratante de establecer un ambiente de confianza que se afianzará o debilitará con la experiencia. La confianza no solamente se construye desde la vivencia personal; esta tiene un alto componente asociado a las experiencias que han tenido madres cercanas. Asimismo, el conocimiento y el quehacer de las parteras se valida con el reconocimiento otorgado por la comunidad. Ser buena partera está dado no solo por el saber hacer, sino por la confianza puesta en ellas. Este criterio también parece ser aplicado para validar el conocimiento del sistema occidental:

Si yo voy a una consulta y ahí el médico de esa consulta médica me genera confianza, pues yo voy a querer seguir pasando con él, pero si hay un médico como que me atienden así por cumplir y nada más, entonces, pues yo no vuelvo. (Madre indígena, comunicación personal, 2014)

Como un elemento que media en la relación y que al mismo tiempo participa en la construcción de la representación que el personal de salud occidental se forma de las madres indígenas, aparece el trabajo previo con dicha población. La experiencia con otros pueblos originarios en este estudio se reveló como origen de dos situaciones contrapuestas: por un lado, constituye el punto sobre el que se anclan y fortalecen ciertas percepciones que pueden tornar

difícil la relación y, por otro, puede actuar como un espacio que facilita la apertura a otras formas de concebir la atención.

Hice mi rural en Putumayo, desde ahí empieza mi experiencia con indígenas que es, creo, hasta un poco peor que la que hay acá, allá es mucho más complicado también por el acceso al hospital y todo y las creencias son mucho más cerradas que las que hay aquí, al menos aquí de pronto uno puede entrar en contacto, pero en Putumayo es mucho más cerrado. (Médico, comunicación personal, 2014)

Si bien la actitud del médico, como profesional que brinda una atención humanizada basada en el conocimiento y el reconocimiento de las particularidades individuales y culturales de su paciente, y la formación del personal de salud en temas como interculturalidad y enfoque diferencial aparecieron como aspectos esenciales, estos fueron poco recurrentes en el discurso del personal de salud occidental. Así puede verse a continuación:

Igual, usted debería tener un consentimiento para decir “oiga, a mí no me tocan los estudiantes” cierto, “a mí no me quitan mi [anaco]”...eso no existe, cierto, cuando el paciente llega, pues, el paciente desafortunadamente debe someterse a unos protocolos que tratan de ser lo más humanos y amigables para el paciente...pero que no tenemos en cuenta nosotros eso si dentro de sus creencias y dentro de su este, para usted es normal que le digan oiga quítese toda la ropita, póngase esta bata, venga yo lo veo no, no está, pienso que hace [falta] mucha, mucha educación en cuanto a eso. (Médica, comunicación personal, 2014)

No todo lo que contribuye a generar un ambiente de confianza entre el tratante occidental y la madre indígena recae en el dominio de lo individual o intersubjetivo, sino que dicha relación es cualificada por el contexto bajo el que tiene lugar. La institución de salud y las administradoras de planes de beneficios conforman instancias que demarcan tiempos, ritmos de trabajo, espacios y condiciones que definen ciertas actuaciones del profesional de salud. Adicionalmente, la estabilidad de los profesionales se ve amenazada por el tipo de contratación de las instituciones de salud, además de la alta rotación que se puede dar por problemas de seguridad.

### ***Interculturalidad***

Los diversos modos de relacionamiento de los actores que componen los dos sistemas médicos tienen diferentes expresiones, que a su vez pueden corresponderse con formas particulares de interculturalidad. Para los representantes de la medicina tradicional, la medicina occidental parece en algunos casos afianzar su hegemonía sobre otros sistemas gracias a una suerte de negación del otro. Allí, el saber y el hacer legítimo es el de la medicina occidental, por lo que replantear el quehacer de la medicina tradicional para ponerlo en función de los preceptos de la medicina occidental o circunscribir el actuar de ese otro a un pequeño número de prácticas son consideradas tareas perentorias:

Nosotros incluso conocemos cuáles son las parteras juiciosas y cuáles las parteras que no lo son; las parteras juiciosas son aquellas que traen a la paciente a los controles y le dicen “vea, usted no ha ido a control, vamos”. Y las traen y las acompañan al control o vienen y las dejan ahí y luego salen y se van. (Médico, comunicación personal, 2014)

En otras ocasiones, la necesidad de introducir algunos cambios en los servicios de salud occidental estuvo orientada en lograr que estos fueran más amigables y frecuentados por las madres indígenas. Estas adaptaciones se fundamentaron primordialmente en un conocimiento incipiente de algunas prácticas indígenas durante el parto y el puerperio, como los cambios en la alimentación, el ingreso de las parteras al trabajo de parto o la entrega de la placenta.

Con menor frecuencia en algunos municipios se evidenciaron experiencias que se caracterizaron por el reconocimiento, el diálogo y la concertación entre tratantes de ambos sistemas médicos y la comunidad, donde los cambios fueron resultado de una construcción que partía de las creencias y necesidades de las madres y sus familias. Asimismo, se encontró que las apuestas que buscaban ofrecer a la población indígena una atención en salud con enfoque intercultural estaban supeditadas a voluntades de diversos actores y en diferentes niveles:

¿Qué hacemos? Entonces no se trata de llamar, miren yo digo y punto, no, esto es conversadito, esto es por las buenas... don Mario, buenos días... entonces, qué hacemos, ahí son las reuniones que

tenemos con él, ya sea teguala, ya sea partero, nos reunimos en la vereda, nos reunimos acá la familia, la embarazada, su partero y va personal de la IPS; exponemos por qué nosotros creemos que no puede ser un embarazo... en bien de ese bebé y de esa embarazada que no lo puede tener en casa, el partero explica sus razones de por qué sí lo puede tener; tratamos de llegar a un acuerdo... siempre nos ha ido bien, llegamos a un buen término y por supuesto la embarazada va a crear, porque la última palabra en este territorio la tiene un médico tradicional y la tiene su partero y eso es lógico, cierto, y es muy respetable. (Enfermera, comunicación personal, 2014)

### **Hacia una interculturalidad crítica**

Los hallazgos de esta investigación se enmarcaron en un contexto particular de algunos municipios del departamento del Cauca, y develan algunos resultados que pueden brindar elementos teóricos y metodológicos dirigidos a futuros trabajos con poblaciones indígenas. Pensar los sistemas médicos como sistemas culturales permite entender cómo sus prácticas y agentes se integran en un cuerpo de normas, valores y nociones que a su vez hacen parte de un marco cultural más amplio. Para este estudio, los sistemas culturales fueron asumidos como una herramienta útil para entender las diferencias existentes en las prácticas y nociones de cada sistema frente al cuidado de la salud materna, sin abordar cómo estos elementos son expresión de un sistema de valores y tradiciones en el contexto cultural más amplio del que hacen parte.

De acuerdo con lo anterior, se evidenció que, frente a la atención en salud durante la gestación y el parto de las mujeres nasa y misak del Cauca, el sistema médico occidental y el sistema médico indígena presentan algunas diferencias. Desde el discurso de los participantes, se rescataron algunos elementos esenciales y en algunos casos contrapuestos sobre la forma como cada sistema médico conceptualiza la salud, la enfermedad y la maternidad. Las diferencias en estos conceptos desde los sistemas médicos han sido señaladas por otros estudios realizados con pueblos indígenas en Latinoamérica y Colombia (Moral, 2006; UNFPA, 2011).



El parto fue el momento en el que se expresaron las mayores tensiones, debido a las diferentes significaciones otorgadas desde cada sistema. Esto se evidenció en la tensión respecto a la posición del parto (vertical u horizontal). Sumado a esto, desde los actores de cada sistema, se encontraron percepciones que se mueven en doble vía y que permean la relación entre el tratante y la tratada, que está inmersa en un contexto particular que va de lo cotidiano a lo nacional.

La comprensión de las distintas maneras de abordar la salud y la maternidad aporta al entendimiento de aquello que se valora como importante o necesario para el cuidado y la atención de la salud materna. Así, el parto se mostró como uno de los momentos de mayor desencuentro. Expresión de esto es la tensión que se registra cuando se debe optar por el parto domiciliario y el institucional. El primero es propio, aunque no exclusivo, de las madres indígenas, y le permite a la madre y al niño vivir el alumbramiento en un entorno de confianza, familiaridad y cercanía; además, la posición vertical hace posible que el niño reciba la conexión del mundo espiritual, el territorio y el mundo de abajo. El segundo es, desde lo occidental, la “medida de primer orden para disminuir la morbimortalidad materna y perinatal” y un indicador para “mejorar la salud materna” (Conpes, 2011; Sivigila, 2014).

El análisis de las principales causas de muerte materna en el país indica que la mayor proporción de defunciones ocurre por trastornos hipertensivos o complicaciones hemorrágicas, que se dan con mayor severidad en el último trimestre de gestación, el parto y posparto (Seinfeld, 2011). De ahí que parte de los esfuerzos nacionales y departamentales de los últimos años se haya concentrado en mejorar el porcentaje de partos institucionales (Gobernación del Cauca, 2011). Sin embargo, la percepción negativa de los servicios de salud occidental, por el desconocimiento de las prácticas culturales asociadas con el embarazo y el parto, fue un aspecto esgrimido por madres indígenas del Cauca para no asistir (Vargas, 1994).

La tensión que se expresa entre quienes apoyan el parto domiciliario y el parto institucional se explica desde las diferencias que existen entre los dos sistemas médicos. Cada sistema esgrime unas

razones válidas para sustentar su direccionamiento hacia un tipo de parto, de ahí que no se pueda reducir la relación de los sistemas a pensar que solo uno de ellos es adecuado. Es necesario entender la relación de los sistemas y sus agentes desde la interculturalidad.

En sentido general, la interculturalidad es entendida como el encuentro entre personas o grupos de distintas culturas, independientemente de las condiciones de igualdad de las que esta deviene (Viaña, 2010). Este estudio identificó diversos patrones de relacionamiento entre agentes del sistema médico tradicional y occidental que no son excluyentes. A continuación, se esbozan algunos elementos que contribuyen a la comprensión de estos patrones, sin la pretensión de que sea una explicación global aprehensiva de la complejidad de estas realidades.

El primer patrón de relación tiene lugar cuando el diálogo entre los dos sistemas se caracteriza por un pobre reconocimiento del saber médico tradicional por parte del sistema occidental. Este se manifiesta a través de expresiones y acciones que cuestionan la validez, adecuación y eficacia de las prácticas tradicionales, respecto al cuidado de la salud de la madre y el niño. Lo anterior deriva en intentos por capacitar a médicos y parteras tradicionales, con el fin de disminuir los riesgos durante la atención, o lograr que las madres indígenas acaten las prácticas y estrategias de cuidado occidentales.

Las actitudes de tolerancia o una aceptación parcial del otro indígena, que se conoce someramente, conforman el segundo patrón de relacionamiento. Basados en este conocimiento superficial y en la forma como desde Occidente se entienden las prácticas tradicionales, se han introducido algunos cambios en la atención brindada a las madres, como incluir a los tratantes tradicionales a manera de adiciones al sistema médico occidental, lo que en última instancia busca un aumento de la cobertura de servicios del sistema médico occidental. Este tipo de relación se podría enmarcar dentro de la interculturalidad funcional, en la que un sistema adopta algunas características de otro, sin conocer muy bien sus lógicas y significados, con el propósito de ponerlo a su servicio (Viaña, 2010). Se trata de adecuaciones culturales, en lugar de servicios con pertinencia intercultural (MSPS, 2015).

El tercer patrón se define por un diálogo horizontal de saberes que permite procesos de intercambio y construcción conjunta de nuevas formas de cuidar la salud de las madres. Dos características fundamentales en este patrón son: 1) el reconocimiento del sistema médico tradicional como legítimo y en igualdad de condiciones frente al occidental y 2) la aceptación mutua de los límites y las posibilidades de cada sistema médico para el cuidado de la salud de las madres. Esta forma de relacionamiento se ha llamado interculturalidad crítica, pues involucra procesos de negociación y concertación cimentados en relaciones simétricas (Viaña, 2010).

A su vez, la relación entre tratante occidental y madre indígena está atravesada por formas de percibir. Las percepciones como fenómenos culturales están basadas en ideologías y valores que actúan como marcos de referencia a partir de los cuales el sujeto interpreta (Escalante, 2009). En este sentido, el momento del parto expresa claramente esta situación, especialmente en lo que tiene que ver con la posición. Así, la posición vertical ha sido documentada por diversos estudios como una estrategia no necesariamente vinculada a complicaciones para la madre o el niño y se ha asociado con una disminución en el tiempo del trabajo de parto (UNFPA, 2011; Botello, 2004). Países como Perú reconocen la posición vertical como una práctica válida y segura y, por tanto, es aceptada por su sistema de salud (Arias, 2004). No obstante, en este estudio prevaleció una percepción negativa por parte del sistema de salud colombiano del parto vertical, pues se considera que este acarrea mayores complicaciones para la madre y el niño y porque le implica al tratante una posición incómoda en el alumbramiento.

La comunicación entre representantes de ambos sistemas médicos está enmarcada en relaciones de poder establecidas históricamente. Por tanto, es necesario reconocer el sistema médico tradicional en su diversidad para no caer en la imposición de un modelo de atención en salud que dista de las expectativas y necesidades de la población. Este modelo, pese a ser legítimo para el Estado, no deja de ser ajeno para algunas madres indígenas, que confían y dan validez a la medicina tradicional, tal como se ha identificado en estudios realizados con otros pueblos originarios del país (Parra y Pacheco, 2006; MSPS, 2015; Vargas, 1994).

Al tener en cuenta que la manera en que los médicos occidentales y las madres indígenas se relacionan está configurada por diversas condiciones y actores, este estudio destacó cómo los avances en materia de interculturalidad dependen en gran medida de cambios en diferentes niveles y de la voluntad de distintos actores. Si bien repensar los modelos y las instituciones de salud son tareas necesarias, estas no serían suficientes si no se cuenta con profesionales que tengan la disposición para establecer relaciones basadas en el reconocimiento del otro como igual y a la vez como diferente en sus valores, creencias, ideologías y prácticas culturales. El logro de una actitud de apertura y reconocimiento hacia otras formas de entender la salud también depende de cambios en la esfera personal y en la formación profesional.

Para las madres indígenas, lograr una atención en salud pertinente desde lo cultural es un reto. Primero, porque en muchas ocasiones las madres carecen de los medios necesarios para realizar los cuidados y prácticas culturalmente apropiadas, ya sea por falta de un territorio propio, por los desplazamientos a los que se ven forzadas o por el escaso reconocimiento del Estado al sistema médico tradicional; segundo, porque el sistema occidental en muchos casos es leído por las madres como ajeno, hostil y de difícil acceso. Lo anterior deja a las madres en un espacio de incertidumbre frente al cuidado de su salud y la de su hijo, situación que las hace más vulnerables a sufrir complicaciones, enfermedades o desenlaces fatales durante el embarazo, el parto o el puerperio. ¿Hasta qué punto, entonces, el modelo de atención y cuidado de la salud en Colombia —en un intento por ofrecer una atención igual a la población— desconoce y oculta lo diferente y para que prime una atención basada en lo que el sistema por diseño puede ofrecer?

Este estudio buscaba aportar algunos elementos para ampliar la comprensión de la relación entre tratantes occidentales y madres indígenas en la atención de la salud materna. Si bien se recogen varios hallazgos importantes en este tema, es importante señalar la necesidad de un trabajo de campo más intenso en el tiempo, que permita recoger con mayor detalle las percepciones de las madres y sus familias. Como parte del análisis, se plantean algunos desafíos

en la investigación en salud con pueblos indígenas, entre ellos están un análisis de los avances normativos y su materialización en contextos particulares o una aproximación que permita ahondar en los procesos de formación de tratantes occidentales que pueda dar luces sobre sus actuaciones en la atención brindada a la población indígena.

### **Conclusiones**

La injerencia directa de los sistemas culturales en los sistemas médicos se explica por la presencia de valores culturales en las sociedades, lo que revela que la forma de entender conceptos como salud, enfermedad, maternidad y muerte es propia de cada sociedad. A su vez, esto se traduce en las prácticas que desde cada sistema se usan para preservar la salud y prevenir la enfermedad. Estas prácticas, en reiteradas ocasiones, se traducen en tensiones entre los diferentes sistemas médicos, pues cada uno considera que sus prácticas son las adecuadas y las más efectivas.

La maternidad, entendida y vivida de manera diferente desde cada sistema médico, presenta un escenario de tensiones constantes entre el sistema médico occidental y el sistema médico tradicional, donde el momento del parto se erige como el epítome de esta tensión, tal vez por representar un espacio en el que tiene lugar un conjunto de prácticas como la posición asumida o los mecanismos para facilitarlos (la “sobada”, el “agua de brevo”). Estas prácticas se soportan en un cuerpo de nociones y valores culturales que les dan sentido, donde lo que se aprecia como importante es diferente, el control de lo que se concibe es un riesgo y la armonía, la familiaridad y el vínculo de la madre y el niño con la naturaleza son esenciales.

La coexistencia de los dos discursos y prácticas médicas en el contexto caucano revela diferentes formas a partir de las cuales los representantes de los diferentes sistemas médicos se relacionan, lo que a su vez deja ver la presencia de modos distintos de interculturalidad. Subsisten entonces formas de relacionarse caracterizadas por la imposición de un saber sobre otro, por la distancia cultural manifiesta entre tratantes y tratadas o por la intención de poner un

saber en función del otro. A la par, y aunque en menor medida en cuanto a las relaciones en las que tiene lugar un reconocimiento del otro como igual, se ha dado paso a un enriquecimiento mutuo y a la generación de propuestas en salud más acordes con las realidades de las madres indígenas.

En ocasiones, la visión de las prácticas de salud y los cuidados culturales desde los médicos occidentales se basan fundamentalmente en los resultados adversos observados en algunas madres que consultan de manera tardía. Esto por demás revela un conocimiento incipiente de las lógicas y sentidos que subyacen a las prácticas culturales, que, de tenerse, posibilitaría una mirada más comprensiva de estas. Si bien cada sistema sustenta su pensar y accionar según sus propias categorías culturales, se evidenció que el sistema occidental, como sistema hegemónico, tiene la pretensión de subordinar al sistema médico tradicional, lo que exacerba las tensiones, ya que el sistema tradicional constantemente lucha por su supervivencia, no solo como sistema, sino como cultura de un pueblo originario.

Es imposible desconocer los esfuerzos que se han hecho desde el sistema médico occidental en busca de generar acercamientos a las madres indígenas. Sin embargo, estas acciones no han dado los resultados esperados debido a que muchas de estas dependen de voluntades individuales, lo que impide su continuidad. Sumado a esto, se evidenció que estas acciones no tendrán los resultados esperados si no son resultado de un proceso de diálogo horizontal de saberes entre los dos sistemas.

Además de las percepciones que los tratantes y las tratadas de cada sistema médico construyen con relación al otro, este estudio muestra la existencia de otros elementos que median en la relación de las madres indígenas con los servicios de salud occidental y en su asistencia o no a estos. La ubicación de la población en zonas dispersas y de difícil acceso y sus condiciones socioeconómicas constituyen barreras para el acceso a los servicios occidentales. De la misma manera, las dinámicas establecidas por las instituciones de salud frente a lo que se exige al profesional —en términos de tiempos, ritmos de trabajo, requerimientos de información, ajuste a las condiciones laborales y de contratación, en muchos casos

caracterizadas por la inestabilidad— impactan la calidad de la atención y la relación que se establece entre el médico y la madre indígena.

Este estudio evidenció que, entre las comunidades nasa y misak del departamento del Cauca, existe un número de madres gestantes que no logran acceder a los cuidados que se proponen desde los sistemas médicos tradicional y occidental. Para el sistema médico tradicional, esto se relaciona con la pérdida progresiva de valores culturales, las dificultades que enfrentan los pueblos indígenas para el desarrollo de un sistema de salud propio, que demanda la movilización de recursos de diverso tipo, el respeto y la garantía de derechos establecidos en la normatividad nacional. A su vez, el sistema médico occidental enfrenta situaciones relacionadas con la ausencia, en muchos casos, de servicios de salud con pertinencia cultural, y que las comunidades perciben como hostiles. Estos elementos asociados a los dos sistemas dejan a las madres indígenas en un espacio de incertidumbre, donde no es posible realizar, en gran medida, las prácticas que por su cultura y tradición permitirían un buen vivir del embarazo ni tampoco acceder a la atención brindada por la medicina occidental.

De esta forma, se concluye que la poca formación de los profesionales de la salud del sistema médico occidental frente a la atención intercultural es uno de los principales obstáculos al momento de la relación de los dos sistemas. De igual manera, la experiencia en el trabajo con poblaciones indígenas no garantiza una apertura al diálogo de saberes. Por el contrario, en ocasiones la experiencia refuerza imaginarios negativos en relación con las poblaciones indígenas.

### **Recomendaciones**

- i. Propiciar espacios formales de diálogo e intercambio de experiencias entre los tratantes de cada sistema con la mediación de las autoridades de salud —en este caso, la Secretaría Departamental de Salud y el Consejo Regional Indígena del Cauca—, con el propósito de promover un diálogo horizontal de saberes entre los sistemas médicos que coexisten en el departamento del Cauca, que permita el reconocimiento

y entendimiento de las lógicas de acción de cada sistema y favorezca la salud materna de las mujeres indígenas. Estos espacios deben ser entendidos como parte un proceso a mediano plazo y como tal no se pueden esperar resultados inmediatos.

- ii. Intercambiar experiencias en relación con la atención del parto con países como Perú y Bolivia, que permitan la formulación y el desarrollo de estrategias que den solución a los principales puntos de tensión entre los dos sistemas médicos. Esto no quiere decir que se deben copiar modelos externos, sino que, por el contrario, se propone la búsqueda de soluciones asociadas al contexto particular caucano, en los que se aprovechen los avances y las experiencias que se han presentado en regiones con condiciones económicas y sociales similares.
- iii. Incluir en los programas académicos de ciencias de la salud temas como la interculturalidad y el enfoque diferencial, con el propósito de que los profesionales de la salud que trabajen con poblaciones indígenas o grupos étnicos tengan elementos prácticos y conceptuales para lograr un diálogo horizontal de saberes.
- iv. Organizar y fortalecer periódicamente, desde el nivel departamental y el nacional, capacitaciones dirigidas al personal asistencial y administrativo del sistema occidental en temas relacionados con enfoque diferencial, interculturalidad, normatividad, entre otros. Además, vincular profesionales sociales directamente a los procesos de capacitación y a indígenas con experiencia o capacitados en el tema.
- v. Socializar los avances de los procesos desarrollados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric) en relación con el fortalecimiento de la salud propia e intercultural, materializada, en alguna medida, en la propuesta del Sistema Indígena de Salud Propia e Intercultural, para que se familiaricen y se reflexionen los elementos que esta plantea.
- vi. Avanzar en el logro de sinergias entre diferentes niveles y actores de los sistemas de salud, mediante el diálogo de voluntades que se expresan en el terreno de lo individual, lo



institucional y lo estatal. A nivel individual, buscar personas con un grado de apertura que les permita comprender otras formas de entender la salud, la maternidad, la enfermedad y la muerte. A nivel institucional, contar con procesos que faciliten el encuentro y enriquecimiento entre ambos sistemas, que reconozcan los límites y bondades de cada uno de ellos y que actúen en sinergia con el compromiso del Estado en un doble sentido: garantizar a los pueblos indígenas los medios necesarios para organizar e implementar servicios de salud acordes con su cosmovisión y con el cumplimiento de la normatividad nacional existente en el tema.

- vii. Replantear los procesos de construcción de protocolos de atención en salud, programas de salud pública, procesos de vigilancia y control de los servicios de salud, así como de vigilancia epidemiológica, con el fin de que se procure una adecuación al contexto y la cultura de estas comunidades. Lo anterior parte del reconocimiento de otras formas de entender y cuidar la salud materna y da paso a procesos de discusión y participación efectiva de la comunidad en la formulación de estas directrices nacionales.

## Referencias

- Alcaldía de Páez. (2012a). Diagnóstico Plan de Salud Páez Cauca. Paéz, Cauca.
- Alcaldía de Páez. (2012b). Perfil Epidemiológico del municipio de Páez 2011. Páez, Cauca.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur]. (2012). Situación de los pueblos indígenas en Colombia. Recuperado de [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2012/Situacion\\_Colombia\\_-\\_Pueblos\\_indigenas\\_2012.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2012/Situacion_Colombia_-_Pueblos_indigenas_2012.pdf)
- Arias, M. (2004). Comportamiento reproductivo en las etnias de Antioquia-Colombia. *Revista de Salud Pública de México*, 43(4), 268-278.

- Betancourt, C. E. (2011). Apreciaciones sobre el Contexto Sociocultural del VIH-Sida en las Comunidades Indígenas en Colombia. *Desacatos*, 35, 75-86.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes, Norma.
- Botello, N. C. (2004). *Violencia y distancia social: una revisión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2010). *Salud materno infantil de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina: una relectura desde el enfoque de derechos*. Santiago de Chile: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [Conpes]. (2011). Documento Conpes Social 140. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Cordero Muñoz, L., Luna Flórez, A. y Vattuone Ramírez, M. E. (2010). *Salud de la mujer indígena. Intervenciones para reducir la muerte materna*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2006). *Censo general 2005*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Escalante, Y. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa]. (2011). *Atención en salud con pertinencia intercultural. Módulo técnico-teórico*. Lima: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Gobernación del Cauca (2011). Plan de desarrollo departamental 2012-2015. Popayán.
- Langdon, E. J. y Braune Wiik, F. (2010). Anthropology, health and illness: an introduction to the concept of culture applied to the health sciences. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 18(3), 459-466.

- Ministerio de salud y de la protección social [MSPS]. (2010). *Perfil epidemiológico de los pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: Organización Panamericana de la Salud.
- Ministerio de salud y de la protección social [MSPS]. (2015). *Norma Técnica Para la Atención del Parto*. Bogotá: Instituto Nacional de Salud.
- Moral, S. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Observatorio Nacional de Salud [ONS]. (2013). *Mortalidad 1998-2011 y situación de salud en los municipios de frontera terrestre en Colombia*. Bogotá: Instituto Nacional de Salud.
- Parra Beltrán, L. y Pacheco Castro, A. M. (2006). ¿Monólogo o diálogo intercultural entre sistemas médicos? Un reto educativo para las ciencias de la salud. *Revista Ciencia Salud*, 4, 110-121.
- Profamilia. (2011). *Encuesta nacional de la situación nutricional en Colombia 2010 ENSIN*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Seinfeld, J. (2011). Mejorando el acceso al parto institucional en las poblaciones marginalizadas del Perú. *Cuadernos de Política*, febrero. Recuperado de <http://www.offnews.info/downloads/FocalPeruBirthES.pdf>
- Sistema de Vigilancia en Salud Pública [Sivigila]. (2014). *Informe final del evento mortalidad materna*. Bogotá: Instituto Nacional de Salud.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Redalycorg*, 47(4), 40-47.
- Viaña, J. T., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo la interculturalidad crítica*. La paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



# Fundamentos de la jurisdicción especial indígena

Santiago Vásquez Betancur\*

EL PUNTO DE PARTIDA DE ESTE TEXTO ES UNA VISIÓN DIALÉCTICA del ser y del deber ser, porque desechar el monismo metodológico o el dualismo llevan a contradicciones del conocimiento. Sin embargo, en la disciplina del derecho penal, el saber jurídico penal es un modelo social, construido por el hombre a través de la historia, en la búsqueda de armonía, intersubjetividad, justicia y posibilidades de coexistencia entre los hombres.

Iniciemos por señalar que al hablar de fundamento como aquello que da origen a algo, debemos aludir, hoy día, que un fundamento es a la vez un límite. Esto significa que toda categoría dogmática posee contornos formales y materiales. En ese orden de ideas, la jurisdicción especial indígena se circunscribe a una lógica mínima del derecho penal, a pesar de su autonomía e independencia bajo

• • • • •

\* Abogado de la Universidad del Cauca y estudiante de la Especialización en Instituciones Jurídico Penales de la Universidad Nacional de Colombia. Correo de contacto: ssvasquezb@unal.edu.co

una regulación de amparo en el pluralismo y la ciudadanía materialmente diferenciada, lo que no puede traducirse en abandonar, reducir o desconocer el nivel de garantías mínimas conquistadas históricamente.

Colombia cuenta con un ordenamiento jurídico que reconoce varios sistemas, todos ellos son irradiados por la carta magna, y principios suprapositivos, como los conceptos universales de persona (carácter inalienable e indisponible), dignidad y autonomía.

No hablaremos de posturas monistas —que pretenden acoger una tesis y desechar las demás—, sino que haremos una adecuada integración a través de la ponderación de lo razonable y lo posible, a fin de que exista una dialéctica que sea aplicable de cara a la praxis. Este tema toca inescindiblemente al derecho penal, a las normas con una aplicación e interpretación estricta a fin de limitar y no extender el *ius puniendi* que lleva a un derecho penal a ser la última barrera de contención social dentro de una sociedad democrática y pluralista.

El derecho penal no es neutro, sino que por el contrario es teleológico y, en el estado social y democrático de derecho, ostenta máximas que se vierten en el ordenamiento jurídico a través de la política criminal, fruto de una cierta criminología, aunque muchas veces no coincidan estas. Por ello, los despachos académicos deben centrarse en abrir los espacios de discusión y no de mera retórica, para buscar una aplicación, una simbiosis epistemológica entre el deber ser y el ser, ya que el derecho posee referentes de naturaleza interna y externa objeto de valoración.

El pilar fundamental de la jurisdicción especial indígena es el denominado sistema de derechos contenido en el ordenamiento jurídico. En este, los derechos humanos internacionales y derechos fundamentales, las normas constitucionales como supraconstitucionales, los principios y valores, las normas imperativas internacionales del *ius cogens* y el principio *pro homine* posibilitan la interpretación sistemática y armónica. Sin embargo, estos no son fuente inmediata de delitos y penas, ya que estos únicamente se derivan del principio de estricta legalidad. Luego, entonces, ¿cuál es la fuente primaria de la Jurisdicción Especial Indígena? La respuesta es clara: la piedra angular es el reconocimiento de la persona

como supremo referente, trascendente e indisponible, y de ella se derivan atributos como la dignidad humana, la igualdad, la libertad y la autonomía moral.

La democracia y el pluralismo *per se* no significan la aprobación de las mayorías de cualquier contenido normativo, sino que, como la filosofía del derecho enseña, la orientación es el ideal de justicia con el propósito de lograr la optimización de los derechos. Las comunidades indígenas y sus integrantes como personas materialmente diferenciadas poseen atributos específicos que entrañan en su dignidad. Por ello, en el proceso constituyente se le imprimió un carácter pluralista al Estado colombiano, que parte del reconocimiento de una realidad social y cultural propia, a través de la consagración de un sistema de juzgamiento especial. Sin embargo, esto nunca debe traducirse en que lo pluricultural sea amparado de manera irrestricta y que conlleve a encubrir graves violaciones de los derechos humanos bajo el ropaje de respetar lo autóctono.

La jurisdicción indígena comporta 1) un elemento humano, que consiste en la existencia de un grupo diferenciable por su origen étnico y por la persistencia diferenciada de su identidad cultural; 2) un elemento orgánico, esto es la existencia de autoridades tradicionales que ejerzan una función de control social en sus comunidades (Corte Constitucional de Colombia, 10 de julio de 2003); 3) un elemento normativo, conforme al cual la respectiva comunidad se rija por un sistema jurídico propio conformado a partir de las prácticas y usos tradicionales, tanto en materia sustantiva como procedimental; 4) un ámbito geográfico, en cuanto la norma establece que la jurisdicción indígena remite al territorio; y 5) un factor de congruencia, en la medida que el orden jurídico tradicional de las comunidades no puede resultar contrario a la Constitución ni a la ley (Corte Constitucional de Colombia, 9 de mayo de 2011)<sup>1</sup>.

Los límites subyacentes que podemos evidenciar del ordenamiento jurídico, jurídico-penal y de la jurisdicción especial indígena son la penalidad de una conducta externa con su imprescindible

• • • • •

1 En el mismo sentido, véanse las sentencias de la Corte Constitucional de Colombia T-349 (1996), T-030 (25 de enero de 2000), T-728 (5 de septiembre de 2002) y T-811 (27 de agosto de 2004).

componente interno, su constitución en un hecho antijurídico, la existencia de previsión legal previa del tipo y de la pena, la lesividad u ofensiva a bienes jurídicos que el tipo penal ampara, la relación entre el hecho voluntario y la lesión de daño o peligro efectivo, la contrariedad de hecho con el ordenamiento jurídico total (ausencia de causas de justificación), la normalidad en las circunstancias internas (imputabilidad) y un grado al menos de normalidad de las circunstancias externas (ausencia de causas legales de inculpabilidad) y, finalmente, la culpabilidad finita que se traduce en que no hay penas absolutas e irredimibles so pena de incurrir en el denominado derecho penal del enemigo.

La jurisdicción especial indígena, como bien se dijo, debe afinarse en el respeto de los derechos y libertades fundamentales de las personas con la aspiración a un derecho justo. En esa medida, la jurisdicción indígena no solo es un límite de poder, sino que también lo conforma y habilita. De ahí que sea una sección de poder punitivo limitado que obedece a principios propios del Estado social y democrático de derecho, en donde claramente existe la primacía de la persona sobre el poder punitivo. La jurisdicción especial indígena requiere de límites de cara a cumplir su papel protector de bienes jurídicos y de los derechos tanto de la comunidad y las víctimas como del procesado.

La jurisdicción especial indígena es la *ultima ratio* en razón al criterio de prevención secundaria, ya que formal y materialmente otras ramas del ordenamiento jurídico deben emplear sus recursos en la intervención y solución pacífica de los conflictos dentro de las comunidades indígenas.

Ahora bien, Colombia, como república unitaria, participativa y pluralista, social, constitucional, democrática, pluriétnica y multicultural, constituye la jurisdicción especial indígena, que faculta a las comunidades tradicionales, como grupos diferenciados dentro de una sociedad mayoritaria, al juzgamiento de sus miembros. A pesar de la existencia del reconocimiento constitucional, en la praxis no se ha dado una aplicación efectiva, ante una ausencia normativa capaz de fijar límites y competencias, así como la inexistencia de una coordinación entre la jurisdicción especial indígena y el sistema nacional



de justicia, como lo establece el canon constitucional 246. Por esta razón, la Corte Constitucional de Colombia y la Corte Suprema de Justicia han hecho prevalecer en pretéritas oportunidades el texto constitucional y aquellos referentes indisponibles de la persona con el fin de que sean norma de aplicación inmediata, orienten las interpretaciones, fomenten los mecanismos pertinentes y fijen un derrotero equilibrado a la jurisdicción indígena.

Las normas de naturaleza constitucional que irradian la jurisdicción especial indígena son el “Preámbulo” de la Constitución, el artículo 1 (sobre el pluralismo y la dignidad humana), el artículo 7 (sobre el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural), el artículo 8 (sobre la protección de la riqueza cultural de la nación), el artículo 9 (sobre la autodeterminación de los pueblos), el artículo 10 (sobre el reconocimiento de lenguas habladas por los grupos étnicos), el artículo 68 (sobre el derecho a la etnoeducación), el artículo 70 (sobre las diferentes culturas como manifestación de la identidad nacional), el artículo 72 (sobre los derechos especiales que puedan tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica), el artículo 246 (sobre la facultad de las autoridades indígenas para ejercer su jurisdicción) y el artículo 93 (el cual, en virtud del bloque de constitucionalidad, integra el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT], el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana de Derechos Humanos y la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas y, como principio indisponible, la persona como tal).

La travesía de Cristóbal Colón en 1492 abrió el camino a la expansión global de la civilización europea, que conquistó y colonizó gran parte del mundo. Las consecuencias de dicho viaje son determinantes para la configuración de Latinoamérica y de Colombia, como espacios esencialmente diversos y no idénticos. Por ello, a la luz de nuestro ordenamiento y desde una interpretación armónica, debemos aceptarnos política, social y moralmente diversos y buscar modos plausibles de coexistencia, estableciendo límites, derechos y deberes, dentro de ese marco plural y multicultural. Al mismo tiempo, debemos respetar y promover esa diversidad (pluralismo)

sin caer en el relativismo de mirar cada singularidad ni rechazar la diversidad tratando de establecer una identidad a cualquier costo (universalismo) (Fuentes y Obando, 2014, p. 59).

Se hace necesario señalar límites y decantar derechos y deberes entre la sociedad mayoritaria y las minorías étnicas y culturales, pues de lo contrario haríamos que todos los casos penales pasaran al resorte exclusivo de la jurisdicción ordinaria. Si bien es cierto que este es un tema complejo y de mucho debate, se debe empezar a clarificar los problemas y brindar soluciones mediante una resignificación de los límites al ejercicio del poder punitivo, de cara a un adecuado entendimiento de la política criminal y en consonancia al derecho penal indígena que debe amalgamarse a los postulados irrenunciables de la persona, armonizando los principios de autonomía y pluralismo étnico.

El conocimiento, como proceso epistemológico de cara al pluralismo, no está dividido. Esto significa que lo individual (minorías) y lo general (mayorías) se refieren a una categorización dialéctica, y de ahí se deriva el conocimiento de lo general y de lo particular. Asimismo, se entienden las diferentes cosmovisiones y su comprensión respecto a la antijuridicidad de un comportamiento o no, lo que lleva a estudiar al delito de manera conjunta en sus aspectos dogmáticos de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad.

El conocimiento es dinámico, por ello, la teoría del conocimiento —como relación dialéctica entre el ser y el deber ser, entre el sujeto y el objeto— varía de acuerdo con la evolución cultural (Salazar, 2007, p. 60). El derecho penal e indígena no deben desconocer esto ya que el derecho de manera general es histórico.

Luego, entonces, la jurisdicción especial indígena —en cuanto su regulación jurídica es objeto de estudio del derecho— no es solo un universo conceptual, sino que corresponde a las condiciones materiales de existencia de hombres diversos y a sus formas comprensivas del mundo que los rodea y que difieren de la forma en que la población mayoritaria ve el mundo. Sin embargo, cuando un sujeto no conoce lo ilícito, o tiene una comprensión errada del concepto, lo que comúnmente se llama ignorancia o la errada percepción del objeto ilícito llamado teoría del error, de cara a la

jurisdicción especial indígena no tiene cabida tal conceptualización, habida cuenta de que se tiene una jurisdicción especial poseedora de un marco conceptual definitorio diverso, lo que da lugar a aplicar sus postulados sin obviar los límites propios del derecho penal dentro del cual se enmarca esta jurisdicción.

### **Dignidad humana**

La dignidad humana es sustento, base y pilar fundamental del Estado social y democrático de derecho e implica que los seres humanos sean considerados como fines en sí mismos y no medios o instrumentos susceptibles de ser utilizados para lograr determinados fines.

La expresión *dignidad humana* como entidad normativa (Corte Constitucional de Colombia, 17 de octubre de 2002) se puede abordar desde dos perspectivas. La primera, a partir de su objeto concreto de protección, la entiende: 1) como la autonomía o como la posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera), 2) como la tenencia de ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien) y 3) como la intangibilidad de los bienes no patrimoniales, la integridad física y la integridad moral (vivir sin humillaciones). Y la segunda, a partir de su funcionalidad normativa, la entiende 1) como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado y, en este sentido, se trata de la dignidad como valor, 2) como principio constitucional y 3) como derecho fundamental autónomo.

El contenido de la dignidad humana se encuentra vinculado a tres ámbitos exclusivos: la autonomía individual, materializada en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y de determinarse según esa elección; unas condiciones de vida cualificadas, referidas a las circunstancias materiales necesarias para desarrollar el proyecto de vida; y la intangibilidad del cuerpo y el espíritu, entendida como la integridad física y espiritual, como presupuesto para la realización del proyecto de vida. Estos aspectos que entrañan a la dignidad humana se evidencian en la prohibición de torturas, tratos cueles, inhumanos o degradantes, así como en garantía de

la libertad como derecho, en donde su restricción sea en la menor medida posible y acoja el principio de fragmentariedad del derecho penal y de la *última ratio*.

Finalmente, la dignidad humana se halla en conexión a la igualdad material, que formula un trato diferenciado, siempre que sea posible y razonable y en la medida de los eventos reales de acceder a ciertos bienes o servicios materiales.

De lo anteriormente dicho podemos afirmar que, en los eventos de comisión de delitos por parte de miembros de comunidades indígenas y su eventual juzgamiento por parte de sus autoridades, estos están sometidos al respeto de la dignidad humana, como valor superior del hombre y mandato inspirador de todas las actuaciones del Estado, así como lo es el cumplimiento de la función jurisdiccional de las comunidades indígenas.

Es imperativo resaltar que la Corte Constitucional de Colombia en su Sentencia T-349 (1996) aceptó la práctica del cepo y señaló que, lejos de tratarse de un comportamiento cruel e inhumano, se trata de una pena que hace parte de la tradición de la comunidad emberá-chamí y que ellos consideraban valiosa, por su alto grado intimidatorio y de corta duración. A pesar de los rigores físicos, el cepo no produce ningún daño grave en la integridad física o mental del condenado, lo que desvirtúa la calificación de cruel o inhumano.

A su vez, en otra providencia de la misma corporación (Corte Constitucional de Colombia, 15 de octubre de 1997), se dijo que el fuste en la comunidad páez es una pena de menor entidad que trata de la flagelación en la parte inferior de la pierna y que, aunque indudablemente produce aflicción, su finalidad no es causar un sufrimiento excesivo, puesto que su concepto es simbólico y servirá para purificar al individuo y devolverle su armonía.

### **Maximización de la autonomía**

La maximización de la autonomía hace referencia a la facultad que tienen los pueblos indígenas de crear, organizar y dirigir su vida de acuerdo con sus propios valores, principios y normas, a través de la conformación y consolidación de instituciones, mecanismos

y programas que posibiliten la solución de sus problemas de orden administrativo, económico, social, cultural, de salud y jurídico.

La autonomía no significa aislamiento o separación, sino que implica una coordinación y cooperación de las autoridades tanto indígenas como ordinarias, con el fin de establecer y delimitar competencias encaminadas al respeto y la garantía de la diversidad étnica y cultural. Por tanto, las restricciones a la autonomía de los pueblos indígenas resultan ser excepcionales, lo que se traduce en el subprincipio de mínima intervención.

Ahora bien, como se ha dicho, la garantía de la autonomía es la mayor medida posible (maximización competencial) y se condiciona exclusivamente por el llamado núcleo duro de los derechos fundamentales, el cual fija un límite absoluto que trasciende cualquier ámbito autonómico. El denominado núcleo duro ha sido tratado en innumerables ocasiones por la Corte Constitucional de Colombia (20 de abril de 2015) y comprende el no desconocimiento del derecho a la vida, la integridad de la persona, la prohibición de tortura y servidumbre, los cuales deben ser estimados a la luz de cada cultura específica, en relación con los demás derechos que no integran el núcleo duro. El núcleo duro constituye un límite y es un referente interpretativo que debe ajustarse a través de un ejercicio de ponderación, donde los derechos de la comunidad gozan de un peso mayor *prima facie* en virtud del citado principio de maximización de la autonomía (Corte Constitucional de Colombia, 4 de diciembre de 2009). Excepcionalmente, los derechos de la comunidad no tendrán tal vocación valorativa cuando el derecho fundamental se encuentre en tensión con un derecho integrante de los derechos indisponibles de la persona.

Señalemos que el sistema de juzgamiento especial no funciona al margen o sin el apoyo del derecho penal, del derecho constitucional y la teoría general del derecho y del Estado, ya que la jurisdicción especial indígena —como un instrumento de control severo de intervención social— debe utilizarse racionalmente y con la debida proporcionalidad bajo los cauces y lineamientos del orden jurídico y bajo una óptica garantista del derecho penal, por ser el último medio de tutela de bienes jurídicos y que, en virtud de su trasgresión, puede conllevar la imposición de una pena.

## **Identidad étnica y cultural**

Según la Corte Constitucional de Colombia (26 de julio de 2005), la identidad étnica y cultural como principio posee dos dimensiones: una colectiva, que reza de la protección otorgada a la comunidad como sujeto de derechos, y una individual, que reconoce al individuo la facultad de querer acoger o no su jurisdicción con la mira de preservar su desarrollo de acuerdo con su propia cultura.

Conciérne marcar que en la Sentencia C-882 de la Corte Constitucional de Colombia (23 de noviembre de 2011) se reseñó que la identidad cultural de los pueblos indígenas es un derecho no circunscrito a su territorio, sino que se proyecta en todo el territorio colombiano, ya que decir que este derecho, en su doble dimensión, se expresa en un único lugar equivaldría a establecer políticas de segregación y de separación odiosas, violatorias de los postulados superiores incluso constitucionales. El canon constitucional 246 señala que “las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial”, lo que va en contravía de la dignidad humana y la identidad cultural que constituyen un fundamento de la nacionalidad en consonancia con el “Preámbulo” y los artículos 7 y 70 de la Constitución, el sistema de derechos de las Naciones Unidas y la persona como presupuesto indisponible.

La citada sentencia de la Corte Constitucional de Colombia (23 de noviembre de 2011) señala que los derechos derivados de la identidad cultural y étnica son:

(i) tener su propia vida cultural, (ii) profesar y practicar su propia religión como manifestación cultural, (iii) preservar, practicar, difundir y reforzar otros valores y tradiciones sociales, culturales, religiosas y espirituales, así como sus instituciones políticas, jurídicas, sociales, culturales, etc., (iv) emplear y preservar su propio idioma, (v) no ser objeto de asimilaciones forzadas, (vi) conservar, acceder privadamente y exigir la protección de los lugares de importancia cultural, religiosa, política, etc. para la comunidad, (vii) conservar y exigir protección a su patrimonio cultural material e inmaterial; (viii) utilizar y controlar sus objetos de culto, (ix) revitalizar, fomentar y transmitir a las generaciones presentes y futuras sus historias, tradiciones orales. Filosofía, literatura, sistema de escritura y otras manifestaciones culturales,

(x) emplear y producir sus medicinas tradicionales y conservar sus plantas, animales y minerales medicinales, (xi) participar en la vida cultural de la nación, (xii) seguir un modo de vida según su cosmovisión y relación con los recursos naturales, (xiii) preservar y desarrollar su modos de producción y formas económicas tradicionales y (xiv) exigir protección de su propiedad intelectual relacionada con obras, creaciones culturales y de otra índole.

De lo anterior se puede afirmar que como componente del principio de integridad étnica y cultural hace parte la preservación de sus prácticas jurídicas, en materia de juzgamiento por conductas de carácter penal. Esto implica un cambio paradigmático en el componente territorial del fuero indígena, en el entendido de que debe ampliarse a todo el territorio nacional y no se debe limitar a un lugar determinado o determinable, siempre y cuando se den los demás factores (objetivo, subjetivo e institucional). Pensar lo contrario daría al traste con la identidad nacional, vulneraría la interpretación realizada en la Sentencia C-882 de 2011 y haría nugatorio un juzgamiento conforme a los usos y costumbres de la comunidad, cuando esta tenga interés en su juzgamiento y la consecuente voluntad individual del sujeto de someterse a sus propias autoridades y, de esta forma, hacer prevalecer la doble dimensión de la identidad cultural y étnica.

### **Libre determinación de los pueblos**

La libre determinación de los pueblos el derecho que estos tienen para decidir libremente sus propias formas de gobierno, de política, desarrollo económico, social y cultural, estructurando libremente las instituciones que los presidan, sin injerencias de naturaleza externa e interna —arbitraria—, encaminadas al respeto de postulados de carácter constitucional y de los derechos humanos.

En este sentido, la Corte Suprema de Justicia (28 de octubre de 2015) ha destacado que para dar una materialización de la libre determinación de los pueblos —incluso sin apelar a la ley de coordinación entre jurisdicciones, aún no expedida por el Congreso—, con el fin de que las comunidades étnicas se den sus propias instituciones,

las autoridades deben hacer todas las gestiones tendientes a que la jurisdicción especial indígena sea una realidad, pues en vista de la imposibilidad material de tramitar el asunto a través del Congreso de la República y ante la flagrante incapacidad logística o presupuestal por parte de las comunidades indígenas en aplicación del principio de colaboración armónica entre las ramas del poder público, los entes gubernamentales se deben ocupar de brindar los mecanismos necesarios para que la jurisdicción especial indígena no gravite en un plano eminentemente retórico y se cumpla y consolide a cabalidad el factor institucional del fuero indígena.

La libre determinación de los pueblos tiene que ver de manera directa con la comunicación, entendida como un proceso consecuente de la capacidad de identificar referentes de manera abstracta e intencionada con el fin de influir en el pensamiento y las acciones de los individuos. Por eso, cada cultura otorga un valor simbólico a cada código, usa códigos diferentes o confiere a estos un valor diferente, pues son formas de vida (Zaffaroni *et al.*, 2013, p. 130).

### **Juez natural**

El principio del juez natural es la garantía de que a la persona objeto de juzgamiento se le adelante un trámite y adopción de una decisión de fondo ante un juez competente, independiente, imparcial y sometido a los cauces del derecho (Constitución Política Nacional, 1991, arts. 228 y 230).

En Colombia existen diferentes jurisdicciones, entre ellas la jurisdicción ordinaria (penal, civil, laboral), la contencioso-administrativa, la constitucional, la de paz y la indígena. El desconocimiento de las competencias de cada una de ellas genera conflictos entre jurisdicciones dirimibles por la Corte Constitucional de Colombia según el precepto 14 del acto legislativo 02 de 2015.

Por eso, el juez natural es aquel que la Constitución o la ley asigna para el conocimiento de ciertos fondos y para que tutele por los principios de especialidad y de predeterminación legal que se le imprimen como garantía al procesado, al no ser juzgado por un juez distinto a los que integran el poder jurisdiccional determinando el



asunto en concreto (Corte Constitucional, 20 de agosto de 2014) y al amparar no solo un aspecto formal de establecimiento de límites funcionales de juzgamiento, sino también un juicio imparcial con plenas garantías.

Bajo este entendido, del artículo 246 de la Constitución Política se desprende el reconocimiento de una jurisdicción indígena, lo cual materializa el pluralismo jurídico en el marco constitucional y legal de cara a implementar la jurisdicción competente para juzgar a los miembros de las comunidades indígenas. Por esta vía, se respeta la existencia de un poder jurisdiccional autónomo con capacidad de configuración normativa de los pueblos originarios. Este poder jurisdiccional cuenta con normas sustantivas y procedimientos propios que llevan a la afirmación de la identidad colombiana en su carácter pluriétnico (Corte Constitucional, 4 de septiembre de 2014).

### **Igualdad material**

La igualdad material es un principio esencial de nuestro Estado, derivado del artículo 13, inciso 2, de la Constitución. Este hace del postulado de la igualdad un concepto objetivo, real y material y no una entidad abstracta, formal y etérea, que esboza la identidad de los iguales o análogos y la diferencia entre los desiguales. Esto permite construir un límite a la arbitrariedad y las consecuencias homogeneizantes, en una sociedad diversa, desigual, con características históricas de pobreza, exclusión, discriminación y marginalidad. La igualdad material se refleja en la jurisdicción indígena en su inclusión como sistema de juzgamiento alterno para las comunidades indígenas, en donde expresa que los iguales juzguen a sus iguales, entendidos estos en su correlación como desiguales frente a una sociedad mayoritaria en donde imperan los valores occidentales y no los de las culturas nativas.

La forma de hacer efectiva la igualdad material se pueden evidenciar en las acciones afirmativas que buscan menguar la existencia de las desigualdades naturales, sociales y económicas. Por eso, hace que los grupos minoritarios sean titulares de derechos diferenciados, a fin de que se desarrollen dentro de su marco axiológico, religioso y

político, lo que posibilita una justicia política, una justicia adecuada que responda a las exigencias del pluralismo y las desigualdades sociales (Fuentes y Obando, 2014, pp. 32-33).

De manera específica, la implementación de la igualdad material puede verse reflejada en los mecanismos de coordinación interjurisdiccional y de interlocución entre los pueblos indígenas y el sistema judicial ordinario, a través de los acuerdos PSAA12-99614 del 19 de julio de 2014 y PSAA13-1816 del 23 de enero de 2013 de la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura (Corte Suprema de Justicia, 9 de octubre de 2015). Esto finalmente indica que, bajo el postulado de la igualdad material, el supuesto del hombre como persona poseedora de dignidad y autonomía ética sea reconocido como un componente imprescindible y absoluto.

Finalmente, la igualdad material es palmaria cuando el operador jurídico realiza una interpretación valorativa al encontrarse frente a un individuo culturalmente distinto y de cara a establecer el reconocimiento de su derecho al fuero, lo que depende en gran medida de determinar si el sujeto entendía la ilicitud de su conducta. Si el indígena incurre en una conducta sancionada tanto en la jurisdicción ordinaria como en la jurisdicción indígena, el intérprete deberá tomar en cuenta la conciencia étnica del sujeto y el grado de aislamiento de la cultura a la que pertenece. Lo anterior ocurre en aras de determinar la conveniencia de que el indígena sea procesado y sancionado por el sistema jurídico nacional o si corresponde a su comunidad juzgarlo y sancionarlo según sus normas y procedimientos.

### **Proporcionalidad**

La proporcionalidad debe ser entendida como un juicio axiológico de cara a cada caso en concreto, con el fin de arrojar la aceptabilidad o no de una medida que lleve a las autoridades indígenas a preguntarse por la legitimidad, la adecuación y necesidad de la medida. La legitimidad informa si se cumplen los fines constitucionales no solo de la medida tomada, sino de la correspondiente apreciación de efectos previsibles que la decisión implica (Corte

Constitucional de Colombia, 9 de octubre de 2013) y, a su vez, de si están facultados para tomar esa determinación.

La adecuación responde a la pregunta siguiente: ¿la medida se ajusta al ordenamiento jurídico? Si se da esta pregunta, se refiere entonces a la adecuación, como armonía entre la medida tomada y el respeto a intereses de superior jerarquía, donde quedan proscritos los excesos y en donde la justicia indígena no puede caer en una extralimitación de funciones públicas. Se responde, por consiguiente, que la medida sea razonable y la duración, por su parte, conlleve a una contención del poder punitivo indígena.

La necesidad refiere a que con la disposición tomada se logren sus fines y objetivos, en razón del grado del delito y la vulneración a sus creencias (Corte Constitucional de Colombia, 1 de octubre de 2012). Asimismo, la necesidad propugna por la búsqueda de la mejor medida posible de la afectación de bienes jurídicos, los cuales, como integrantes del elemento objetivo del fuero indígena, expresan la relación con un interés de la comunidad indígena o de la sociedad mayoritaria (Corte Constitucional de Colombia, 11 de enero de 2012).

Finalmente, resulta imperativo señalar que un referente inescindible es el principio *pro homine*, el cual informa que ante la existencia de una norma independientemente del nivel jerárquico en el que se encuentre prima sobre otra que sea menos extensiva en la aplicación de un derecho, lo que amplía el marco protectorio de los derechos de la persona y facilita una adecuada hermenéutica ante la coexistencia normativa de diferente alcance.

### **Principio de culpabilidad**

El principio de culpabilidad se deriva del latino *nulla poena sine culpa*, que significa “no hay pena sin culpa”, el cual hace de la culpabilidad un criterio limitador de la pena. Bajo la visión del derecho penal indígena surgen otros matices resignificaciones.

Se ha llegado a sostener que “ningún derecho penal moderno puede subsistir sin el principio de culpabilidad” (Ferré, Niñez y Ramírez, 2010, p. 408). La culpabilidad sería entonces una esfera cualificada que trasciende del plano jurídico-positivo al filosófico.

Sin embargo, para no entrar en debates álgidos y merecedores de otro escrito, entendamos por principio de culpabilidad aquella actuación voluntaria donde se parte del entendimiento y comprensión de la acción desplegada. Entonces, la culpabilidad apunta al principio de responsabilidad personal. Es de advertir a su vez que el ataque a los bienes relevantes de la comunidad indígena que hacen merecedor a un miembro suyo de una sanción debe ligarse a la prohibición de una imputación abstracta y verificadora de un hecho solo en su aspecto externo.

La imposición de una sanción a un miembro de la comunidad busca la restauración del equilibrio de la vida social del grupo para alcanzar de nuevo la armonía, resquebrajada por el autor (resignificación a los bienes jurídicos de protección indígena). La culpabilidad pasa a ser entendida en un ámbito colectivo y no solo personal, pues no se amparan solamente los intereses del reo ni de la sociedad, sino de la comunidad. Si ello es así, a la luz del ordenamiento jurídico, el apartar al sujeto de su comunidad no es una medida razonable, pues aislarlo llevaría a una desnaturalización de su entorno, lo que implica la violación a la simbología del territorio, de la vida, del rito y de las fuerzas sobrenaturales que cumplen un papel preponderante (Borja, 2009, pp. 25-26).

Emerge de manera nítida una política criminal diferenciable, en la medida que irrumpen respuestas particulares que se proyectan como necesarias para conductas reprochables o causantes de un perjuicio comunitario, con el fin de proteger los intereses esenciales de la armonía social, es decir, las normas expedidas por la autoridad respectiva indígena.

La concepción de culpabilidad colectiva indígena, concretada en un reproche al individuo, y su acompañamiento para reestablecer la armonía con el medio y la comunidad deben estar basadas en el principio de reciprocidad y no deben malentenderse. En esa línea, con la proscripción de responsabilidad por hechos causales objetivos, en la Sentencia T-196 de 2015, la Corte Constitucional señaló la prohibición de la responsabilidad objetiva para determinar la responsabilidad penal.

## **Legalidad de los delitos y las penas**

La legalidad de los delitos y las penas implica que las comunidades indígenas deben contar con un mínimo de normas y procedimientos para el juzgamiento de los miembros de su comunidad, lo que es entendido como un límite y una garantía emanada directamente de la Constitución.

La legalidad de los delitos, el procedimiento y la pena hace parte de los límites absolutos de la jurisdicción especial indígena. Estos son una exigencia constitucional expresa derivada del artículo 29 e implican la existencia de normas con anterioridad al juzgamiento de las conductas que en modo alguno desconocen “las formas propias de producción de normas y de los rituales autóctonos de juzgamiento, que es precisamente lo que pretende preservarse” (Corte Constitucional de Colombia, 19 de enero de 2007). Los procedimientos deben amparar el respeto al debido proceso, la presunción de inocencia, el principio de *non bis in idem* y el derecho de defensa. Esto se manifiesta así, pues el principio tradicional de legalidad en los delitos puede verse, en nuestra concepción, resquebrajado en los eventos en los que determinadas comunidades no cuenten con un texto normativo, escrito, estricto y determinado, sino que, por el contrario, se le otorga a la costumbre el rango de primera fuente de los delitos, como proceso de transmisión oral de los conocimientos, cultura y tradiciones (diferenciada concepción de tipicidad). Sin embargo, el principio de legalidad debe ser entendido bajo una óptica disímil, reflexión protegida por la misma Constitución, en donde el principio de legalidad se infirma o no, en el conocimiento de los ámbitos prohibidos por las autoridades indígenas y las consecuencias que acarrea infringir la norma (Borja, 2009).

En este punto, toca un factor del fuero indígena cual es la institucionalidad, basada en la constitución de un sistema de derecho propio, constituido por los usos y costumbres tradicionales y los procedimientos conocidos y aceptados en la comunidad. Lo anterior significa que existe: 1) un poder de coerción social por parte de las autoridades tradicionales y 2) un concepto genérico de nocividad social. Adicionalmente, este elemento se conformaría por tres criterios de interpretación: 1) la institucionalidad, como presupuesto

esencial para la eficacia del debido proceso en beneficio del acusado<sup>2</sup>; 2) la conservación de las costumbres y de los instrumentos ancestrales en materia de resolución de conflictos<sup>3</sup> y 3) la satisfacción de los derechos de las víctimas<sup>4</sup>.

### **Debido proceso**

El debido proceso, como presupuesto de superior jerarquía, en materia de la jurisdicción especial indígena no es uniforme (Corte Constitucional de Colombia, 31 de enero de 2002; 20 de abril de

• • • • •

- 2 Según la Sentencia T-002 de 2012 de la Corte Constitucional de Colombia, “la institucionalidad es presupuesto esencial para la eficacia del debido proceso en beneficio del acusado: 1.1. La manifestación, por parte de una comunidad, de su intención de impartir justicia constituye una primera muestra de la institucionalidad necesaria para garantizar los derechos de las víctimas. 1.2. Una comunidad que ha manifestado su capacidad de adelantar un juicio determinado no puede renunciar a llevar casos semejantes sin otorgar razones para ello. 1.3. En casos de ‘extrema gravedad’ o cuando la víctima se encuentre en situación de indefensión, la vigencia del elemento institucional puede ser objeto de un análisis más exigente”.
- 3 Según la Sentencia T-002 de 2012 de la Corte Constitucional de Colombia, “la conservación de las costumbres e instrumentos ancestrales en materia de resolución de conflictos: 2.1. El derecho propio constituye un verdadero sistema jurídico particular e independiente. 2.2. La tensión que surge entre la necesidad de conservar usos y costumbres ancestrales en materia de resolución de conflictos y la realización del principio de legalidad en el marco de la jurisdicción especial indígena debe solucionarse en atención a la exigencia de predecibilidad o previsibilidad de las actuaciones de las autoridades indígenas dentro de las costumbres de la comunidad, y a la existencia de un concepto genérico de nocividad social”.
- 4 Según la Sentencia T-002 de 2012 de la Corte Constitucional de Colombia, “la satisfacción de los derechos de las víctimas: la búsqueda de un marco institucional mínimo para la satisfacción de los derechos de las víctimas al interior de sus comunidades debe propender por la participación de la víctima en la determinación de la verdad, la sanción del responsable, y en la determinación de las formas de reparación a sus derechos o bienes jurídicos vulnerados”.

2015), sin embargo, debe dar cuenta de la protección a una estructura y garantías mínimas.

El debido proceso, sin perjuicio de la autonomía reconocida constitucionalmente a favor de la jurisdicción indígena, comporta impedimentos mínimos ligados a la previsibilidad que debe informar el conjunto normativo y procedimental de dicha jurisdicción. Esta previsibilidad al amparo de la racionalidad, la objetividad y la proporcionalidad no puede desatender los valores de cultura superior que precisamente aseguran y protegen la subsistencia de la identidad cultural y la cohesión del grupo humano invariablemente formado a partir de los individuos como los seres sociales que son (Corte Constitucional de Colombia, 25 de octubre de 2001).

Se debe contar con una estructura que resguarde el derecho de contradicción, defensa y a su vez que ampare garantías tales como la presunción de inocencia, la proporcionalidad y razonabilidad, la prohibición de tortura, tratos crueles e inhumanos, el respeto a la vida, la prohibición de pena de muerte y las penas perpetuas e irredimibles. En cuanto principio de dignidad humana, es imprescindible observar al ser humano como aquel con la capacidad de arrepentirse, resocializarse y volver a contribuir a la sociedad armónicamente. En ese entendido, el apartado 34 de la Constitución prohíbe las penas de prisión perpetua, dándole a cada individuo la oportunidad de adaptarse nuevamente a la vida en sociedad, donde se garantice la finalidad resocializadora de la pena y se haga consecuente un proceso de resocialización étnicamente diferenciado, el cual impone abordar el tema de las posibilidades de redención de las penas impuestas por la jurisdicción especial indígena. En dichas comunidades, la pena también tiene una finalidad reparadora, en la medida en que con la imposición de la misma se busca restablecer el equilibrio y la armonía tanto de la comunidad y de la víctima como del indígena sancionado (Corte Constitucional de Colombia, 20 de abril de 2015).

Es importante señalar que el proceso penal si es utilizado como recurso de intimidación en lugar de las penas es ilegítimo, arbitrario e inconsecuente con la persona en cuanto tal.

## **Bloque de constitucionalidad**

La figura del bloque de constitucionalidad se dimensiona desde dos puntos de vista. El primero de ellos, en un sentido estricto, alude a aquel cuerpo normativo que se integra a la Constitución, como son aquellos tratados o convenios ratificados por el Estado colombiano que versen sobre derechos humanos, que prohíben su limitación en los estados de excepción y que sirven de baremo en el ejercicio de control de constitucionalidad sobre las leyes. Ahora bien, el segundo sentido o *lato sensu* se corresponde con aquellos tratados o convenios de derechos humanos ratificados, pero que admiten limitación durante los estados de excepción, pues su utilidad radica en que interesan como criterio de interpretación constitucional y complementan el contenido de los derechos y deberes consagrados en la Constitución Política.

En materia jurisdiccional indígena, por vía del artículo 93, integran el bloque de constitucionalidad, en sentido estricto, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 de la OIT, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Convención Americana de Derechos Humanos.

Se desprende entonces del apartado 246 constitucional y 9.1 del Convenio 169 de la OIT un límite de juzgamiento para los miembros de las comunidades indígenas que versa en la no contrariedad a la Constitución, la ley y los derechos humanos internacionalmente reconocidos por el bloque de constitucionalidad.

El numeral 3 del artículo 10 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado mediante la Ley 74 de 1968, y el numeral 6 del canon 5 de la Convención Americana de Derechos Humanos, aprobado por la Ley 16 de 1972, señalan que los fines de las sanciones son redimibles con ocasión de la búsqueda de que la sanción sea readaptación social de los penados.

Se incorporan al bloque de constitucionalidad el Sistema de Derechos de las Naciones Unidas, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que, en 2007, la Asamblea de las Naciones Unidas aprobó, la Carta de Derechos Humanos que crea la Asamblea General, el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas contenido en el consejo de Derechos Humanos y el Relator sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Por otro



lado, se encuentra el Consejo Económico y Social del que se desprende el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Se trata de un acceso sin precedentes por tratarse de agentes no estatales que buscan salvaguardar a las comunidades indígenas en el respeto a sus derechos (Naciones Unidas, 2013).

Dado que la autonomía, la diversidad étnica y cultural, reconocidas por la Constitución y el bloque de constitucionalidad que la integra, así como los derechos humanos en su formulación universal poseen múltiples interpretaciones, debe buscarse una adecuada hermenéutica que reconozca al ser humano como ser espiritual, moral, sujeto y agente de su propia existencia, de la que parte el reconocimiento de la ciudadanía materialmente diferenciada que vela por que los presupuestos identitarios no se desintegren.

Finalmente, el poder punitivo indígena, al igual que el sistema penal ordinario, no implica solamente control, sino que es un poder limitado en sí mismo, formal y sustancialmente que, a través de reglas jurídicas objetivas, igualitarias e inderogables como criterios esenciales y materiales de valoración acerca de lo que es el hombre, merece el máximo ámbito de protección contra el poder punitivo desbordado.

## **Conclusiones**

Surge de manera nítida, en Colombia, la existencia de sistemas de juzgamiento autónomos para las comunidades indígenas, donde los principios básicos del derecho penal, los postulados constitucionales, la teoría general del derecho, del Estado, y la filosofía del derecho amplían el espectro de garantías en los ámbitos sustancial y procesal. El sistema ordinario no agota una realidad diversa, una realidad pluriétnica y multicultural, sino que surge de un proceso real, histórico, fruto de la propia dignidad del hombre, una nueva visión política, social y moral diversa que implica delimitación competencial, la maximización de la autonomía de las comunidades indígenas y un saber múltiple que enriquece el proceso de conocimiento del hombre.

La Constitución (1991) como faro normativo reconoce sistemas alternos de justicia con el fin de amparar minorías históricamente

segregadas, discriminadas y marginadas (art. 246), las cuales se circunscriben a una lógica mínima de garantía del derecho penal y al orden jurídico en general para dar una interpretación armónica, irradiada por la axiología constitucional —no de relativismo y universalismo—, ajustada, proporcional y razonable, en la búsqueda de modos plausibles de convivencia, de convergencia, entre culturas encontradas; que posibilite la interculturalidad; que dé paso a la conceptualización y realización de un proceso de acoplamiento; y que permita el desarrollo de cada una de ellas, estableciendo límites mesurables y no imposiciones superpuestas. Lo anterior da aplicabilidad a la cláusula “social”, “plural”, “multiétnica”, “constitucional”, “de derecho” del Estado colombiano que garantiza el derecho autonómico.

En efecto, surge el deber de proteger la diversidad cultural donde todas las instituciones del Estado colombiano de manera armónica, coordinada y conjunta, establezcan políticas de complejión, con el fin de hacer de la jurisdicción especial indígena una realidad, protegiéndola y amparándola como derecho fundamental de aplicación inmediata. De esta manera, estos se fundan como verdaderos mandatos de ineludible observación por las autoridades y dan como resultado el respeto a la cosmovisión y a los disimiles estándares valorativos —incluso contrarios a los valores de una ética universal—, que no implican *per se* una vulneración a los postulados indisponibles de la persona como supremos referentes, sin desconocer la prohibición de extender el *ius puniendi* y el principio de legalidad de los delitos y las penas, con el propósito de encontrar los límites subyacentes al ordenamiento jurídico.

De manera que una adecuada organización de la jurisdicción especial indígena debe hallar, por un lado, un equilibrio entre los intereses antagónicos, la defensa social de la comunidad y el resquebrajamiento a la armonía; y, por otro, la protección de la persona en su dignidad y derechos fundamentales, con el fin de que la jurisdicción no se torne invasivamente arbitraria e irracional en la aplicación del poder punitivo indígena, en vista de que como poder punitivo es la *ultima ratio*.

## Referencias

- Borja Jiménez, E. (2009). Derecho indígena, sistema penal y derechos humanos. *Nuevo Foro Penal*, 5(73), 11-46.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República.
- Corte Constitucional de Colombia. (1 de octubre de 2002). Sentencia C-805 de 2002. D-3973 Magistrados ponentes: Manuel José Cepeda Espinosa y Eduardo Montealegre Lynett.
- Corte Constitucional de Colombia. (10 de julio de 2003). Sentencia T-552 de 2003. T-506199. Magistrado ponente: Rodrigo Escobar Gil.
- Corte Constitucional de Colombia. (11 de enero de 2012). Sentencia T-002 de 2012. T-3120650 y T-3120654. Magistrado ponente: Juan Carlos Henao Pérez.
- Corte Constitucional de Colombia. (15 de octubre de 1997). Sentencia T-523 de 1997. T-124907. Magistrado ponente: Carlos Gaviria Díaz.
- Corte Constitucional de Colombia. (17 de octubre de 2002). Sentencia T-881 de 2002. T-542060 y T-602073. Magistrado ponente: Eduardo Montealegre Lynett.
- Corte Constitucional de Colombia. (19 de enero de 2007). Sentencia T-009 de 2007. T-1360386. Magistrado ponente: Manuel José Cepeda Espinosa.
- Corte Constitucional de Colombia. (1996). Sentencia T-349 de 1996. Magistrado ponente: Carlos Gaviria Díaz.
- Corte Constitucional de Colombia. (20 de abril de 2015). Sentencia T-208 de 2015. T-4282505. Magistrada ponente: Gloria Stela Ortiz Delgado.
- Corte Constitucional de Colombia. (20 de agosto de 2014). Sentencia C-594 de 2014. D-10055. Magistrado ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.
- Corte Constitucional de Colombia. (23 de noviembre de 2011) Sentencia C-882 de 2011. D-8387 y D-8395, Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.
- Corte Constitucional de Colombia. (25 de enero de 2000). Sentencia T-030 de 2000. T-244330. Magistrado ponente: Fabio Morón Díaz.

- Corte Constitucional de Colombia. (25 de octubre de 2001). Sentencia T-1127 de 2001. T-407143. Magistrado ponente: Jaime Araujo Rentería].
- Corte Constitucional de Colombia. (26 de julio de 2005). Sentencia T-772 de 2005. T-999167. Magistrado ponente: Rodrigo Escobar Gil.
- Corte Constitucional de Colombia. (27 de agosto de 2004). Sentencia T-811 de 2004. T-891563. Magistrado ponente: Jaime Córdoba Triviño.
- Corte Constitucional de Colombia. (31 de enero de 2002). Sentencia T-048 de 2002. T-506.704. Magistrado ponente: Álvaro Tafur Galvis.
- Corte Constitucional de Colombia. (4 de diciembre de 2009). Sentencia T-903 de 2009. T-2352993. Magistrado ponente: Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte Constitucional de Colombia. (4 de septiembre de 2014). Sentencia T-642 de 2014. T-4235252. Magistrada ponente: Martha Victoria Sáchica Méndez.
- Corte Constitucional de Colombia. (5 de septiembre de 2002). Sentencia T-728 de 2002. T-593713 y T-594894. Magistrado ponente: Jaime Córdoba Triviño.
- Corte Constitucional de Colombia. (9 de mayo de 2011). Sentencia T-364 de 2011. T-2894178. Magistrado ponente: Nilson Pinilla Pinilla.
- Corte Constitucional de Colombia. (9 de octubre de 2013). Sentencia C-695 de 2013. D-9570. Magistrado ponente: Nilson Pinilla Pinilla.
- Corte Suprema de Justicia. (28 de octubre de 2015). Sala de Casación Penal. Sentencia del 28 de octubre de 2015, rad. 44890. Magistrado ponente: Luis Guillermo Salazar Otero.
- Corte Suprema de Justicia. (9 de octubre de 2015) Sala de Casación Penal. Sentencia del 9 de octubre de 2015, rad. 46943. Magistrado ponente: Eugenio Fernández Carlier.
- Ferré Olivé, J. C., Niñez Paz, M. A., Ramírez Barbosa, P. A. (2010). *Derecho penal colombiano. Parte general. Principios fundamentales y sistema*. Bogotá: Ibáñez.

- Fuentes Gonzáles, F. y Obando Cabezas, A. (2014). *Diversidad, desigualdades sociales. El decir de la filosofía*. Cuernavaca: Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.
- Naciones Unidas. (2013). Los pueblos indígenas y el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas. Folleto informativo. Nueva York, Ginebra: Autor. Recuperado de [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2\\_SP.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2_SP.pdf)
- Salazar Marín, M. (2007). *Teoría del delito. Con fundamento en la escuela dialéctica del derecho penal*. Bogotá: Ibáñez.
- Zaffaroni, E. R., Molina Fernández, F., Schuneman, B., Lascaraín, J. A., Serrano, J. R. y Demetrio Crespo, E. (2013). *Temas actuales en la dogmática penal*. Bogotá: Ibáñez.



## **Parte III**

# **Los estudios sobre el género y la diversidad sexual**





# **Identidades suspendidas y violencia sexual: narraciones literarias de homosexuales, transexuales, intersexuales, bisexuales y lesbianas sobre el conflicto, en el Caribe colombiano\***

Viridiana Molinares Hassan\*\*

Carlos Andrés Orozco Arcieri\*\*\*

Julia Sandra Bernal Crespo\*\*\*\*

EN ESTE TEXTO, PRESENTAMOS LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y LOS resultados literarios de la investigación “Narrativas de la violencia sexual en la guerra irregular en el Caribe colombiano: voces de homosexuales, transexuales, transgéneros, intersexuales, bisexuales y lesbianas”; cuyo objetivo es narrar literariamente casos de violencia sexual que sobre la población de lesbianas, gays, bisexuales,

• • • • •

\* Esta ponencia hace parte del proyecto de investigación financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid) y el HED con el apoyo de la Universidad de la Florida sobre “Narrativas de la violencia sexual en la guerra irregular en el Caribe colombiano: voces de homosexuales, transexuales, transgéneros, intersexuales, bisexuales y lesbianas”, desarrollado por Viridiana Molinares Hassan, Julia Sandra Bernal y Carlos Andrés Orozco Arcieri, investigadores de los grupos de investigación en Derecho y Ciencia Política y Sociología del Derecho de la Universidad del Norte. Resultados parciales han sido publicados en Molinares, Orozco y Bernal (2014) y Molinares Orozco y Bernal (2015).

personas transgénero e intersexuales (LGTBI) del Caribe colombiano infringieron los grupos de paramilitares arraigados en esta zona del país. Para hacerlo, recurrimos a las propuestas epistemológicas que desde el feminismo y la filosofía se han desarrollado en torno a la construcción de la identidad y el debate sobre la conceptualización del sexo y el género. Nos interesa plantear de manera expresa que la construcción de la identidad es un proceso que ha sufrido variaciones históricas que mantienen como rasgo constante la construcción desde el cuerpo. Con ello, llegamos a los cuestionamientos actuales sobre las identidades suspendidas culturalmente desde el discurso hegemónico de poder que hace del cuerpo, bajo una mirada foucaultiana, un instrumento para castigar.

Logramos esta conceptualización desde el análisis de los planteamientos de Mery Torras, Begonya Sáez y Umberto Galimberti

• • • • •

- \*\* Escritora. Profesora e investigadora, miembro de los grupos de investigación en Derecho y Ciencia Política, y Sociología jurídica de la Universidad del Norte. Doctora en Derecho Público y Filosofía Jurídico Política y Magíster en Literatura Comparada y Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Barcelona (España); Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte (Barranquilla); Diploma de especialización del Curso de Alta Formación en Justicia Constitucional y Tutela Jurisdiccional del Derecho de la Università di Pisa. Diplomada en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la American University, en Washington, D. C. Directora de la Maestría y la Especialización en Derecho Público de la Universidad del Norte. Correo de contacto: vmolinar@uninorte.edu.co
- \*\*\* Profesor de Sociología del Derecho y de Historia del Derecho en la Universidad del Norte. Director del grupo de investigación en Sociología del Derecho de esta misma universidad. Doctor en Derecho con especialidad en Sociología jurídico-penal de la Universidad de Barcelona (España). Magíster en Criminología Crítica, Prevención de la Delincuencia y en Seguridad Social de la Università degli Studi di Padova (Italia). Correo de contacto: corozco@uninorte.edu.co
- \*\*\*\* Profesora investigadora miembro del grupo de investigación en Derecho y Ciencia Política de la Universidad del Norte. Líder de la línea de investigación en Filosofía del Derecho, con el eje temático de Bioética y Bioderecho. Doctora en Derecho de la Universidad Nacional a Distancia de España. Correo de contacto: sbernal@uninorte.edu.co

sobre el proceso de construcción de la identidad desde el *ser* un cuerpo, el *tener* un cuerpo y el *devenir* del cuerpo. De igual forma, analizamos las tesis de Judith Butler, Joan Wallach Scott y Michel Foucault sobre la construcción del sexo y el desarrollo del género, así como también del proceso de dominio y control a partir del cuerpo. Luego describimos, casos de violencia sexual sobre población LGTBI en Colombia, en los que se desconfiguran todas estas conceptualizaciones por la violencia infringida por paramilitares en el marco de la guerra irregular colombiana.

Finalmente presentamos la importancia de construir memoria social sobre estos hechos, desde los testimonios de las víctimas y a través de la narración literaria, bajo la consideración de que la literatura permite una mayor y mejor descripción de estos hechos y puede contribuir a la reparación —en cuanto a la visibilización— y a la reconciliación —en cuanto a inclusión social— de las víctimas, contextualizando un caso de violencia sexual ocurrido en Valledupar y que es narrado literariamente. Todo lo anterior para poner de presente que la violencia que describiremos no es más que parte de un proceso en el que se instrumentaliza el cuerpo como objeto de control y poder, alrededor del cual se niega la construcción de nuevas identidades desde el devenir del cuerpo y la alteridad.

### **La identidad: una cuestión de cuerpos**

Nos interesa aquí documentar los discursos sobre la construcción de la identidad desde el cuerpo. Para ello, acudiremos a los análisis de Meri Torras sobre la evidencia del cuerpo, en la que plantea una serie de preguntas que intenta responder desde la encrucijada discursiva de tener un cuerpo, ser un cuerpo y el devenir del cuerpo. Luego, intentaremos presentar el análisis de las propuestas sobre la metafísica de la identidad moderna con el análisis de Begonya Sáez, quien nos remite a Paul Ricœur y Michel Foucault. Finalmente presentarnos la propuesta de Umberto Galimberti sobre la identidad sexual como un mito de nuestra era.

Meri Torras (2007), tras realizar un análisis del discurso sobre los cuerpos afirma que

el cuerpo se erige como lugar de inscripción primero y último de la diferencia genérico sexual [...]. [Para esta feminista hasta ahora la categoría *mujeres* no se ha logrado definir de manera concreta], no obstante *ser* o *estar mujer* remitiría en última instancia, a —poseer o vivir en— un cuerpo sexuado femenino. (p. 11)

Sin embargo, Torras analiza que hay muchos cuerpos desnudos que dan lugar a manifestaciones diversas que escapan a las dos únicas posibilidades de hombre y mujer, a la gramática binaria de oposición y complementariedad. Para ella, desarticular el binomio hombre/mujer implica desarmar la heterosexualidad, confundir los géneros, dificultar la certeza de una práctica sexual legal y autorizada. Según Torras (2007), “la diferencia genérico-sexual binaria aparece, pues, asociada a la práctica de una sexualidad determinada que rige los cuerpos y sus relaciones, los encauza a determinadas interacciones mientras que proscrib[e], patologiza, persigue y castiga otras” (p. 14).

Esta autora desconstruye el esencialismo afirmando que lo que es “natural” se construye desde la cultura. Asimismo, explica que el proceso de naturalización del cuerpo se ha desarrollado desde diferentes parámetros entre los que incluye el tener un cuerpo, ser un cuerpo y el devenir del cuerpo. Sobre el primer enfoque, tener un cuerpo, expone:

La oposición de raigambre platónica de cuerpo/espíritu, retomada y adaptada por el neoplatonismo cristiano como cuerpo/alma, concibe el cuerpo como un receptáculo efímero en progresiva corrupción, lo material perecedero que aloja lo inmaterial eterno (llámese *espíritu*, *alma* o, simplemente *identidad* o *yo*). El cuerpo garantiza la enfermedad y la muerte, constituye una tumba encarnada en nosotros/as, de la cual debemos aprender a desprendernos progresivamente. Hay que disciplinar el cuerpo para que no entorpezca el crecimiento del espíritu, el camino del alma (hacia la vida eterna), la plenitud del yo. (Torras, 2007, p. 16)

Sobre ser un cuerpo, Torras acude a Julien Offray de La Mettrie, de quien dice que desarrolló en 1748, con su texto *El hombre máquina*, el concepto de ser humano a modo de autómatas y sin alma superior, derivado de la materia corporal. De igual manera, recurre a

Andrés Vesalio, con su *De humanis corpori fabrica* que en 1543, según afirma esta autora, lo convierte en protagonista, ya que con sus disecciones sobre humanos revoluciona la anatomía, estudiada hasta entonces sobre cadáveres de monos y de perros. Para Torras (2007),

el segundo enfoque —*somos un cuerpo*— no establece diferencia entre el cuerpo y este yo. Una no puede deshacerse de su propio cuerpo, ni siquiera transformarlo tan fácilmente, no podemos pretender ser completamente otros/as en un mismo cuerpo ni completamente los/as mismos/as en otro cuerpo, porque el cuerpo dice quien somos (otra cosa es que creamos que acierta o no, o percibamos nuestro yo uno y múltiple a la vez. (pp. 17-18)

Sobre el devenir del cuerpo, Torras (2007) afirma que se desarrolla desde la imposibilidad de seguir pensando el cuerpo como una materia previa e informe, ajena a la cultura y a sus códigos. Este enfoque se explica con la extensa cita que sigue y que consideramos necesaria para entender la propuesta:

El cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con códigos) que lo hacen *visible*. Más que un *tener* un cuerpo o *ser* un cuerpo, *nos convertimos* en un cuerpo y lo negociamos en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos, esto es individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hacen identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, estar, parecer o devenir. [...] Para ser reconocido como cuerpo humano no basta con ser un organismo biológico o funcional y, por otro lado, los cuerpos se constituyen como una suerte de metáforas de la sociedad a la que pertenecen. Existe un conocimiento ligado a una modelación y disciplinamiento sobre los cuerpos y sus actuaciones sociales, que los esculpe, los jerarquiza en función de un cuerpo ideal para cada identidad establecida: hombre, mujer, rico, pobre, blanco, negro... El cuerpo es fronterizo, se relaciona bidireccionalmente con el entorno sociocultural; lo constituye pero a la vez es constituido por él. (Torras, 2007, pp. 20-21)

Para sustentar lo anterior, Torras (2007) recurre a la explicación de tres aspectos que presenta de la siguiente manera:

1. El proceso de civilización —como lo ha mostrado Norbert Elias— tiene su fundamento en la mirada reguladora de las emociones y controladora de las pulsiones. Pero tal vez es el concepto de *panóptico* retomado por Foucault, el que de un modo más gráfico evidencia el (auto)control del cuerpo bajo el régimen de lo visible. Los sujetos *somos* un proceso por los enredos pluridireccionales de los discursos de poder/saber. Nuestros cuerpos, en consecuencia, devienen visibles y actuantes bajo el control y la vigilancia de las instituciones que, desde flancos diversos y cruzados, mantienen normalizados a los sujetos-cuerpos. (p. 21)

2. La *mirada* disciplinadora sobre el sujeto (y del sujeto mismo disciplinado) va asociada a la legitimidad de unos actos y a la prohibición de otros, a una ley en definitiva. Si entendemos el cuerpo en el hacerse, esto se traduce en la im/posibilidad de determinadas representaciones y acciones de los cuerpos. (p. 23)

3. [Torras presenta aquí una propuesta desde la fenomenología recurriendo a Maurice Merleau-Ponty] El sujeto de la fenomenología es un ser-en-el-mundo, donde la alteridad (no solo del mundo sino del otro yo que no soy yo) cobra un papel crucial. La percepción tiene algo de intransferible pero necesariamente también algo de compartido. (p. 24)

De otra parte, en el proceso de búsqueda de entendimiento de la identidad contemporánea recurrimos a Begonya Sáez (2007), para quien la pregunta ¿quién soy? se constituye como el tema de la identidad occidental, una identidad que se construye desde el cuerpo. Sáez explica el cambio en la conceptualización del sujeto desde la metafísica clásica a la posmetafísica. Para esta autora, la metafísica clásica definía el ser en cuanto esencia, pero a mediados del siglo XIX se produce un cambio que se refiere a la construcción de la identidad como devenir y que centra la discusión posmoderna en la alteridad.

Para explicar esta afirmación, Sáez (2007) se acerca a la conceptualización de la mismidad y la alteridad, luego se desplaza hasta el planteamiento que sobre el sujeto moderno realizan Descartes y

Kant y finalmente presenta al sujeto contemporáneo de Foucault y Ricœur. Sobre el primer aspecto sostiene que

hasta ahora al ser le han correspondido a lo largo de la historia múltiples pronombres. En lo que concierne al problema de la identidad, debemos contar con tres. Por un lado, se ha designado al ser idéntico concebido en términos metafísicos, es decir, determinado desde su *mismidad*, mediante los primeros pronombres de la persona gramatical, ya sea en el singular “yo”, o en plural: “nosotros”. En cambio, al ser idéntico concebido en términos metafísicos, es decir, determinado como *alteridad*, le ha correspondido y le corresponde aún el pronombre reflexivo de la tercera persona gramatical: “sí” o “sí mismo”. (Sáez, 2007, p. 42)

De otra parte, sobre la concepción del sujeto moderno, explica que no excede a la primera persona gramatical y alude a que

con Descartes es preciso vincular la identidad al pronombre de la primera persona del singular, a un “yo” que designa la subjetividad concebida como principio metodológico subordinado a un interés epistemológico, con Kant el “yo” designa un principio ontológico aunque conforme al mismo interés, por el saber y la verdad, y a la misma estructura, la unidad e inmutabilidad, despegado, por tanto, del principio de la corporeidad en sentido estricto. (Sáez, 2007, p. 44)

Para Sáez (2007) estos *yo* cartesiano y kantiano adolecen de realidad, porque remiten a la concepción esencialista; mientras que el pensamiento posmetafísico remite al ser en cuanto devenir y afirma entonces que la identidad no *es*, sino que *sucede*. De esta forma, para Sáez (2007),

el ser no es de una vez por todas, el ser es un proceso de devenir que debe ser llevado a término. La identidad no es ya *a priori* sino porvenir, no es hecho sino quehacer; no es imposición sino obligación. El planteamiento no es ya ontológico sin más, pues el ser no es ser sin más. (p. 45)

Continúa Sáez (2007) explicando el sujeto posmetafísico remitiéndose a la fórmula foucaultiana del cuidado de sí mismo y ricoeuriana sobre la acción lingüística, en las que converge la construcción del

yo no desde la ontología, sino desde la alteridad, la realidad de una forma de vida, la multiplicidad de relaciones sociales y discursos.

Si con Foucault la identidad se desvincula del interés epistemológico e idealista de la modernidad, pues el “sí” remite a una práctica obligada, una acción, en relación con la realidad, en Ricœur la identidad pone fin a la relación unívoca de esta con la mismidad, pues la concibe, en cuanto acción lingüística, es decir, en cuanto discurso —rasgo ya apuntado por Foucault— en relación con la alteridad. [...] La identidad, concluye Ricœur, se hace en la dialéctica que, en el discurso, en la narración, el sujeto establece consigo mismo sin menoscabo de ninguno de los dos aspectos de su ser sí mismo, *idem e ipse*: la mismidad y la alteridad. Y el “sí mismo” designa la operación narrativa [que] implica un concepto totalmente original de identidad dinámica que compagina [...] la identidad y la diversidad. (Sáez, 2007, pp. 46-47)

Con el análisis descrito, Sáez termina su ensayo titulado “Formas de la identidad contemporánea”, al presentar una relación entre el cuerpo, la identidad y lo que ella denomina las identidades suspendidas. Se refiere explícitamente a que no es posible el desarrollo de la identidad contemporánea en términos posmetafísicos, porque la identidad referida al cuerpo pasa a ser un asunto político. Por eso explica que

la economía de la identidad no tiene un carácter abstracto sino que arraiga en la experiencia concreta, está determinada por el contexto en cual dicha experiencia tiene lugar, así como por las normas [...]. Ambos, contexto y normas, ambos determinados culturalmente, contribuyen a mantener consciente e inconsciente a la articulación de la identidad, pues son las herramientas que permiten (o dificultan) su articulación. (Sáez, 2007, p. 49)

Con base en lo anterior, Sáez sostiene que *la identidad se suspende* cuando no encuentra una base normativa:

El ser relativo a esa identidad suspendida es un ser o en tránsito, así los/las transexuales, o irresuelto, así los intersexuados, en ambos casos, la identidad es indeterminada porque la experiencia del cuerpo sexuado no está normalizada y la determinación de la identidad, en



el proceso de constante (re)significación y (re)creación, depende no solo de que dicha experiencia sea susceptible de normalización, sino de que dicha normalización no sea en ningún caso ajena al cuerpo sexuado, a sus coordenadas vitales. (Sáez, 2007, p. 50)

De la descripción de Torras sobre el ser, el tener y el devenir del cuerpo y del desarrollo de la propuesta de Sáez sobre construcción de la identidad desde la metafísica clásica hasta la posmetafísica, análisis centrado en la mismidad y la alteridad, y concluir con la identidad suspendida por los contextos y las normas, sin dejar a un lado las trabas sobre la construcción e identidad desde el devenir, pasamos para finalizar esta primera parte en la que intentamos poner de presente la relación entre el cuerpo y la construcción de la identidad al análisis de Umberto Galimberti sobre la identidad sexual como un mito de nuestra era.

Galimberti (2013) analiza la identidad sexual desde dos propuestas: la identidad sexual entre naturaleza y cultura y la identidad sexual entre naturaleza y técnica, para posteriormente plantear la relación de la heterosexualidad y la homosexualidad, entre la norma y la desviación, y terminar con una propuesta que acogemos sobre la primacía de la persona sobre el género. Sobre el primer aspecto, la identidad sexual entre naturaleza y cultura, Galimberti (2013) explica que

hoy en día casi todo el mundo sabe que ningún ser se ajusta por naturaleza a un sexo. La ambivalencia sexual, la actividad y la pasividad, por no decir la bisexualidad y la transexualidad, están inscritas como diferencias en el cuerpo de todos los individuos y no como un determinado órgano sexual. Sin embargo, esta ambivalencia sexual profunda, confirmada hoy no solo por la psicología sino también por la biología, está culturalmente reprimida, porque de lo contrario escaparía a la organización genital y al orden social. (pp. 32-33)

Luego de repasar la conformación del orden social, el sexo y el género en diferentes sociedades, este autor afirma que

la diferencia sexual si bien por un lado es causa de la reproducción de la especie, por el otro es el efecto de la producción social [...] la distinción que se insinúa en estas distintas culturas no relacionadas

entre sí no es la diferencia *biológica* entre el macho y la hembra, sino la *ideológica* entre el material y el modelo. (Galimberti, 2013, pp. 34-35)

Y concluye sobre este primer aspecto:

De que esta diferencia jerárquica parezca perfectamente legítima, o incluso conforme a las leyes de la naturaleza, se encarga la ideología, que inventa razones para construir una práctica que, aun procediendo enteramente de la cultura, pueda interpretarse como expresión de la naturaleza. (Galimberti, 2013, p. 36)

Frente a la identidad sexual entre la naturaleza y la técnica, Galimberti (2013) trata de responderse la pregunta: ¿cómo influyen en la identidad sexual las técnicas cada vez más sofisticadas que la ciencia médica pone a disposición de la práctica sexual? En torno a la respuesta, presenta cómo la liberación de la mujer, desde el uso de la píldora anticonceptiva, ha transfigurado los espacios y el deseo erótico.

Si queremos entender algo de las transformaciones antropológicas, debemos dirigirnos hoy a la bioquímica. Y justamente a los laboratorios de investigación científica donde se establecen las premisas para un cambio tan profundo en la manera de ser hombres que ninguna religión, ninguna filosofía, ninguna guerra, ninguna paz, ningún aflujo de riqueza lento o repentino habían provocado nunca antes de forma tan radical [...] recordemos de paso a este respecto que hoy la *naturaleza* ya no es norma, porque el mundo está enteramente regulado por la técnica. (Galimberti, 2013, pp. 39-41)

Para sustentar su afirmación sobre la presencia de la homosexualidad como un hecho natural desde la antigüedad y en diferentes culturas, Galimberti relaciona el pensamiento platónico sobre la limitación de la sexualidad por la ley y la relación entre estas y la democracia. También acude a la literatura islámica para poner en evidencia la forma como el amor homosexual, alejado del reduccionista concepto del cuerpo como objeto sexual, se entendía a partir de la relación espiritual entre Dios y el hombre. Además, afirma que fue a partir del siglo XII, con las cruzadas y el enfrentamiento religioso que estas implicaban, que se desarrolló un clima

de intolerancia hacia la homosexualidad, lo que conllevó a la desviación de la norma en la que se vieron envueltos herejes, brujas, judíos y homosexuales.

Finalmente, este autor nos presenta una última reflexión que compartimos y con la cual terminamos este recorrido por el pensamiento feminista y filosófico sobre el cuerpo y la identidad, en cuanto en él se resume el estado de la cuestión actual sobre el cual se orienta nuestro interés de investigación:

No se trata ya de la contraposición del género masculino y femenino, sobre la que ha crecido la historia y contra la que las mujeres han librado sus últimas batallas, sino de la composición de los géneros, porque la fisonomía de cada individuo no está en su pertenencia a un género, sino en el modo en que los dos géneros, masculino y femenino, se combinan en él. Hay, en efecto, hombre y hombre, así como hay mujer y mujer, y por muchos esfuerzos que hagamos, es imposible ocultar los rasgos de nuestro rostro bajo la máscara de la identidad de género. Siempre he creído que el éxito de los travestidos en nuestras calles nocturnas se debe al hecho de que, aunque de un modo ostentoso y ruidoso, denuncian la falsedad de la identidad de género y, tras haberse quitado la máscara, acaban devolviéndonos ese rasgo de ambivalencia que cada uno de nosotros advierte secretamente en el intrincado juego entre consciente e inconsciente y que solo podemos negar a base de represión. (Galimberti, 2013, pp. 52-53)

### **El cuerpo: instrumento para torturar y disciplinar**

Nos proponemos en este acápite presentar las discusiones sobre el género y el sexo como instrumentos de control político, desde los planteamientos de las feministas Judith Butler y Joan Wallach Scott. Además, queremos mostrar la forma como Foucault describe la sexualidad a partir del saber y el poder, para terminar con su análisis sobre el castigo. Lo anterior tiene el objetivo de desarrollar un discurso coherente desde la realidad y la disertación filosófica que propicie una vía para entender la forma como en la guerra irregular colombiana se castiga el cuerpo como forma de represión del despliegue de la sexualidad y la apertura a nuevos géneros como una forma de control y mantenimiento del poder.

Para Judith Butler (2002), ninguna de las identidades sociales es más natural que otras. Desde su teoría sobre la performatividad, Butler plantea que el sexo y el género no son más que construcciones culturales. En este sentido, no solo descarta el binario masculino/femenino, sino que también incluye nuevas categorías como transexual, homosexual o heterosexual, y afirma la necesidad indispensable de reivindicar políticamente los términos mujeres, queer, gay, lesbiana para poder refutar su empleo homofóbico en el campo legal, en las actitudes públicas, en la calle, en la vida “privada”.

En sus disertaciones, Butler (2008) analiza la teoría feminista de Lucy Iragary y Simone de Beauvoir, la identidad y el sexo desde la metafísica de la sustancia, el discurso foucaultiano sobre la sexualidad y otros aspectos igualmente importantes y complejos que no nos corresponde desarrollar aquí. Lo que sí nos interesa es demostrar cómo esta autora plantea la necesidad de deshacer el género por estar ligado a la biología del cuerpo y fundamentado sobre el deseo; esto desde un discurso en el que se impone el binarismo masculino/femenino, hombre/mujer, desde la normatividad y el imperialismo heterosexual masculino que lo afianza como lo “natural”. Afirma específicamente Butler (2008):

El hecho de que el género o el sexo sean fijos o libres está en función de un discurso que, como se verá, intenta limitar el análisis o defender algunos principios del humanismo como presuposiciones para cualquier análisis del género. El lugar de lo intratable, ya sea en el “sexo” o el “género” o en el significado mismo de “construcción”, otorga un indicio de las opciones culturales que pueden o no activarse mediante un análisis más profundo. Los límites del análisis discursivo del género aceptan las posibilidades de configuraciones imaginables y realizables del género dentro de la cultura y las hacen suyas. Esto no quiere decir que todas y cada una de las posibilidades del género estén abiertas, sino que los límites del análisis revelan los límites de una experiencia discursivamente determinada. Esos límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal. De esta forma, se elabora la restricción dentro de lo que ese lenguaje establece como el campo imaginable del género. (Butler, 2008, pp. 58-59)

Para Scott (2008) —que cita a Sedgwick, Bock, Hawkesworth—, la discusión sobre el género y el sexo representa

la dificultad de representar los cuerpos como artefactos sociales completos, dentro de los términos entre la naturaleza y la cultura. Mientras los dos ámbitos sigan concibiéndose como antitéticos, no podrá darse una explicación adecuada de los cuerpos (y del sexo) desde el único punto de vista de la construcción social. El género no substituirá al sexo en las discusiones sobre la diferencia sexual, por el contrario, el término género se referirá siempre al sexo como al último eslabón de su significado. Cuando el sexo reside dentro del género de esta forma, no hay nada que pueda impedir que se identifique a su ser con (o como) el mismo género. Entonces lo que parecería ser una confusión conceptual y terminológica, en realidad no es más que una fiel representación de la ausencia de distinción entre los dos términos. (p. 246)

Scott (2008) critica, incluso, la teoría feminista y propone el debate de las categorías de sexo y género, como también lo hace Butler, desde la política, e incluye además la formación de las fantasías.

Los análisis que proponemos más bien cuestionan el surgimiento de la misma categoría “mujeres” como acontecimiento histórico o político, cuyas circunstancias y efectos constituyen el objeto de nuestro análisis. A menos que el feminismo se defina como un proyecto dedicado a registrar medidas, este enfoque me parece que encaja dentro de la esfera de la visión de los intereses feministas. En vez de volver a inscribir los términos de la diferencia (sexo) naturalizándolos, sobre los cuales se han construido los sistemas de diferenciación y discriminación (el género), el análisis que proponemos empieza en un punto anterior al proceso, preguntándose cómo la diferencia sexual se ha enunciado ella misma como principio y práctica de la organización social. (Scott, 2008, pp. 254-255).

El sustento político que, desde la historia analiza Scott, constituye la diferencia entre el género y el sexo, y la lleva a plantear como última parte en su obra, *Género e historia* (2008), la relación entre la política, la identidad, la individualidad y la universalidad de los derechos, concluyendo que, así como la historia ha demostrado que

las cosas *han sido*, el nuevo escenario definitivamente será diferente del que hasta ahora ha sido.

En las investigaciones de Michel Foucault (2010a; 2010b; 2011a), la sexualidad aparece como un paraje de las relaciones de poder. Tal como afirma Foucault (2011a, p. 97), la sexualidad no debe ser descrita como un impulso reactivo a un poder extraño a ella que se encarna en someterla, sino que, más bien, la sexualidad aparece como una vía de paso para las relaciones de poder, dentro de las cuales representa uno de los elementos dotados de mayor instrumentalidad, capaz de servir de apoyo a diversos tipos de estrategia:

No hay una estrategia única, global, válida para toda la sociedad y enfocada de manera uniforme sobre todas las manifestaciones del sexo: por ejemplo, la idea de que a menudo se ha buscado por diferentes medios reducir todo el sexo a su función reproductora, a su forma heterosexual y adulta y a su legitimidad matrimonial, no da razón, sin duda, de los múltiples objetivos buscados, de los múltiples medios empleados en las políticas sexuales que concernieron a ambos sexos, a las diferentes edades y las diversas clases sociales. (Foucault, 2011a, p. 97)

Foucault (2011a) distingue cuatro grandes conjuntos estratégicos que despliegan dispositivos específicos de saber y de poder alrededor del sexo, los cuales aparecen a partir del siglo XVIII: 1) la histerización del cuerpo de la mujer; 2) la pedagogización del sexo del niño; 3) la socialización de las conductas procreadoras; y 4) la psiquiatrización del placer perverso. A partir de estos conjuntos estratégicos, se construyen en el siglo XIX cuatro figuras que constituyen objetos privilegiados de saber: la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja malthusiana y el adulto perverso. Estas reflexiones le permiten a Foucault (2011a) afirmar que la sexualidad está ligada a dispositivos de poder recientes, que ha estado en expansión creciente desde el siglo XVII, que la disposición que la sostuvo no iba dirigida a la reproducción y, en particular, que estuvo vinculada desde su origen a una intensificación del cuerpo, a su valoración como objeto de saber y como elemento en las relaciones de poder.

Desde entonces, según Foucault, coexisten en Occidente dos fenómenos complementarios en torno a la sexualidad: por una parte,

un fenómeno de carácter general, localizable en los individuos, que consiste en el desconocimiento de la sexualidad por parte del propio sujeto; y, por otra parte, un fenómeno de producción excesiva de saber sobre la sexualidad en una dimensión teórica. Esta teorización sobre la sexualidad ha constituido una *scientia sexualis* la cual evidencia un interés por la verdad sobre nuestra sexualidad y un desinterés por conseguir la intensidad en el placer.

### **La identidad ultrajada a través del cuerpo en Colombia**

Lo que ha sucedido en Colombia lo presentamos, ahora, recurriendo a noticias de prensa.

#### **Los victimarios**

En “Paramilitares usaron violencia sexual como arma de conquista en Colombia” se señala que, de acuerdo con un informe de María Emma Wills, del Centro de Memoria Histórica,

los paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) hicieron de la violencia sexual en todas sus formas un arma de conquista y de poder durante la toma del Caribe colombiano, entre 1997 y 2005 [...]. Detrás de aquellas prácticas se escondía un mensaje que ubicaba a la ultraderecha armada como “figura masculina dominante del lugar”, según la investigadora. (“Paramilitares usaron violencia sexual”, 2011)

En “La Fiscalía investiga 1169 casos de violencia sexual cometidos por las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y las Fuerzas Revolucionarias Armadas de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc), se señala que

según el análisis hecho por el ente investigador este mecanismo de violencia fue aplicado en contra de hombres, mujeres y miembros de la población LGBTI en las diferentes regiones del país donde delinquían. “*Se están adelantando 1169 investigaciones por casos de violencia sexual. De estos 624 casos corresponden a los máximos responsables y comandantes de estos grupos*”, señaló el director de la Unidad [...]. Mientras que en el caso de los grupos paramilitares se

pudo establecer que esta violencia de género y por condición fue una práctica sistemática. Los bloques que presentaron mayor número de denuncia son: *Bloque Norte*, *Bloque Central Bolívar*, *Bloque Catatumbo*, *Resistencia Tayrona* y *Bloque Héroe de María*. (“Fiscalía investiga 1169 casos de violencia sexual”, 2013) (los resaltados son nuestros)

Finamente, en “Alarma por rearme paramilitar”, se narra que estos grupos están estableciendo

controles sociales que van desde horarios de circulación en áreas urbanas, modos de vestir y anuncios de exterminio a drogadictos, *homosexuales*, prostitutas y ladrones, tal y como sucedió desde febrero de este año en el barrio Santa Lucía de Medellín, Lebrija (Santander), Maicao (La Guajira), Honda, Mariquita y Ambalema en el Tolima. (“Alarma por rearme paramilitar en el país”, 2008) (los resaltados son nuestros)

### **Las víctimas**

En el texto “Y si dejamos el estigma”, se ve a la población LGTBI en el cese del conflicto:

María Camila dice que ella fue “la primera mujer trans del pueblo. Había mucha comunidad gay, pero no había casi trans. Eso marcó un antes y un después en mi pueblo. Dabei ba (Antioquia) es demasiado religioso y católico; obviamente no era fácil que aceptaran a alguien como yo. En 2007 llegaron esos grupos de las autodefensas a hacer *limpieza social*. Para ese entonces había dos niñas más que eran trans en el pueblo. Una fue agredida físicamente y la otra fue asesinada. No iba a esperar a ver lo que iba a pasar conmigo y por eso me vine para Medellín en 2008. Allí, igual, hay mucho hombre transfóbico”. En la ciudad fui aceptada en una peluquería: “Como estilista conocí más mujeres trans y fundamos Antioquia Trans, una fundación que trabajaba con toda la población LGTBI en Medellín, víctima del conflicto armado. Creo que merecemos una reparación. Pero fíjese que eso empieza desde el tratamiento de los empleados públicos. Cuando fui a registrarme como víctima me dijeron: “Usted no tiene cara de desplazada ni está vestida de desplazada. Me miraban como con temor y me sentí discriminada. El hecho de que sea desplazada



no quiere decir que tenga que vivir en unas condiciones degradantes. Y le cuento a la gente y me dicen: tú te lo ganaste por ser como eres... la gente siempre está prevenida. Dejar el estigma sería el comienzo de la reparación". (Valenzuela, 2013) (los resaltados son nuestras)

En el texto "Gays piden reparación" aparece cómo

Oswaldo, un homosexual que fue desplazado de la vereda Guamal, municipio de Heliconia (Antioquia), recuerda que *la primera amenaza le llegó por ser gay* y luego la orden de irse se extendió a su familia porque habitaban unas tierras que los "paras" codiciaban. "Acá no gustamos de maricas, les vamos a quemar el culo, tienen un día para que se vayan", decía uno de los panfletos que recibí. ("Gays piden reparación", 2013) (los resaltados son nuestras)<sup>1</sup>

En el artículo de Sarralde, "518 LGBTI han sido reconocidos como víctimas del conflicto", dice:

El conflicto, que por décadas ha golpeado a las comunidades más vulnerables como indígenas y afros, ha hecho lo propio con la vida de lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales (LGBTI), quienes han tenido que sufrir el lastre de la violencia, de la intolerancia y de la mal llamada "limpieza social" que han promovido los grupos armados.

[...]

Cuando tenía 15 años y se llamaba Cristian Camilo, Darla Cristina González fue reclutada por el frente noveno de las Farc en el municipio de San Luis (Antioquia). En las selvas del oriente antioqueño le enseñaron desde el himno de las Farc hasta cómo cargar un fusil. "Yo sabía que era un chico homosexual al que le gustaban los niños. Lo primero que sentí en la guerrilla fue ese rechazo por lo que era", recuerda.

Cuando Darla llevaba menos de un año en la guerrilla, en el 2001, decidió escaparse. Un día se ganó la confianza de los altos mandos, pidió permiso para visitar a su familia pero nunca regresó. Se fue a vivir a Cali en donde luego se enteró de que las Farc habían secuestrado a sus padres como represalia por su fuga. Tiempo después sus

• • • • •

1 Véase también "Se postularon a Ley de Víctimas" (2013).

papás y sus tres hermanas salieron desplazados para Buenaventura y luego Bucaramanga.

*“No teníamos nada. Todo lo que nos pertenecía se quedó en San Luis”,* cuenta. Así fue como Darla, quien para esa época ya había cambiado su apariencia a la de una mujer con cabello largo, cejas depiladas y ropa ajustada, entró en la prostitución. “No era fácil vincularme a ningún trabajo. A los 17 años vi un aviso en el periódico en el que buscaban un chico que ofreciera servicios sexuales para un hombre. Yo me ofrecí”.

Meses después, con el sueño de tener una vida mucho más estable y ganar dólares se fue a vivir a Ecuador. Pasaron los años y Darla cambió, se pasó por tres ciudades de Ecuador y luego en otras cuatro de Colombia. Finalmente decidió radicarse en Pasto. “La Policía creía que podía hacer con nosotras lo que quisiera. Nos detenían, nos echaban agua y orines, nos encerraban sin razón alguna en calabozos”. La humillación que experimentó en esos años y las amenazas en contra de las mujeres transexuales la motivaron a crear la organización social Género Trans del Sur, de la que hoy es líder y desde la que ha impulsado la defensa de los derechos de la comunidad LGBTI, la prevención del VIH y la coordinación de la reparación en la Unidad de Víctimas, proyecto que encaminó hace 6 meses.

*Darla es una de las más de 250 personas transexuales que la Unidad de Víctimas ha reconocido como afectadas por el conflicto, las más vulnerables entre los LGBTI. El otro 33,9 % de víctimas se reconocen como gays, el 10,5 % son lesbianas, y el 4,9 % bisexuales. (Sarralde, 2014)*

### **La narrativa literaria: instrumento de construcción de memoria social y reeducación**

Hasta aquí, hemos acudido a los análisis desde la teoría feminista y la filosofía sobre la construcción de la identidad y el debate en torno a las conceptualizaciones de sexo y género desde categorías metafísicas, culturales y políticas. Reseñamos, sin desarrollar ningún análisis, noticias de la prensa colombiana en las que se presentan cifras y testimonios sobre violencia sexual sobre población LGBTI. Todo lo anterior con el propósito de terminar nuestra propuesta en el campo literario, esto es, concretar que la investigación que iniciamos y de la que hace parte este texto, que no trata sobre datos

cuantitativos de la violencia, por el contrario, continuó con la identificación y búsqueda de las víctimas para narrar literariamente sus historias, de invisibilización, tortura, violencia y exclusión.

Esta propuesta está motivada y encuentra sustento en lo que hasta ahora ha venido haciendo el grupo de investigación en Sociología del Derecho, y al cual se une el grupo de investigación en Derecho y Ciencia Política, ambos, de la Universidad del Norte, esto es: recurrir a la literatura como instrumento de análisis en la construcción de la sociedad.

En las investigaciones realizadas<sup>2</sup>, nos interesó establecer vínculos entre el derecho y la literatura; en este caso particular ese objetivo queda a un lado, nos propusimos la escritura de un texto que remite a la construcción de la memoria social desde los testimonios de las víctimas, y que visibilizadas se continúe con la promoción de cambios estructurales en la educación que tengan que ver no solo con la inclusión de enfoques multiculturales y de géneros, sino que conlleve a la prédica del reconocimiento, protección y garantía de los derechos fundamentales de la persona humana, que es la apuesta que nosotros realizamos. En este sentido, y para el logro de nuestro objetivo, nos ha influenciado el ensayo literario “*La zona gris, imposibilidad de juicios y una nueva ética*”<sup>3</sup>, de Viridiana Molinares y la novela *2666* del escritor chileno Roberto Bolaño.

La influencia de “*La zona gris, imposibilidad de juicios y una nueva ética*” radica en que aquí su autora y miembro del equipo que adelanta esta investigación presenta un análisis de testimonios de probada vocación literaria de sobrevivientes a los campos

• • • • •

2 Sobre el tema véanse Molinares (2012; 2013; 2014) y Orozco y Molinares (2013).

3 Este ensayo literario intenta poner en evidencia cómo algunos sobrevivientes de los campos de concentración alemanes acuden a la literatura para intentar comprender lo sucedido y dejar un testimonio escrito para enfrentar el olvido colectivo; y cómo la literatura se relaciona con el derecho para convertirse en un valioso instrumento de debate de los acontecimientos más relevantes de la historia. La obra analiza el concepto de *zona gris* que presenta Primo Levi y ubica en testimonios de probada vocación literaria el transcurrir por esa zona, en la que es imposible juzgar, pero sobre la cual aún no se ha reflexionado lo suficiente.

de concentración y exterminio alemanes. En este sentido, dentro de las conclusiones de este ensayo se registra que

el testimonio narrativo de los sobrevivientes de los campos se ha valorado desde la literatura, pero consideramos que puede ser instrumentalizado para que se constituya como un valioso aporte a disciplinas como el derecho, que sigue presentándose como suficiente si bien no lo es, durante el proceso de determinación de responsabilidades jurídicas desde la lectura simple y binaria de culpables e inocentes; asimismo para que cuestiones sus fundamentos y la lectura normativa de la realidad, desplazándose hasta la profundidad y complejidad del comportamiento humano que pretende conducir, y que de acuerdo a lo sucedido en los campos tiene límites más amplios de los que supone la disciplina jurídica. (Molinares, 2012, p. 105)

Molinares (2012) explica que los testimonios literarios se han constituido, como expresa Primo Levi, en un instrumento a través del cual se pone de presente *lo que el hombre ha sido capaz de hacer con el hombre*. En ese sentido, a diferencia de los datos históricos, la literatura de estos sobrevivientes constituye uno de los más valiosos documentos en torno a la construcción de la memoria social de estos hechos, que además ha provocado que un mayor número de personas conozcan lo que sucedió y que estos hechos no caigan en el olvido. Este es justamente el objetivo que pretendemos lograr con la narración literaria de la violencia sexual sobre la población LGBTBI del Caribe colombiano.

Aunque hasta ahora los registros de esta violencia provienen de artículos científicos y noticias de prensa, algunas de estas últimas reseñadas en este texto, nuestra propuesta se interesa en narrar, literariamente, los hechos desde las voces de las víctimas, por considerar que la literatura da cuenta de varias bondades: es un lenguaje de más fácil apropiación por parte de los lectores, tiene un mayor impacto en cuanto al número de lectores y se puede construir en un instrumento de reconciliación con la sociedad y para las mismas víctimas, como lo anunció en varias ocasiones Primo Levi (2009):

Tuve la suerte de no ser deportado a Auschwitz hasta 1944, y después de que el gobierno alemán hubiera decidido, a causa de la escasez creciente de mano de obra, prolongar la media de vida de los

prisioneros que iba a eliminar concediéndoles mejoras notables en el tenor de vida y suspendiendo temporalmente las matanzas dejadas a merced de los particulares. Por ello este libro mío, por lo que se refiere a detalles atroces, no añade nada a lo ya sabido por los lectores de todo el mundo sobre el inquietante asunto de los campos de destrucción. No lo he escrito con intención de formular nuevos cargos; sino más bien de proporcionar documentación para un estudio sereno de algunos aspectos del alma humana. [...] La necesidad de hablar a los “demás”, de hacer que los “demás” supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto de que rivalizaba con nuestras demás necesidades más elementales; este libro [se refiere aquí a *Si esto es un hombre*] lo escribí para satisfacer esa necesidad; en primer lugar, por lo tanto, como una liberación interior. (pp. 27-28)

Así planteamos que el producto final de esta investigación se concretará en una obra literaria en la que se le dé voz a las víctimas, desde sus narraciones, que permeen y se erijan como un sello en la memoria de los colombianos sobre lo que aquí sucedió, para que como forma de reparación y reconciliación se evite la epidemia del olvido; y para la comunidad internacional, como un documento que dé cuenta de los horrores de la guerra colombiana en un momento histórico en el que las naciones establecen caminos para la consolidación de la paz como el presupuesto de la convivencia social.

De otra parte, la influencia de la novela de Bolaño, *2666*, se deriva de que, en este texto literario se denuncia el asesinato de mujeres en Ciudad Juárez, México. En la estructura narrativa, el autor nos presenta un capítulo de alrededor de doscientas sesenta páginas, en las que no se involucra con la descripción literaria de los ambientes, tampoco da cuenta del universo emocional que rodean los hechos, sino que se dedica de manera exacta y exclusiva a narrar los asesinatos de todas las víctimas. Esta forma literaria ha influido para que nosotros nos propongamos la narración literaria de la violencia sexual sobre población LGTBI en el Caribe colombiano, desde la distancia emocional de la que, en el ejercicio de las entrevistas, creemos imposible eludir, pero que consideramos innecesaria en la narrativa. Esto porque los actos de violencia no requieren de

elementos que los complementen para dar cuenta de su horror, no así del ambiente, ya que, de acuerdo con el machismo propio del Caribe, daremos cuenta de la violencia como instrumento desarrollado desde la cultura para el ejercicio de prácticas disciplinantes y el mantenimiento de control político.

Ahora presentamos dos de las historias que narra Bolaño sobre el asesinato de las mujeres de Juárez, y que se constituyen como la motivación para la apertura a la presentación de una de las narraciones literarias que hacen parte de los resultados de nuestra investigación:

A mediados de febrero, en un callejón del centro de Santa Teresa, unos basureros encontraron a otra mujer muerta. Tenía alrededor de treinta años y vestía falda negra y una blusa blanca escotada. Había sido asesinada a cuchilladas, aunque en el rostro y el abdomen se apreciaron las contusiones de numerosos golpes. En el bolso se halló un billete de autobús para Tucson, que salía esa mañana a las nueve y que la mujer ya no iba a tomar. También se encontró un pintalabios, polvos, rímel, unos pañuelos de papel, una cajetilla de cigarrillos a medias y un paquete de condones. No tenía pasaporte ni agenda ni nada que pudiera identificarla. Tampoco llevaba fuego. (Bolaño, 2011, p. 446)

El último caso del año 1997 fue bastante similar al penúltimo, solo que en lugar de encontrar la bolsa con el cadáver en el extremo oeste de la ciudad, la bolsa fue encontrada en el extremo este, en la carretera de terracería que corre, digamos, paralela a la línea fronteriza y que luego se bifurca y se pierde al llegar a las primeras montañas y a los primeros desfiladeros. La edad aproximada a los dieciocho años, medía entre metro cincuentaiocho y metro sesenta. El cuerpo estaba desnudo, pero en el interior de la bolsa se encontraron un par de zapatos de tacón alto, de cuero, de buena calidad, por lo que se pensó que podía tratarse de una puta. También se encontraron unas bragas blancas, de tipo tanga. Tanto este caso como el anterior fueron cerrados al cabo de tres días de investigaciones más bien desganadas. Las navidades en Santa Teresa se celebraron de la forma usual. Se hicieron posadas, se rompieron piñatas, se bebió tequila y cerveza. Hasta en las calles más humildes se oía a la gente reír. Algunas de

estas calles eran totalmente oscuras, similares a agujeros negros, y las risas que salían de no se sabe dónde eran la única señal, la única información que tenían los vecinos y los extraños para no perderse. (Bolaño, 2011, pp. 790-791)

### **El contexto de nuestra narración literaria: el norte del Caribe colombiano, Valledupar, tierra de paramilitares**

El departamento del Cesar, localizado al norte del Caribe colombiano, fue una zona en la cual Rodrigo Tovar, alias Jorge 40<sup>4</sup>, y Salvatore Mancuso<sup>5</sup>, máximos jefes de las AUC, tuvieron una

• • • • •

- 4 Actualmente, Jorge 40 se encuentra excluido del proceso de Justicia y Paz por no colaborar con la justicia (Cosoy, 2015a), decisión que tomó luego de haber pedido en reiteradas ocasiones que se protegiera a su familia sin mayor éxito, teniendo en cuenta que su hermano, quien no tenía vínculos con actividades ilegales, fue asesinado el 24 de diciembre de 2009 (“Matan a hermano de ‘Jorge 40’”, 2009). Además, fue extraditado a Estados Unidos donde fue condenado en noviembre de 2015 a poco más de 16 años de prisión y una multa de 25 000 dólares por el tráfico de drogas (Criminal Division of the Department of Justice of the United States, 2015).
- 5 Salvatore Mancuso fue condenado a finales de junio de 2015 por la Corte del Distrito de Columbia (Estados Unidos) a una pena de 15 años y 10 meses de prisión, de los cuales ya ha cumplido 7, únicamente por cargos de narcotráfico (Cosoy, 2015b; Dudley, 2015). Su extradición a Estados Unidos ocurrió en 2008, luego de haberse desmovilizado de las AUC y haberse postulado para el proceso de la Ley de Justicia y Paz, proceso que culminó el 31 de octubre de 2014 con sentencia condenatoria del Tribunal Superior de Bogotá, sala de Justicia y Paz, quien lo encontró penalmente responsable de delitos como homicidio en persona protegida, toma de rehenes, secuestro simple y agravado, entre otros, estableciéndole una pena de 40 años en la justicia ordinaria, pero otorgándole los beneficios de alternatividad penal propuestos por la Ley de Justicia y Paz, lo que lo condenó a 8 años de prisión. A pesar de esta sentencia, en 2015, la Fiscalía de Colombia estudió la posibilidad de retirarle los beneficios de la Ley de Justicia y Paz, debido a que consideró que no ha contribuido a la verdad, al haber suministrado información incompleta y al haber ocultado bienes (“Fiscalía estudia pedir expulsión”, 2015).

presencia importante a través del Bloque Norte. De acuerdo con diferentes informes, la violencia paramilitar en esta zona del Caribe colombiano llegó por el corregimiento de Azúcar Buena, en el asentamiento principal de La Mesa, localizado al noroccidente de Valledupar, capital del Cesar, el sábado 23 de septiembre del 1999, cuando hombres vestidos de camuflado y con la cara cubierta llegaron al corregimiento y ordenaron a los adultos reunirse en la cancha del lugar, donde les anunciaron que tenían la intención de “limpiar” la zona de la guerrilla<sup>6</sup>. En ese entonces, la población no sabía de qué grupo armado se trataba, hasta que al día siguiente se realizó otra reunión en la cancha, se identificaron como las AUC, y La Mesa empezó a ser el punto de partida del control armado de la región. Tres meses más tarde, en la madrugada del 11 de diciembre de 1999, ocurrió en este corregimiento la primera masacre<sup>7</sup>. Un grupo de diez hombres, guiados por María Flórez Castrillón, alias La Mona, y bajo órdenes de El Tigre, miembro del frente Juan Andrés

• • • • •

- 6 En la década de los noventa, apareció en Cesar el Frente 6 de diciembre del ELN, cuyas primeras acciones fueron el secuestro y la extorsión, especialmente en Atánquez, Pueblo Bello y Valledupar, posteriormente se inició su declive en el año 2004. Las Farc también han tenido presencia armada a través del Bloque Caribe, con presencia del Frente 59, que tuvo injerencia en Valledupar a principios de los ochenta, luego de extender su área de influencia desde la Sierra Nevada hasta La Guajira. En ese entonces, el control territorial de Valledupar estaba a cargo del Frente 41 Cacique Upar. Este territorio era clave para poder mantener en contacto la Sierra Nevada con la frontera con Venezuela y, así, tener un corredor para el tráfico de drogas y armas (Acnur, 2007).
- 7 Poco tiempo después, ocurrieron otras dos masacres en Valledupar. En 24 de enero del 2000, irrumpieron miembros de las AUC en la finca Las Mercedes, a 2 km de la cabecera municipal de Valledupar: mataron a dos personas y desaparecieron a otras tres (Cinep y Justicia y Paz, 2000a). Las mismas AUC, el 10 de abril de 2000, llegaron al corregimiento de Los Venados, en Valledupar, y mataron al rector del colegio Nuestra Señora de la Candelaria, a una vendedora de pescado y desaparecieron a un campesino, todo eso luego de ordenar a la comunidad que se fuera a sus casas durante un apagón de energía eléctrica y de buscar a cada una de sus víctimas en sus casas (Cinep y Justicia y Paz, 2000b).



Álvarez, llegaron a varias viviendas de La Mesa, sacaron y mataron a seis personas que señalaba la guía, la cual, paradójicamente, antes había sido guerrillera del Ejército de Liberación Nacional (ELN). A las víctimas las amarraron, las mataron a tiros y las dejaron tiradas en la vía principal del pueblo (“La Mesa: del sometimiento paramilitar a la libertad”, 2013).

La importancia estratégica de La Mesa (Azúcar Buena, Valledupar) radica en que conecta con el municipio de Pueblo Bello, ubicado en el camino a la Sierra Nevada de Santa Marta, un área considerada como corredor clave porque facilita la movilidad entre la vía nacional Valledupar-Bolívar y Valledupar-La Guajira (Acnur, 2007). Esta región estuvo bajo el dominio de grupos paramilitares liderados por Rodrigo Tovar, alias Jorge 40, los cuales, bajo los acuerdos con el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, en marzo de 2006, se desmovilizaron junto a más de 2500 hombres del Bloque Norte de las AUC (“Autodefensas gaitanistas reviven el miedo”, 2014).

A pesar del supuesto desarme de los grupos paramilitares, el 25 de agosto de 2014, la Defensoría del Pueblo Regional del Cesar solicitó a la Alcaldía de Valledupar tomar oportunamente las medidas requeridas para prevenir y proteger a los habitantes de los corregimientos de Azúcar Buena, especialmente del asentamiento La Mesa y Río Seco, por el rearme de grupos armados ilegales, de hombres que dijeron pertenecer a las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), conocidos como Los Urabeños o Clan Úsuga (Defensoría del Pueblo, 2014; CNMH, 2015a).

Además del resurgimiento de estos grupos, denominados ahora bandas criminales, Abimael Sánchez, coordinador de la oficina de Acuerdos de la Verdad del Centro Nacional de Memoria Histórica, Seccional Cesar, manifestó y confirmó que en la desmovilización de paramilitares que se hizo en el corregimiento La Mesa, hubo gente que no pertenecía al Bloque Norte comandado por alias Jorge 40 (Del Rio Coronell, 2015).

Con respecto a las personas LGTBI, en Valledupar, a fecha de 1 de noviembre de 2015<sup>8</sup>, la Red Nacional de Información de la Unidad

• • • • •

8 Sobre las políticas públicas establecidas para favorecer a la población LGTBI, revisamos el Plan de Desarrollo de Valledupar 2012-2015. En este plan se

para la Asistencia y Reparación Integral de las Víctimas (Uariv) reportaba 10 hechos victimizantes, 7 desplazamientos, 1 delito contra la libertad e integridad sexual y 2 homicidios; para un total de 9 delitos, de los cuales 2 ocurrieron en 1994 y el resto después del año 2000 (Uariv, 2015).

Finalmente, en el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2015b), destinado a documentar algunos de los casos de violencia en el marco del conflicto armado contra personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas, no se describen casos ocurridos en Valledupar contra lesbianas, gays, bisexuales o transexuales; sin embargo, se relata el caso de una mujer transexual de La Guajira que vivió una experiencia relacionada con el conflicto y las afectaciones a la sociedad civil: el reclutamiento en contra de su voluntad por parte del Ejército colombiano (CNMH, 2015b). Este caso refleja otra de las experiencias más duras

• • • • •

abordaba un primer eje de Transformación social. Territorio de equidad, con el que se buscaba transformar las condiciones sociales del municipio para contribuir a la equidad y la inclusión, buscando garantizar el goce efectivo de derechos y la calidad en la atención y asistencia de varios grupos poblacionales, entre ellos a las personas LGTBI. Por ello, aparece el programa: “Valledupar próspera para todos y todas”, que tiene entre sus metas “realizar una caracterización de la población LGTBI” y “diseñar una estrategia integral de promoción, sensibilización, comunicación y reconocimiento de los derechos de la población LGTBI a través de cuatro instituciones educativas”. La gestión incluyó además proyectos asociados como “Formular la línea base de primera infancia, infancia y adolescencia, juventud, mujeres y LGTBI” y “Valledupar sin diferencia. Hacia los derechos ciudadanos de la comunidad LGTBI”. Como meta para el 2015 se precisó “impulsar cinco espacios de participación con indígenas, afro vallenatos y afro vallenatas, mujeres, LGTBI y jóvenes”. Sobre esto, vale la pena resaltar que, en los informes de gestión de los años 2013 y 2014, disponibles en la página web de la Alcaldía de Valledupar, no se incluyen indicadores precisos con respecto a estas metas y las personas LGTBI, más allá de la precisión de una entrega de fichas para la realización de una nueva encuesta, inclusión de personas o modificación de ficha en el Sisbén. Entre los resultados se registra la entrega de 50 fichas y la presentación de 14 solicitudes en el 2013. Sin embargo, no hubo avances significativos que se señalaran con respecto a las demás propuestas.

en contra de mujeres trans en el marco de este conflicto, como es el reclutamiento o la obligación de prestar servicio militar, que perduró hasta que la Corte Constitucional, a través de Sentencia T-099 de 2015, decidió que las normas del servicio militar obligatorio no eran aplicables a las mujeres transexuales.

### **Dolor y vida en el río Guatapurí<sup>9</sup>**

Cecilia<sup>10</sup> tiene los senos grandes como dos cuencas llenas de leche para amamantar el universo. En las noches en las que está sola, que son para ella algo habitual, mientras duerme empapada en sudor y lágrimas, se le escapan gritos implorando perdón. Algunos días Cecilia despierta sin recordar sus pesadillas; en otros, estas la empujan a querer poner fin a su vida; en todos, llora, cuando al mirar sus senos en el espejo quiere cortarlos porque no le sirvieron para amamantar a su única hija, fruto de una violación colectiva, que le impuso como castigo a su lesbianismo un grupo de paramilitares en Valledupar.

La cárcel de Cecilia es su propio cuerpo, en él se siente presa y dice que no ha podido doblegarlo, por bello, por fuerte, por deseado, por censurado, por violado. Dos violaciones hacen parte del inventario de sus pocos bienes. Frente a la primera ha buscado, sin encontrarlas, razones para explicar lo que pasó. No podía en ese entonces comprender por qué, siendo una niña, un hilo de sangre corría entre sus piernas. De la segunda recuerda sus gritos, la humillación, el arrebatamiento de la dignidad, los dolores en el cuerpo por los golpes recibidos y el abultamiento de su vientre luego de tres meses.

• • • • •

9 Esta narración literaria ha sido escrita de manera exclusiva por Viridiana Molinares Hassan.

10 El nombre de la víctima y de los victimarios ha sido modificado para proteger su identidad. La entrevista se realizó el 2 de septiembre de 2015, en las instalaciones de la Universidad del Norte. Cecilia se encuentra actualmente fuera del país debido a la falta de apoyo estatal y gracias al apoyo económico de una de sus hermanas.

Cuenta Cecilia que el héroe de su vida fue su abuelo materno, pero se marchó muy pronto. Murió cuando ella tenía cuatro años y, atendiendo las tradiciones de La Guajira, región donde vivía, que tenían que ver con la reunión de todos los familiares para enterrar al muerto, ella, pequeña, cansada y con sueño, los esperó durmiendo junto al cuerpo inerte de un abuelo que le provocó una enorme ausencia. Esta ausencia se acrecentó con la muerte de su madre que la dejó huérfana, a ella y a sus hermanos, en un mundo que no ha dejado de golpearla. La madre de Cecilia murió cuando tenía 28 años, fue una mujer fuerte, criada por una madre enferma de epilepsia que luego perdió la razón, rodeada de muchos bienes y nada de amor, que Cecilia tampoco recibió, pero que se inventa todos los días para darle a su hija.

Errante y huérfana, después de las primeras muertes, la de su abuelo y su madre, con las que ha sido más fácil vivir, porque no le dejaron rastros de impotencia frente a la injusticia de los cuerpos ausentes, empezó a vivir sus otras muertes. De estas en varias ocasiones ha pensado escapar poniendo fin a su vida y en otras ha rogado a un dios, que no alcanza a comprender, que la lleve a otro país para alejarse de los recuerdos que no logra sepultar. Una de esas muertes primero le dolió en el cuerpo, luego, cuando era mayor le dolió en el alma. Resultó de su paso por una y otra casa de familiares: su primo entró en su cuerpo sin pedir permiso y sin que ella supiera, envuelta en inocencia, que no estaban jugando: él la estaba violando. Cecilia recuerda la sangre bajando entre sus piernas, el ardor entre su vulva de nueve años que no conocía del sexo y una especie de vergüenza que sintió que debía ocultar, como también creyó que debió ocultar con más recelo otra de sus múltiples muertes que espera algún día terminen. Esta fue una muerte infringida por la violación de su intimidad por un compañero que le arrebató el cuaderno en el que había escrito sobre la sensación de plenitud que encontraba al mirar a sus amigas y el enamoramiento arrebatador que sentía por una de ellas. Las palabras que armó a sus quince años, que le daban forma de lenguaje escrito a la palabra amor, fueron publicadas por el violador ante todo el colegio al que Cecilia, por vergüenza, jamás volvió.

El tiempo pasa sin sentirlo para muchos, pero no para esta mujer que se acerca a la belleza trabajando en salas de estética. Ahora tiene 26 años, sabe lavar los largos cabellos negros y ha aprendido a teñirlos de muchos colores, su perfume se mezcla con el olor a laca, a esmalte de uñas, a champús y a cremas alisadoras. Cecilia trabaja y se siente bien, algunas noches logra dormir tranquila. Un día espera en la plaza del pueblo a sus amigos. Llega el Esteban, que ahora está muerto, y la saluda; llega el Paolo, la Chile y otros más, todos bellos ante sus ojos y cálidos entre su pecho porque son como ella: aman los cuerpos de su mismo sexo; se reúnen para ir a las discotecas a mover, con el ritmo de la música, ese cuerpo con el que construyen su identidad, pero ese día se convertiría para ella en su mayor pesadilla. Es el año 2002 y hombres jóvenes, costeños, cachacos y paisas recorren la ciudad. Parece que no hay ley diferente al terror que imponen con sus camionetas negras. Una de ellas se estaciona frente al parque en el que Cecilia espera a quienes siente su familia, le gritan *marimacho*, y ella no entiende de qué hablan; se bajan y le preguntan “¿eres tú la que no sabe comportarse como una mujer y anda con maricas?”. Cecilia advierte entonces que volverá a vivir otra muerte, pero intenta defenderse, ya no es la niña de nueve años ni la adolescente de quince, es una mujer adulta y cree estar en un Estado en el que se protege a todos: hombres, mujeres, lesbianas, homosexuales, transexuales, bisexuales. Se equivoca.

A la orilla del río Guatapurí, ese del que se dice en la canción “cuando el Guatapurí se crece al sentir mi pasión se calma. Es un río que nace en la nevada que en todo el Cesar fuerte se siente. Pero mi gran pasión le iguala el ímpetu de su torrente”. La Pulga y otros paramilitares exponen su sexo y le imponen como castigo tocarlo hasta que se reviente en su boca de un placer que la hace vomitar. Luego, como si jugaran a la gallina ciega, la empujan de uno a otro lado y de su ropa, desgarrada en medio de sus gritos de piedad, solo quedan girones en la arena. Las aguas del río siguen corriendo y desembocarán en el mar, Cecilia siente que por cuerpo corren todos los cuerpos de sus verdugos, con sus sudores, sus flujos blancos, su olor a licor. No hay mar donde pueda desembocar el dolor de Cecilia, se necesitaría más de un planeta para albergarlo. Después de horas de

violaciones sucesivas en las que todos los espacios abiertos de su cuerpo fueron taponados con penes que, como látigos, la castigaron porque ella *en lugar de estar con hombres está con mujeres*, la dejan como un despojo bañado en sangre creyéndola muerta. No saben ni ellos ni ella que esa noche que ella jamás olvidará, junto al río que no ha dejado de correr, los paramilitares han sembrado en su vientre la semilla de otra mujer.

La compasión, que algunas veces aparece en la humanidad acostumbrada a guerras, aparece esa mañana en el rostro de un vendedor ambulante que encuentra a Cecilia desnuda, la cubre con su propia ropa y la lleva hasta su casa. El miedo, sembrado en Colombia por todas partes, asoma en el rostro de los familiares, que saben que si se descubre que Cecilia sigue viva, todos ellos serán asesinados y deciden trasladarla oculta hasta otra ciudad.

La esperanza en la salvación de lo humano se asoma en el rostro de Julia María, que nace hermosa, sana y con ganas de vivir nueve meses después de que los gritos de Cecilia fueran las palabras que acompañaron la melodía imparable de las aguas del río Guatapurí, único testigo de una muerte y de una vida en un mismo cuerpo.

Las horas dan paso a los días, los días a los años, después de cuatro de ellos, Cecilia, por primera vez, se acerca a su hija. Ha pasado noches de infierno sin ser pecadora, ha rezado por un perdón innecesario, ha intentado olvidar a La Pulga y a los otros, ha escuchado la voz de su familia que le dice que su hija es inocente, que necesita el amor de su madre y que es hermosa como ella.

Luego, Cecilia vuelve a contar que intentó *curarse* y se casó para darle a su hija lo que ella no tuvo: una familia. Pero como condenada a una tragedia inevitable, ese esposo vuelve a recordarle que su destino es vivir mil muertes y le grita “lesbiana”, la abandona, le roba los muebles, la cama, hasta la ropa que ella compró con su trabajo. Una noche después de transitar en sus pesadillas, Cecilia decide cambiar su historia y al amanecer va a contar a las autoridades que fue violada por paramilitares y, aunque no quiere, vuelve a morir. Lo que calló durante años por miedo a ser asesinada ya no puede ser escuchado, se queda como K, el protagonista de *El proceso* de Kafka: ante la puerta de la justicia, porque el delito sobre su

cuerpo ha prescrito. Los violadores no tendrán castigo, aunque ella todas las noches se despierte gritando por sus pesadillas y bañada en su sudor, sabiendo que como dice otra canción: “he pagado un alto precio por vivir, ahora tengo derecho a ser feliz”.

### **Una breve conclusión**

La guerra irregular que se vive en Colombia, desde hace más de sesenta años, ha generado una nueva categoría de población históricamente discriminada: las víctimas de la violencia por parte de guerrilleros, paramilitares e incluso las Fuerzas Armadas del Estado. Dentro de ese grupo de víctimas se ha desarrollado una nueva categoría: la población LGTBI, víctima de violencia sexual por parte de grupos paramilitares, quienes han recurrido a violaciones, empalamientos y asesinatos como instrumentos de limpieza social sobre lo que ellos denominan población marginal y dentro de la cual incluyen a travestis, homosexuales, lesbianas y transgéneros.

Esta situación refleja, no solo en el contexto de la guerra irregular, sino también en otros contextos, la negación de identidades que emergen de un nuevo discurso con el que se cuestionan los binarios masculino/femenino, se critican las conceptualizaciones esencialistas o naturalistas del ser y se pone en evidencia que el cuerpo ha sido instrumentalizado, orientando las prácticas sociales sobre el sexo y limitando los géneros para el establecimiento y mantenimiento de estructuras de poder.

De acuerdo con las epistemologías analizadas, contrarias a las teorías naturalistas sobre sexo y género, la identidad se construye hoy desde el cuerpo, en un proceso de interacción con los otros que provoca el reconocimiento de diferentes y diversas formas de identidades que superan el histórico binarismo. El escenario colombiano es, por tanto, propicio para demostrar cómo se utiliza la violencia sexual como un mecanismo para *disciplinar* “cuerpos desviados”, lo que genera la suspensión de identidades emergentes. No obstante, en la última década, estamos en un momento histórico de reconocimiento, protección y garantía de derechos a la población LGTBI desde la jurisdicción constitucional.

## Referencias

- Alarma por rearme paramilitar en el país. (24 de octubre de 2008). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/tema-del-dia/articuloimpreso085934-alarma-rearme-paramilitar-el-pais>
- Alcaldía de Valledupar. (s. f.). *Rendición de cuentas*. Recuperado de [http://www.valledupar-cesar.gov.co/Informes\\_Ciudadania.shtml?sctl=325&apc=ocxx-1&scr\\_325\\_Go=2](http://www.valledupar-cesar.gov.co/Informes_Ciudadania.shtml?sctl=325&apc=ocxx-1&scr_325_Go=2)
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). (2007). *Diagnóstico departamental Cesar*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/2171.pdf?view=1>
- Autodefensas Gaitanistas reviven el miedo en zona rural de Valledupar. (8 de septiembre de 2014). *VerdadAbierta.com*. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/desmovilizados/5432-autodefensas-gaitanistas-reviven-el-miedo-en-zona-rural-de-valledupar>
- Bolaño, R. (2011). 2666. Barcelona: Anagrama
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2008). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Justicia y Paz. (2000a). Banco de datos de derechos humanos y violencia política de enero de 2000. Recuperado de <http://www.nocheyniebla.org/files/u1/15/pdf/noche0100.pdf>
- Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y Justicia y Paz. (2000b). Banco de datos de derechos humanos y violencia política de abril de 2000. Recuperado de [www.nocheyniebla.org/files/u1/16/pdf/noche0400.pdf](http://www.nocheyniebla.org/files/u1/16/pdf/noche0400.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015a). *Rearmados y Reintegrados. Panorama posacuerdos con las AUC*. Bogotá: Autor.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015b). *Aniquilar la Diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH, Uariv, Usaid y OIM.
- Corte Constitucional de Colombia. (10 de marzo de 2015). Sentencia T-099 de 2015. Magistrada ponente: Gloria Ortiz.



- Cosoy, N. (30 de junio de 2015b). Quién es Salvatore Mancuso, el sanguinario exparamilitar colombiano condenado en EE. UU. *BBC Mundo*. Recuperado de [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150625\\_colombia\\_paramilitares\\_quien\\_es\\_salvatore\\_mancuso\\_nc](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150625_colombia_paramilitares_quien_es_salvatore_mancuso_nc)
- Cosoy, N. (6 de noviembre de 2015a). Jorge 40, de joven bromista a temido jefe paramilitar de Colombia. *BBC Mundo*. Recuperado de [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/150824\\_colombia\\_paramilitares\\_quien\\_es\\_jorge\\_40\\_rodrigo\\_tovar\\_pupo\\_nc](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/150824_colombia_paramilitares_quien_es_jorge_40_rodrigo_tovar_pupo_nc)
- Criminal Division of the Department of Justice of the United States. (6 de noviembre de 2015). Former Colombian Paramilitary Leader Sentenced to More than 16 Years in Prison for International Drug Trafficking. Recuperado de <http://www.justice.gov/opa/pr/former-colombian-paramilitary-leader-sentenced-more-16-years-prison-international-drug>
- Defensoría del Pueblo. (25 de agosto de 2014). Oficio N.º DPRCES 6005-2979-G. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/documentos/victimarios/rearmados/1125-alerta-del-defensor-del-pueblo-de-cesar-por-la-presencia-de-las-autodefensas-gaitanistas-septiembre-2014>
- Del Rio Coronell, J. (9 de abril de 2015). En el Cesar, 360 desmovilizados del paramilitarismo ya han contado su verdad. *El País Vallenato*. Recuperado de <http://www.elpaisvallenato.com/2015/abril/09/enelcesar.html>
- Dudley, S. (6 de julio de 2015). After US Sentencing, Colombia's Top Paramilitary Braces for Next Legal Battle. *InSight Crime: Investigation and Analysis of Organized Crime*. Recuperado de <http://www.insightcrime.org/news-analysis/colombia-paramilitary-salvatore-mancuso-us-sentencing>
- Fiscalía estudia pedir expulsión de Mancuso de Justicia y Paz. (1 de julio de 2015). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/fiscalia-pedir-an-exclusion-de-mancuso-de-justicia-y-paz/16029796>
- Fiscalía investiga 1169 casos de violencia sexual cometidos por las AUC y las Farc. (2 de diciembre de 2013). *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/>

- judicial/fiscalia-investiga-1169-casos-de-violencia-sexual-comet-articulo-461699
- Foucault, M. (2010a). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010b). Sexualidad y poder. En *Obras esenciales* (pp. 799-814). Madrid: Paidós.
- Foucault, M. (2011a). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, v. 1. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011b). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, v. 2. México: Siglo XXI.
- Galimberti, U. (2013). *Los mitos de nuestro tiempo*. Bogotá: Debate.
- Gays piden reparación. (3 de octubre de 2013). *El Meridiano*. Recuperado de [http://www.elmeridianodecordoba.com.co/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=43484:lgbtbi-buscan-la-reparaci%C3%B3n&Itemid=114](http://www.elmeridianodecordoba.com.co/index.php?option=com_k2&view=item&id=43484:lgbtbi-buscan-la-reparaci%C3%B3n&Itemid=114)
- La Mesa: del sometimiento paramilitar a la libertad. (16 de octubre de 2013). *VerdadAbierta.com*. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/masacres-seccion/4976-la-mesa-del-sometimiento-paramilitar-a-la-libertad>
- Levi, P. (2009). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph.
- Matan a hermano de Jorge 40. (26 de diciembre de 2009). *VerdadAbierta.com*. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/54-generales/2091-matan-a-hermano-de-jorge-40>
- Molinares, V. (2012). La zona gris. *Imposibilidad de juicios y una nueva ética*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Molinares, V. (2013). Violencia política en Latinoamérica: una descripción a partir de narraciones literarias. *Revista De Derecho*, 39, 222-266. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/5357/3196>
- Molinares, V. (2014). Una lectura sobre la guerra colombiana en la novela *El saxofón del cautivo*: juicio político y muerte del sindicalista afrodescendiente José Raquel Mercado. *Revista Derechos del Estado*, 32, 223-242. Recuperado de: <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/3822/4060>

- Molinares, V., Orozco, C. y Bernal, J. (2014). Violencia sexual sobre la población LGTBI en el Caribe colombiano: una cuestión de poder, negación de identidad y desconocimiento del devenir del cuerpo. En J. Bernal y C. Guzmán (eds.), *Derechos Humanos: una mirada transdisciplinaria* (pp. 44-88). Barranquilla: Universidad del Norte, Ibáñez.
- Molinares, V., Orozco, C. y Bernal, J. (2015). Identidades suspendidas por el silencio, la opacidad, la vergüenza y los tabúes. Narrativas sobre violencia sexual en la guerra irregular en el Caribe colombiano. *Revista de Derecho de la Universidad del Norte*, 43, 159-196. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/7476>
- Orozco, C. y Molinares, V. (2013). El territorio del exilio. En A. Tuirán (ed.), *El territorio: un análisis desde el derecho y la ciencia política*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Paramilitares usaron violencia sexual como arma de conquista en Colombia. (17 de noviembre de 2011). *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/paramilitares-usaron-violencia-sexual-como-arma-conquista-colombia/249507-3>
- Sáez, B. (2007). Formas de la identidad contemporánea. En M. Torras (ed.), *Cuerpo e Identidad I*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sarralde, M. (26 de enero de 2014). 518 LGBTI han sido reconocidos como víctimas del conflicto. *El Tiempo*. Recuperado de [http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-13414563.html](http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13414563.html)
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Se postularon a Ley de Víctimas. (11 de octubre de 2013). *El Meridiano*. Recuperado de [http://www.elmeridianodecordoba.com.co/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=44104:se-postularon-a-ley-de-v%C3%ADctimas&Itemid=114](http://www.elmeridianodecordoba.com.co/index.php?option=com_k2&view=item&id=44104:se-postularon-a-ley-de-v%C3%ADctimas&Itemid=114)
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En M. Torras (ed.), *Cuerpo e Identidad I*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Unidad para la Asistencia y Reparación Integral de las Víctimas (Uariv). (2015). *Reporte general de registro único de víctimas*. Fecha de

corte 1 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/General>

Valenzuela, S. (15 de septiembre de 2013). Y si dejamos el estigma. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/y-si-dejamos-el-estigma-articulo-446572>

# Hacia una política de la visceralidad: cuerpo, afectos y literatura en Gloria Anzaldúa\*

Andrés Julián Caicedo Salcedo\*\*

EN ESTE TEXTO REALIZO UNA *LECTURA DE FRONTERA* DE ALGUNOS planteamientos de Gloria Anzaldúa a partir de la mirada anticolonial de Frantz Fanon y de la *política de la visceralidad* desarrollada por Achille Mbembe. La invitación que se extiende a lo largo del trabajo consiste en subrayar y reconocer la centralidad que tienen el cuerpo y los afectos en la propuesta de Anzaldúa, en la medida que, para ella, estos dos elementos se erigen como ejes fundamentales en el despliegue de las vidas fronterizas. Para desarrollar esta tesis, en la primera parte de este trabajo presento la violencia racial y policial que actualmente sacude a los Estados Unidos, con el ánimo de

• • • • •

\* Artículo publicado originalmente en la *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales* y reproducido con el amable permiso de sus editores. Véase Caicedo Salcedo (2016).

\*\* Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Literatura de la Universidad de los Andes. Correo de contacto: anjcaicedosa@unal.edu.co

comprender el cuerpo como territorio visceral de resistencia. En la segunda parte del trabajo, a partir de la noción de frontera elaborada por Anzaldúa, profundizo en el papel que juegan los afectos en la subversión y en la reconfiguración del espacio político. Finalmente, nuevamente desde Anzaldúa, entablo una relación entre cuerpo, literatura y conocimiento.

### **Asfixia y violencia**

El 17 de julio del 2014 en la ciudad de Nueva York, Eric Garner, afronorteamericano de 43 años, murió asfixiado a manos de un agente de policía. La muerte de Garner ingresó a una larga cadena de asesinatos cometidos por la Policía de los Estados Unidos hacia la población civil. Antes de volver sobre la asfixia de Garner, no es desdeñable señalar que tanto en 2014 como en 2015, más de mil personas perdieron su vida en casos de violencia policial; al mismo tiempo, en 2016, con cerca de 800 asesinatos, la brutalidad policial no parece experimentar ninguna disminución. Ahora bien, lo que ha marcado tanto a la mayoría de las muertes como a la asfixia de Garner es una violencia policial fuertemente racializada: en su mayoría, los cuerpos son asesinados por el hecho de ser negros.

Según los datos reunidos por el proyecto *Mapping Police Violence* (MPV), en 2015 la policía asesinó aproximadamente tres veces más a las personas negras que a las personas blancas. De la misma manera, según *The Counted*, título de la investigación desarrollada por el periódico británico *The Guardian*, en 2015 la policía asesinó más negros/as, hispanos/as-latinos/as y nativoamericanos/as que personas blancas. Lo que nos ofrecen de manera preliminar estos datos es, como ya lo mencionamos, una clara racialización de la violencia policial. Es más fácil morir a manos de la Policía si el color de la piel de un cuerpo es precisamente “de color”. Sin embargo, a estos datos estadísticos valdría la pena “cruzarle” variables como la clase social, el género, la especie” o la edad, con el ánimo de complejizar aún más la comprensión de la violencia ejercida por el cuerpo policial norteamericano.

De manera inicial, puedo añadir también que, según MPV, el 30 % de las personas afroamericanas asesinadas estaban desarmadas y

que, al mismo tiempo, gracias a la valiosa presentación de los retratos (fotos) de estas personas realizada también por MPV, nos es posible saber que estas en su mayoría eran cuerpos masculinizados. Aunque no es la preocupación central que atraviesa a este trabajo, es imposible dejar de mencionar que tal como nos lo recuerdan Bell Hooks (2004) y Angela Davis (2004), el hombre negro en los Estados Unidos ha cargado en su corporalidad con una violencia judicial y extrajudicial puesta en funcionamiento en nombre de la defensa del bienestar, de los intereses y de los privilegios que ostentan y ejercen “los blancos”. En el caso de Davis, se hace claro cómo la aparición del mito del violador negro y el respectivo combate —blanco— contra la *negritud* de la violación se encuentran profundamente imbricados con la necesidad de sostener una dominación física, económica, política y simbólica sobre las vidas codificadas como negras: el mito no solo encubrió y, en esta medida, legitimó la violencia sexual que ponían en práctica los hombres blancos sobre las mujeres negras —en cuanto estas últimas estaban condenadas a ser portadoras de una supuesta “promiscuidad crónica” (Davis, 2004, p. 183)—, sino que también *convirtió* la violenta represión blanca contra las demandas de justicia, igualdad y libertad de las comunidades negras, no en una represión, sino en un dispositivo de defensa contra el “terror” y la “bestialidad” que representaba el violador negro<sup>1</sup>.

Al mismo tiempo, desde la propuesta de Bell Hooks (2004), se puede ver cómo la justificación de la violencia sobre los cuerpos negros, a partir del supuesto peligro que estos representan para

• • • • •

- 1 A lo dicho anteriormente, se hace fundamental sumarle la relación, en términos de violencia y justificación de dicha violencia, que existe entre el mito del violador negro y la valoración del cuerpo de las mujeres negras como un cuerpo inmoral que no vale la pena cuidar o proteger, debido precisamente a la innata promiscuidad que las marca (Davis, 2004, pp. 176 y 184). De esta manera, era la feminidad blanca —pura, verdadera y originaria— la feminidad que “evidentemente” podía ser agredida y corría el riesgo de ser violada —por supuesto, por un violador negro—. Ante esta amenaza, la masculina hegemónica blanca debía luchar por su honor y salvar lo propio —sus mujeres— de la animalidad del violador negro.

las vidas blancas, se cruza con una deshumanización o, mejor, con una bestialización y animalización de estos (pp. 60-61). A lo que me refiero puntualmente es al hecho de que la violenta racialización de los cuerpos negros corre pareja a un incesante dispositivo de animalización. Ahora bien, es importante aclarar que aquí la animalización que acompaña y que constituye la racialización de los cuerpos negros no es entendida como una pérdida de “lo humano” ni, en esa medida, como una vuelta o un “regreso” a cierta animalidad “natural”. Antes bien, la animalización, para seguir los planteamientos de Cary Wolfe (2013) y Michel Foucault (2000), es comprendida como el establecimiento político de un corte en el continuum biológico que define qué vidas son y qué vidas pertenecen a la raza humana y que, por el hecho mismo de su pertenencia, merecen ser vividas, potenciadas, recordadas y valoradas. De manera sucinta, a lo que nos conduce este dispositivo de animalización, para seguir a Gabriel Giorgi (2014), es al establecimiento de una decisión política alrededor de lo “que cuenta como vida, esto es, como vida viable, vivible”, en detrimento de otros “cuerpos y otras formas de vida que no expresan esa plenitud de lo viviente y que representan un decrecimiento de la potencia vital o directamente una amenaza” (p. 19).

De esta manera, sería prudente añadirle otro factor a la comprensión y a la definición de la racialización de los cuerpos —negros— 1) como la puesta en acto de una biologización/naturalización de las relaciones sociales de dominación (Quijano, 2000; Césaire, 2006); 2) como la activación de un prejuicio de superioridad blanca que toma el color de piel como criterio de evaluación (Fanon, 1952<sup>2</sup>; Césaire, 2006); y finalmente, 3) como una matriz (situada) de dominación que solo funciona en el cruce y la codeterminación con otras variables

• • • • •

- 2 Para citar la obra de Fanon, se utilizaron la versión en francés de *Piel negra, máscaras blancas* (1952) y también la edición en español (2009). En esta medida, algunas veces a lo largo del texto se optará por una u otra para hacer explícita la respectiva fecha de la edición. Finalmente, cabe aclarar también, que las traducciones directas de la versión en francés (1952) son propias; en cambio, cuando se haga alusión explícita a la versión en español (2009) las traducciones recaen en el trabajo colectivo de Iría Álvarez Moreno, Paloma Monleón Alonso y Ana Useros Martín (traductores de Akal).



sociohistóricas como el género o la clase (Collins, 2000). A lo que estoy apuntado es a la importancia de concebir dicha racialización como un dispositivo que también establece un corte, un borde o, mejor, una frontera entre quienes pertenecen a una vida que vale la pena potenciar y proteger, a través del detrimento y el descarte de otras vidas que, en su materialidad corporal animalizada, anuncian una irremediable desechabilidad.

Ahora bien, no se puede obviar que el establecimiento de dicho punto de corte entre lo que vale la pena hacer vivir y entre lo que se deja y se hace morir ha operado al menos en el interior de la sociedad norteamericana por medio del color de la piel —sin que ello implique, entonces, obviar o subestimar otras formas de diferenciación y jerarquización por medio de las cuales se expande y actúa la raza como materialización de la violencia (la sangre, la acentuación, la forma de hablar, la *hexis* corporal, la proveniencia geográfica y socioeconómica, son solo algunos ejemplos)—. La centralidad que ha tenido el color de la piel —sin obviar como ya lo dije, la compleja maraña de “factores” de marcación racial que lo acompañan—, como criterio de dominación en los Estados Unidos, se hace visible no solo por medio de la generalización de la violencia racial, sino también por el inmenso despliegue de un sinnúmero de resistencias negras, cafés, indias, mestizas y fronterizas: me refiero, por ejemplo, a la emergencia de una gran diversidad de movimientos de lucha afroamericanos, al nacimiento del movimiento chicano, al desdoblaje político-afectivo del feminismo negro, a la aparición del actual movimiento por la defensa de los derechos de los inmigrantes o, incluso, a la puesta en acto de gestos político-culturales como el *blues*, el *funk* o el *hip-hop*.

Para volver a la producción de unas vidas animales-desechables a partir del establecimiento de una frontera entre lo que es vivible y lo que es prescindible, es importante reconocer que en el marco de la “universalización” de los derechos humanos puede que la animalidad-desechabilidad de unas vidas frente a otras no se exprese a través de un sacrificio directo —ya que aparentemente habría que respetar el grado de humanidad universal que les es “inherente” como animales humanos—, sino a través del despliegue de una multiplicidad de prácticas y técnicas socio-institucionales que

legitiman y racionalizan la exclusión. Nos referimos, por ejemplo, al acceso y la distribución desigual del espacio rural o urbano, a la pauperización socioeconómica de “poblaciones minoritarias”, a la puesta en acto de un sistema educativo elitista y excluyente, a la implementación de un régimen desigual e inequitativo de la salud y el cuidado, a la reglamentación jurídico-militar sobre quién puede ingresar a un país y gozar de una ciudadanía, etc. Sin embargo, la animalidad-desechabilidad de las vidas no solo se expresa en la “necesaria” implementación de prácticas y medidas institucionales que las relegan a una situación de desigualdad y abandono socioeconómico, sino también, en el hecho de que por ser vidas animales-desechables están a disposición de ser usadas, utilizadas, manipuladas y luego descartadas sin ningún tipo de consecuencia: tal y como lo manifiesta Cary Wolfe (2013), al cuerpo animalizado es posible asesinarlo sin recibir ningún tipo de castigo<sup>3</sup>.

En este sentido, no resulta nada descabellado afirmar que la impunidad y la absolución judicial que recibió en 2015 la Policía norteamericana frente al 97 % de los casos en los cuales participó como asesina de la población civil —en su mayoría población no-blanca que se encontraba desarmada—, lejos de representar una “falla” en el sistema judicial, refleja más bien los efectos de un funcionamiento racializado y animalizante de las instituciones estatales norteamericanas. Es decir, que estos asesinatos además de responder a un entramado institucional que opera a partir de la defensa de los privilegios y la superioridad político-económica blanca, también afirman y actualizan la presunta desechabilidad-animal

• • • • •

- 3 Es importante tener presente el diálogo que Cary Wolfe establece con Jacques Derrida (2010) en este punto, no solo para rastrear la cartografía teórico-política por la que navega Wolfe, sino para profundizar en la no-crueldad y la impunidad que rodea la muerte sacrificial de los cuerpos animalizados. Al igual que la “fraternidad del semejante” (p. 138) o de una manera más precisa, a la cofraternidad humanocéntrica (pp. 137-141) que a nivel ético-político Derrida rastrea en Lacan —gracias a la cual la comunidad humana puede tomar impunemente la muerte del animal—: que dar muerte sin castigo se imprima sobre los cuerpos negros en los Estados Unidos implica que se opera a partir de una hermandad blanca en donde el “desemejante” —cuerpo negro/a— (p. 139) es devorado, tragado y digerido.

del cuerpo negro: el cuerpo negro se devela como un cuerpo animal que se asesina sin castigo. Frantz Fanon (1952) y Aimé Césaire (2006) nos recuerdan constantemente que incluso la bestialización de los cuerpos negros por medio de la violencia racial no solo los animaliza, sino que además los objetualiza, los cosifica<sup>4</sup> o, mejor, los constituye como cuerpos totalmente disponibles a la mirada y al tacto de la voluntad blanca.

A lo que me refiero puntualmente es al hecho de que la violencia racial que atraviesa el funcionamiento de la Policía norteamericana pasa por un grado de permisividad institucional o, mejor, por una autorización colectiva que le permite a la Policía tomar a su disposición los cuerpos negros sin ningún tipo de sanción. Así, la impunidad que rodea la muerte de centenares de hombres negros desarmados a manos de la Policía goza de un asentimiento socioinstitucional en función de la seguridad, la protección y el bienestar de la sociedad blanca norteamericana. Incluso, si se realiza un paralelo con los planteamientos de la antropóloga Rita Laura Segato (2013) con respecto a los feminicidios en Ciudad Juárez, se comprende que el asesinato de los cuerpos negros masculinizados lejos de ser un germen que corrompe la justicia, hace parte más bien “de una estructura simbólica profunda” (p. 19) en donde el despojo, la apropiación, el uso, el manejo, el descarte y la muerte del cuerpo negro constituyen una serie de actos necesarios para sellar un ensamblaje colectivo montado sobre la preservación de la soberanía, la virilidad y la masculinidad del hombre blanco —en este caso, norteamericano— (pp. 30-32).

• • • • •

- 4 Al apelar a la objetualización o cosificación se hace referencia a un *proceso de producción* en donde la fuerza expansiva de un cuerpo intenta ser capturada y ser reducida un estado de docilidad y petrificación: la mirada del *amo* se materializa en la disección del *devenir*. No se trata de que exista un sujeto y un objeto como entidades originarias, ni mucho menos de que el cuerpo negro *pase a ser* o *se convierta* en objeto; antes bien, se está sugiriendo que la multiplicidad mutante del cuerpo intenta ser capturada y espaciada en el tacto y la mirada del blanco. Estar “*encerrado en esta objetividad aplastante*” (Fanon, 2009, p. 111) apela entonces, a un aparato de producción que registra y localiza el cuerpo negro como un cuerpo *aprisionado*, pero no por ello, estático, pasivo y no-agencial en medio del imperio metafísico del sujeto.

La autorización que tiene la Policía norteamericana para disponer de los cuerpos negros se manifiesta en su más profunda materialidad. En su exposición a la mirada del blanco, el cuerpo negro es atravesado por una violencia que lo intenta inmovilizar, ahogar y petrificar. Como lo plantea Fanon (2009), si la mirada del blanco hiera al cuerpo negro, lo hace no por una superioridad trascendente, sino por estar enmarcada bajo un esquema histórico-racial. La mirada racial no es una acción neutra ni reside meramente en el ojo; la mirada toca, desgarrar, ahoga y produce una abertura en el cuerpo negro por donde su vida es expropiada. La mirada nunca va sola, su naturaleza no es contemplativa. En sus efectos, la mirada racial no es inmaterial y, en esa medida, tiene una dimensión corporal: “las miradas blancas, las únicas verdaderas, me disecan. Estoy *fijado*” (Fanon, 2009, p. 115). Es precisamente esta materialidad marchitante de la mirada blanca la que asfixió hasta la muerte a Eric Garner. Una mirada que lo ahogó –fijó– hasta dejarlo sin respiración.

Como lo dijimos al principio de este texto, Eric Garner era un afroamericano de 43 años que en el 2014 murió asfixiado en manos de Daniel Pantaleo, un agente de policía. Al ser interpelado por dos agentes de policía, debido a que supuestamente se encontraba vendiendo cigarrillos ilegalmente, Garner se molestó y les manifestó estar cansado de ser acosado constantemente por la Policía. Luego de unos minutos, Pantaleo intentó arrestar a Garner, pero este levantó las manos y le exigió que no lo tocaran; ante su reacción, Pantaleo lo tomó fuertemente del cuello y lo derribó ahorcándolo mientras Garner repetía suavemente: "I can't breathe, I can't breathe, I can't breathe"<sup>5</sup>. Las palabras de Garner, además de expresar la impotencia corporal que le ocasionaba estar siendo ahorcado por Pantaleo, también arrastraban consigo una experiencia que desborda la fatalidad de su muerte; las dolorosas palabras de Garner hicieron audible y le recordaron a la sociedad norteamericana la asfixia constante y cotidiana que experimentan los cuerpos no-blancos, en cuanto cuerpos que se esfuerzan por sobrevivir y por encontrar un poco de aire en la atmósfera escópico-racial que rodea a los Estados Unidos.

• • • • •

5 "No puedo respirar, no pudo respirar, no puedo respirar".

La imposibilidad de poder respirar en los marcos de una violencia racial institucionalizada es una imposibilidad que, como nos lo recuerda Achille Mbembe (2016) al retomar algunos planteamientos de Frantz Fanon, no responde solamente a la violencia física y directa del colonialismo. Para Mbembe, cuando Fanon (1952) afirma que “Verdaderamente, no puedo respirar” (p. 22), además de reconocer que el ahogo trae consigo una “Imposibilidad de expansión” (p. 22), también sostiene que la asfixia implica una cuestión de vida o muerte que involucra una suerte de política corporal. Es entonces, en el cuerpo, por el cuerpo y a través del cuerpo como la asfixia no solo se ejerce, sino también como puede ser detenida. Para ello, el cuerpo racializado necesita reinventarse, darse otro lugar en el mundo, distanciarse de la desechabilidad, desgarrarse a sí mismo y abrirse un paso más allá de la muerte que de él espera el ojo y la mano blanca. A este ejercicio político de liberación que se pone en acto desde la organicidad y la afectividad misma del cuerpo Mbembe lo denomina política de la visceralidad.

Para empezar a darle paso a Gloria Anzaldúa en este trabajo, quiero sostener que la política de la visceralidad expuesta por Mbembe (2016) no solo encuentra un eco en el trabajo de la feminista chicana, debido a la centralidad que para ella tiene el cuerpo como fuerza política emancipatoria; sino que también encuentra una apertura y una expansión debido a que la fuerza liberadora de la política visceral se potencia y se extiende por medio de la literatura político-fronteriza que Anzaldúa realiza. Así, las palabras de Anzaldúa activan un enfrentamiento no solo hacia la fatalidad de la violencia racista, sino también hacia la interrelación y la codeterminación de esta violencia con otra clase de violencias. A lo que me refiero es que Anzaldúa (2012)<sup>6</sup> cuestiona visceralmente las fronteras que dividen y jerarquizan las vidas que vale la pena potenciar, frente a

• • • • •

6 Al igual que en el caso de la obra de Fanon, para trabajar la de Anzaldúa se utilizó la versión en inglés *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza* (2012) y también la edición en español *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza* (2016). En esta medida, algunas veces a lo largo del texto se optará por una o por otra haciendo explícita la respectiva fecha de la edición. Finalmente, cabe aclarar también, que las traducciones directas de la versión en inglés

las vidas que son abandonadas al descarte y la muerte, ya sea por su color, por su género, por su clase social, por su lenguaje, por su ascendencia o por su lugar de nacimiento.

## **Ganando un poco de aire...**

### ***Borderlands/La Frontera: la subversión del lugar***

No es fácil hablar de la *Borderland*. No es sencillo anunciar *La Frontera (Borderlands)* como tropos: como una zona que se escapa, que se desvía, que se fuga y se (re)tuerce cuando se hace presente. Tal vez, lo primero que hay que decir es que *Borderland/La Frontera* no es lo mismo que *border (frontera)* y, en esa medida, que *La frontera* que habita Anzaldúa no es una línea divisoria. “Una frontera es un vago e indeterminado lugar creado por un *residuo emocional* [...]. Es un constante estado de transición” (Anzaldúa, 2012, p. 25) (el énfasis es mío). Así, el *Borderland* o *La Frontera* es dibujada como un margen transitorio, como un lugar que naufraga en una interminable superficie de huellas afectivas: la proliferación mutante de los afectos daña, enfrenta y desfigura el violento llamado a delimitar y a fijar el lugar que por “naturaleza” les correspondería a los cuerpos (“ser”, vivir y actuar como blanco, negro, mestizo, animal, humano, hombre, mujer, etc.). En pocas palabras, el *border* como línea divisoria, como demarcación clasificatoria, o como corte jerarquizador se hizo frágil: *La Frontera* como límite no expresa más que su propio derrame. Sin embargo, tal y como nos lo recuerda Anzaldúa (2012), *La Frontera (border)* insiste en su labor clasificatoria y lo hace violenta y obstinadamente: las fronteras político-administrativas que separen pueblos o también las fronteras médico-políticas que binarizan cuerpos, especies, lenguas, deseos y afectos son un ejemplo de ello. En este sentido, agrietar el muro y minarlo estratégicamente son, quizás, las intencionalidades que empujan el *feminismo fronterizo* anunciado por el cuerpo-Anzaldúa.

• • • • •

(2012) son propias; en cambio, cuando se haga alusión explícita a la versión en español (2016) las traducciones recaen en el trabajo de Carmen Valle.

Antes de entrar a explorar la potencia política que expresan los cuerpos que se resisten a demarcaciones y a jerarquizaciones dicotómicas tales como hombre/mujer, blanco/negro y humano/animal, es fundamental resaltar que el *Borderland/La Frontera* trae consigo una subversión del lugar. A lo que me refiero, es a que La Frontera para Anzaldúa no es un espacio estático que simplemente se cruza y que sencillamente se pasa. En cierta medida, solo podemos decir que pasamos y que cruzamos una frontera cuando la reducimos a una limitación de tipo jurídica e institucional: efectivamente, podemos afirmar que un determinado día y que a una determinada hora pasamos, por ejemplo, la frontera entre México y los Estados Unidos. Sin embargo, La Frontera (*border*) persiste y se actualiza más allá de una línea divisoria que separa jurídicamente dos Estados. Como lo manifiesta Anzaldúa (2012), “la frontera entre México y los Estados Unidos es una herida abierta” (p. 25) que se extiende, por ejemplo, en las escuelas en donde se prohíbe hablar español, en las fábricas en donde se sobreexplota la fuerza de trabajo de los inmigrantes latinos, en las cárceles en donde parece ser más fácil ingresar si se está codificado como negro, en los espacios públicos y familiares en donde los cuerpos gays, *queer* y lesbianos son violentamente rechazados. La Frontera:

Una herida abierta de 2500 kilómetros divide *un pueblo*,  
una cultura recorre la longitud de mi cuerpo.

me clava estacas de valla en la carne,

*me parte me parte*

me raja me raja. (Anzaldúa, 2016, p. 41)

Sin embargo, como ya lo mencionamos, la ampliación conceptual de La Frontera no consiste en comprenderla y habitarla exclusivamente como la actualización permanente de la violencia racial en diferentes espacios de la vida cotidiana. En este sentido, para la feminista chicana, La Frontera deviene también en un espacio común de resistencia. Así, La Frontera como estado de transición se convierte en un refugio y en una zona de combate para quienes se resisten a ser reducidas a sistemas de categorización y clasificación binarios:

Sus habitantes son los prohibidos y los *baneados*. Ahí [en La Frontera] viven *los atravesados*: los bizcos, los perversos, los *queer*, los problemáticos, los cuchos callejeros, los mulatos, los de raza mezclada, los medio muertos; en resumen, quienes cruzan, quienes pasan por encima o atraviesa los confines de lo “normal”. (Anzaldúa, 2016, p. 42)

En su éxodo, estas vidas se convierten en vidas siempre otras: crecen en el despliegue de su disparidad. Las vidas que habitan y son habitadas por La Frontera no se dejan ver, no se dejan devorar, no se dejan capturar bajo los modelos de comprensión moderno-coloniales. Las vidas fronterizas nos recuerdan que:

la piel de la tierra no tiene costuras. Al mar no se le pueden poner vallas,  
*el mar* no se detiene en las fronteras. (Anzaldúa, 2016, p. 41)

Para finalizar este apartado e introducir el siguiente, quisiera añadir que los cuerpos fronterizos en su terquedad y desobediencia pueden ser comprendidos como vidas *otras inapropiadas*, como vidas *otras inapropiables*:

*OTRAS INAPROPIADAS/INAPROPIABLES*, desubicadas de las cartografías occidentales y modernas de la política, de la identidad, del lenguaje, del deseo; desbordando las categorías claras y distintas, las promesas de pureza y separación; proponiendo nuevas geometrías posibles para considerar relaciones atravesadas y constituidas por *diferentes* diferencias. (Eskalera Karakola, 2004, p. 9)

### **El cuerpo: la materialidad orgánica de la frontera**

Al anunciar el Borderland como una máquina de guerra<sup>7</sup> (Deleuze y Guattari, 2002) que suspende a la frontera como criterio de

• • • • •

- 7 La máquina de guerra es entendida, de acuerdo con Deleuze y Guattari, como un proceso de agenciamiento colectivo comprometido con la mutación-experimentación y la apertura-elaboración de nuevas cartografías, de nuevos territorios (Deleuze y Guattari, 2002, p. 233). En ese sentido, la máquina de guerra es un devenir nómada, experimental y salvaje que quiebra, desestabiliza y hace temblar las fuerzas de petrificación, congelamiento



demarcación, es posible desprender también un llamado encaminado a detener la criminalización, el blanqueamiento y la racialización de los cuerpos que no encajan dentro de las matrices de poder moderno-coloniales. Anzaldúa, al igual que Fanon (1952), anuncia que la negritud o la *cafeseidad* de los cuerpos en realidad desborda los límites de identificación, diferenciación y jerarquización raciales. Su color no es evidente. De manera específica, situados en la experiencia colonial antillana-caribeña, Fanon (1952) y Césaire (2006) conciben que, a pesar de la mirada blanqueadora que le grita al colonizado —¡Negro!—, su piel no se reduce a ese color, es decir, al color que le asigna el hombre blanco. A lo que me refiero es a que si el colonizado “es negro”, no “es negro” *para y según* los criterios de identificación de la mirada del blanco: yo no soy su negro; yo no soy tu negrito, dice Fanon. En realidad, su color se abre, se expande y muta en una *negritud siempre otra*, en un universo de infinitas negritudes posibles. La experiencia liberadora del colonizado no es única, así como su color no es uniforme; antes bien, su cuerpo es arrastrado por una multiplicidad.

Para Fanon y Anzaldúa, los cuerpos de color integran, anudan y tejen con ellos una herida que los abre al tránsito, que los expone a la experiencia de su propia ajenidad, de su propio afuera. Alterando la frase que Anzaldúa pronuncia en la apertura, en el umbral de su escritura fronteriza, puedo decir que los cuerpos de color resistiendo

• • • • •

y captura —como, por ejemplo, los dispositivos de violencia y anulación moderno-coloniales—. Así, lo que quiero sugerir es lo siguiente: la literatura-fronteriza-Anzaldúa es capaz de minar y dinamitar los espaciamientos en donde se materializa la violencia de la mirada y la mano blanca, al ser una literatura nómada que al igual que la “rata que hace su madriguera” (Deleuze y Guattari, 1978, p. 31) produce un territorio múltiple y escabroso que se encuentra volcado al tránsito y a la experimentación. Sin embargo, vale la pena destacar que la máquina de guerra no es una realidad “pura” con efectos exclusivamente “positivos”; antes bien, las máquinas de guerra pueden ser agenciadas y reapropiadas por fuerzas suicidas que han “perdido su capacidad de mutar” y, en esa medida, “la máquina de guerra ya no traza líneas de fuga mutantes, sino una pura y fría línea de abolición” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 233) —aunque este no es, a mi juicio, el agenciamiento político-afectivo que produce la literatura-fronteriza-Anzaldúa—.

y suspendiendo las demarcaciones que buscan destruirlos son en realidad “una herida abierta” (Anzaldúa, 2012, p. 25). Los cuerpos colorificados son cuerpos explosivos, cuerpos que habitan y se constituyen en el *Borderland*/La Frontera. Y si, además, el *Borderland* es un estado de transición que se mueve a través de un residuo emocional, habrá que decir que la corporificación de los cuerpos de color consiste en una avalancha emocional y afectiva que los impulsa a desplazarse y a precipitarse como ríos; los cuerpos fronterizos se constituyen-articulan alegremente en y por medio de los márgenes insurrectos de un poder que, en su omnipotencia, como diría Deleuze (2011, p. 49), solo resta, despotencia y entristece. En palabras de Fanon, este ejercicio de suspensión, huida, desintegración y rearticulación se experimenta de la siguiente forma:

El *negro* es un juguete en manos del blanco; entonces, para romper este círculo infernal, explota. [...]. El corazón [me hace dar vueltas la cabeza o, mejor, se me vuelve la cabeza<sup>8</sup>]. El mutilado de la guerra del Pacífico le dice a mi hermano: “Acostúmbrate a tu color como yo a mi muñón; los dos hemos tenido un accidente”. Sin embargo, con todo mi ser, me niego a esa amputación. Me siento un alma tan vasta como el mundo, verdaderamente un alma profunda como el más profundo de los ríos, mi pecho tiene una potencia infinita de expansión. Soy ofrenda y se me aconseja la humildad del tullido... Ayer, al abrir los ojos sobre el mundo, vi el cielo revolverse de parte a parte. Yo quise levantarme, pero el silencio sin entrañas refluyó hacia mí, sus alas paralizadas. Irresponsable, a caballo entre la Nada y el Infinito, me puse a llorar. (Fanon, 2009, pp. 131-132)

Con estas palabras en mente, es posible comprender el cuerpo arrojado al reagenciamiento y a la multiplicidad como un cuerpo que evita y esquiva su amputación; es un cuerpo que se esfuerza por respirar y que encuentra el aire no en la exterioridad del mundo, sino en la fuerza que emana de su movimiento mutante. El aire es el secreto político-afectivo que encuentra y moviliza un cuerpo de color a partir de su articulación con otros cuerpos humanos y

• • • • •

8 Modificación a la traducción “El corazón me nubla la cabeza” (2007) de la frase en francés *le cœur me tourne la tête* (Fanon, 1952, p. 113).

no-humanos. A lo que me refiero es que para sobrevivir el cuerpo de color necesitó ir más allá de su cuerpo, de aquel cuerpo amputado que le asignaban; el cuerpo-Fanon necesitó abrirse a un desplazamiento que lo trastornaba y que por poco lo destruía. En su movimiento, el cuerpo descubrió que su desintegración corría pareja con el contacto, con la elaboración de una nueva piel, con una articulación múltiple que lo convertía en una materialidad salvaje.

A la vez, las palabras de Fanon nos conducen a un momento en donde la organicidad del cuerpo se sitúa como elemento fundamental. Sin embargo, su organicidad funciona a partir de una descomposición simultánea. No se trata de un cuerpo ordenado, con funciones claras y plenamente delimitadas. El cuerpo que resiste e insiste en su politicidad es un cuerpo que trastorna la cabeza, es un cuerpo al que se le salen las vísceras. De ahí su extrañeza. De la misma manera, Anzaldúa al enfrentar la profundidad de su cuerpo, es decir, aquella mística, secreta y oscura caverna que intentó ser llenada por la enceguedora luminosidad del proyecto moderno/colonial, se siente como un *alien*, como una mutante en su propio cuerpo:

Ella tiene ese miedo que no tiene nombres que tiene muchos nombres que no conoce sus nombres Ella tiene ese miedo que es una imagen que viene y va aclarándose y oscureciéndose el miedo de que ella es el sueño dentro del cráneo de alguien más Ella tiene ese miedo de que si se quita la ropa empuja a otro lado su cerebro se despega de su piel que si ella drena los vasos sanguíneos desprende la carne del hueso expulsa la médula Ella tiene ese miedo que cuando ella por fin llegue a sí misma se vuelva para abrazarse una cabeza de león, de bruja o de serpiente girará se la tragará y sonreirá Ella tiene ese miedo de que si excava dentro de sí misma no encontrará a nadie de que cuando llegué no encontrará sus marcas en los árboles los pájaros se habrán comido todas las migas Ella tiene ese miedo que no encontrará el camino de vuelta. (Anzaldúa, 2012, p. 65)

El cuerpo-Anzaldúa se resiste a una unicidad nominal. Al mismo tiempo, una extranjería le atraviesa cada respiro, cada recuerdo, cada membrana que lo constituye. Pero eso no es todo. La extranjería no solo la toca, la acaricia y la rasga. La/el intrusa/so amenaza con

devorarla. En otros pasajes, Anzaldúa insistirá que la/el intrusa/so tiene cabeza y colmillos de serpiente; que a ella, a la feminista chicano-fronteriza, de los rasgos de una feminidad y una humanidad limpia, antiséptica y clara, apenas le queda un mal recuerdo. En “La prieta”, un texto que aparece en una compilación colectiva titulada *This Bridge Called my back. Writings by radical women of color*, Anzaldúa teje precisamente la arremetida blanqueadora que ha tratado de marcar su cuerpo. Sin embargo, dicha arremetida solo hace visible su propio fracaso. Para Anzaldúa, antes bien, es una fuerte y extraña multiplicidad la que reside en la materialidad de su cuerpo:

Así, me di cuenta que yo era múltiple, que yo no era esa una misma, ustedes saben, el ser consciente. Había otras partes. (Como un iceberg: hay una parte por fuera del agua que se ve, pero hay otra gran parte bajo el agua que no se ve. Bueno, mirarme en el espejo me hizo ver la otra parte). Ok, así me di cuenta que yo era múltiple. (Anzaldúa, 2000, p. 35)

Al describir el tipo de subjetivación política que ha emergido en el interior del territorio sudafricano, Mbembe, como ya lo mencionamos en la primera parte del artículo, propone denominar este nuevo proceso de subjetivación como una política de la visceralidad. No muy lejos de lo que hemos podido encontrar en Fanon (1952) y Anzaldúa (2012), la visceralidad hace referencia a una insurrección afectiva del cuerpo. El cuerpo se sale de sí mismo para devenir otro cuerpo. El corazón invade la cabeza, la carne se desprende de los huesos, la piel se quiebra apertura, el rostro se extravía y los ojos enmudecen. Ahora bien, Mbembe también introduce otros tres elementos que constituyen la política de la visceralidad.

En primer lugar, no se trata solo de que las emociones, los sentimientos y los afectos descoloquen y se rebelen contra la diferenciación e identificación racial-corporal que ha desplegado la violencia colonial (Mbembe, 2016). Se trata, sobre todo, de que las emociones y los afectos al ser rearticulados dentro de la disputa política quiebran el sentido mismo de lo político. La visión moderno-colonial en donde la acción política es entendida únicamente en el espacio público se ve interpelada, invadida y reensamblada por medio de las intimidades corporales. En este sentido, la intimidad con su

arrebato, su dolor y su exceso desarticula y reconfigura el espacio de lo público-político: lo hace hablar otro lenguaje. Es en este sentido que la política de la visceralidad toma como eje de expresividad a las experiencias vividas, a las memorias y a las singularidades cotidianas; experiencias que rompen con la dicotomía público/privado al desencadenar el carácter político de la intimidad. La intimidad deja de ser un confinamiento para marcar la calle, para expandirse por las carreteras y para devenir aire-común.

En segundo lugar, el criterio de reunión y de movilización colectiva que lleva consigo la política de la visceralidad se realiza a partir de la rabia y la pena. No es una reunión a partir de la clase, el género, la edad o el color de piel. Los cuerpos y las intimidades que invaden y hacen temblar la esfera pública se reúnen en torno a la singularidad de un dolor que atraviesa a muchas. Para ejemplificar este punto, en una entrevista, Anzaldúa (2000) manifiesta que, de manera paradójica, solo cuando ella *singulariza su voz* es en realidad capaz de hacer vibrar su experiencia hacia una cantidad más extensa de cuerpos. La política de la localización de Anzaldúa, en esta medida, no implica ningún tipo de ensimismamiento; antes bien, trae consigo una configuración colectiva de la rabia y la pena:

Bueno, escribo acerca de lo que sé que es la cultura chicana. Yo particularizo al escribir acerca de mujeres, al escribir acerca de ser *queer*, al escribir acerca de la granja y el rancho. Al escribir muy concretamente acerca de particulares puedo llegar a una gran audiencia. ¿Eso suena paradójico? (Anzaldúa, 2000, p. 60)

La misma paradoja atraviesa la asfixia de Eric Garner. No poder respirar, tal y como lo muestran Mbembe (2016) y Fanon (1952), es una experiencia de impotencia colectiva que constituye a los cuerpos de color, a los cuerpos racializados y colonizados. Después de su muerte, el dolor, el sufrimiento y la pena que Garner se expresaba cuando pronunciaba las palabras “I can't breathe” y reunió en las calles a miles de ciudadanos norteamericanos. La asfixia de uno se convirtió en la asfixia de toda/os. Así, muchas ciudades vivieron una afluencia masiva de protestas que, bajo un solo grito, lograban articular un agobio común: el no poder de respirar. En este sentido, el “I can't breathe, I can't breathe, I can't breathe” que se extendió

masivamente por el territorio de los Estados Unidos no solo reunió a muchas/os en nombre de la memoria de Garner, sino que sobre todo reunió a muchas/os a partir de una intimidad y una herida corporal compartida.

La tercera característica de la política de la visceralidad consiste en el despliegue de una batalla artística. La creatividad se hace necesaria en un escenario político marcado por la emergencia de otro lenguaje: afectos, emociones y sensibilidades asaltan el gran espacio de la razón pública. Con el ánimo de comprender el carácter artístico de la visceralidad, pasemos al último punto de nuestro trabajo.

### **Visceralidad y literatura: lo albores de un nuevo conocimiento**

La posibilidad de darle forma a los afectos o, mejor, a las fuerzas viscerales que la empujan más allá de sí misma no es para Anzaldúa una cuestión de elección. En una entrevista, la feminista chicana afirma que “escribir salvó mi vida. Salvo mi cordura. Podía hacerle frente a las cosas que me ocurrían al escribirlas, al reorganizarlas, obteniendo así una perspectiva diferente” (Anzaldúa, 2000, p. 41). Sin embargo, la manifestación visceral de la literatura fronteriza no es el resultado de una voluntad racional que discierne apaciblemente sus palabras. Son más bien las vísceras las que hablan; son las entrañas las que se manifiestan. En este sentido, se hace comprensible cuando Anzaldúa manifiesta que ella, más que como una persona, se siente, por el contrario, como una boca:

Yo también siento como escritora que soy solo una boca, que mi cuerpo es el medio para las palabras. Es como: “este es mi estómago y es un caldero”. Todo va ahí: lo que sentí, lo que vi, lo que leí, lo que me paso. Es como poner todos los ingredientes para una sopa en tu estómago y toda la cosa se cocina. Cuando está en su punto, sale el poema, la idea, la imagen o lo que sea. Así, este es el vehículo para la palabra. Muchas veces yo siento como si fuera solo una boca y esas cosas pasan a través de mi cuerpo y salen a través de mi boca o de mi mano. (Anzaldúa, 2000, p. 41)

La política de la visceralidad arrastra consigo un proceso en donde las palabras dependen de una extraña elaboración corporal. La literatura fronteriza excede el albedrío del cálculo racional. Al mismo

tiempo, la política de la visceralidad también anuncia el hecho de que cuando los afectos se quieren hacer presentes en las palabras, cuando las entrañas exigen salir, cuando las vísceras se toman el cuerpo, se debe a que el dolor quiere sanar: “con imágenes domo mi miedo, cruzo los abismos que tengo por dentro. Con palabras me hago piedra, pájaro, puente de serpientes arrastrando a ras del suelo todo lo que soy, todo lo que algún día seré” (Anzaldúa, 2012, p. 93). Tal vez la escritura no sea la única forma de sanar: las artes, el teatro, la danza, la meditación o incluso, una movilización colectiva, configuran también, acciones de diálogo profundo con el dolor; rituales que engendran articulaciones afectivas de sanación. Cuando las personas salieron a la calle tras la muerte de Garner y repetían colectivamente “no puedo respirar”, estas palabras no solo representaban una imposibilidad fisiológica de la experiencia colonial, sino también una manifestación estética; es decir, una aguda elaboración sensitiva que hacía superable el dolor.

Al mismo tiempo, a diferencia de una escritura que dé cuenta de la facticidad y de la realidad “objetiva” independientemente de las manos, los ojos y las entrañas que la hicieron posible, la literatura fronteriza se funda con el cuerpo-escritor. En pocas palabras, el cuerpo no existe por fuera de su expresividad literaria. En este sentido, no solo Anzaldúa (2012), sino también Fanon (1952), denuncian la violencia que implica la expropiación de la boca, la vigilancia de las palabras y el sometimiento colonial de la lengua. Controlar lo que se dice y el cómo se dice hace parte de la domesticación del cuerpo. Cuando Fanon (1952) manifiesta que “hablar una lengua, es asumir un mundo, una cultura” (p. 30), se hace comprensible por qué Anzaldúa (2012) se pregunta también: “¿quién dice que robarle a un pueblo su lengua es menos violento que la guerra?” (p. 75). Precisamente, el objetivo político de la literatura fronteriza estaría encaminado a suspender la expropiación y la domesticación colonial de la lengua y, al mismo tiempo, a habitar un nuevo mundo, a construir un nuevo territorio lingüístico.

Este nuevo territorio lingüístico es un territorio mestizo. Su mezcla lo hace temible, lo hace parecer una aberración salvaje. Como los cuerpos que lo pronuncian, las palabras de *La Frontera* amenazan la claridad explicativa de la definición conceptual. En su expresividad

literaria, el cuerpo-Anzaldúa se nos hace manifiesto como un cuerpo hablador, imprudente e irrespetuoso. Para ponerlo en sus (im) propias palabras: “deslenguadas. Somos los del español deficiente. Somos su pesadilla lingüística, su aberración lingüística, su mestizaje lingüístico, el sujeto de su burla. Porque hablamos con lenguas de fuego somos culturalmente crucificadas” (Anzaldúa, 2012, p. 80). Como una onda pesadilla, el lenguaje de la frontera desestabiliza la pureza del idioma. Los cuerpos fronterizos son cuerpos políglotos, cuerpos que se contagian entre sí por medio de su lengua.

Finalmente, para cerrar este texto, la escritura fronteriza de Anzaldúa también materializa otra forma de construir conocimiento. Las palabras no son un simple reflejo, una simple representación de la realidad. Las palabras son materialidades vivas que producen mundo. Ellas establecen enlaces y puentes entre lo que podemos conocer y lo que apenas es perceptible a la vista. Al mismo tiempo, la literatura fronteriza de Anzaldúa hace deslizarse al mundo, lo hace arrastrarse a realidades inimaginables:

Yo siempre he sido consciente de este camino que tengo: el camino de la escritura. “Tlapalli” significa, la tinta negra y roja: el camino de la tinta negra y roja es mi camino. Negro significa escritura y rojo significa sabiduría. Ambos, el rojo y el negro simbolizan el conocimiento de las cosas que son realmente difíciles de entender y también conocer de otras realidades, como el mundo de los espíritus, el mundo del cuerpo, el mundo del inconsciente. (Anzaldúa, 2000, p. 48)

Por medio de la escritura, Anzaldúa pone en marcha lo que Patricia Hill Collins (2000) denomina como *epistemología feminista*. Al habitar y estar habitada por sus mismas palabras, el mundo que presenta y que produce la feminista chicana en su literatura fronteriza no es un mundo separado de su experiencia cotidiana (Collins, 2000, p. 257); incluso, es a partir de su experiencia que su escritura adquiere sentido. El carácter situado de su experiencia como sustento material de conocimiento lejos de conducirla a un subjetivismo, lo que le produce más bien es la necesidad de reconocer, dialogar y problematizar el lugar desde donde parte su acto enunciativo (Collins, 2000, p. 260) y, en esa medida, de reconocer sus efectos como resultado de una *ética política del cuidado* (Collins,



2000, p. 265). Estos elementos, como los hemos visto en este trabajo, atraviesan la práctica literaria y política visceral de Anzaldúa: ella parte de una experiencia cotidiana marcada por la confluencia de varios mundos culturales no para validarse apresuradamente, sino para comprender la *matriz de opresiones* y, en esa misma medida, la *matriz de resistencia* que le permite existir como un cuerpo en devenir, como una materialidad orgánica fronteriza, como una otra inapropiada/inapropiable.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (2000). *Interviews. Entrevistas*. Nueva York: Routledge.
- Anzaldúa, G. (2012) [1987]. *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Auntbreathe Lute Books.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands. La Frontera. La nueva Mestiza*, Trad. de C. Valle. Madrid: Capitán Swing.
- Caicedo Salcedo, A. J. (2016). Hacia una política de la visceralidad: Cuerpos, afectos y literatura en Gloria Anzaldúa. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, III(II), 234-255. Recuperado de <http://revistaleca.org/journal/index.php/RLECA/article/view/77/68>
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*, Trad. de B. Baltza Álvarez, J. M. Madariaga y M. Viveros Vigoya. Madrid: Akal.
- Collins, P H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Davis, A. (2004). *Mujeres, raza y clase*, Trad. de A. Varela Mateos. Madrid: Akal
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*, Trad. de J. Aguilar Mora. México: Era.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Trad. de J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano*, Trad. de C. Deperetti y D. Rocha. Buenos Aires: Manantial.
- Eskalera Karakola. (2004). Prólogo. En B. Hooks *et al.*, *Otras inapropiables*, Trad. de M. Serrano Gimenez, R. Macho Ronco, H. Romero Fernández Sancho y A. Salcedo Rufo. Madrid: Traficante de Sueños.

- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. París: Seuil. Recuperado de [https://monoskop.org/images/f/f4/Fanon\\_Frantz\\_Peau\\_noire\\_masques\\_blancs\\_1](https://monoskop.org/images/f/f4/Fanon_Frantz_Peau_noire_masques_blancs_1)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*, Trad. de I. Álvarez Moreno, P. Monleón Alonso y A. Useros Martín. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France, 1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Hill Collins, P. (2000). *Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento* [2ª ed.]. Nueva York: Routledge
- hooks, b. (2004). *We real cool. Black Men and Masculinity*. Nueva York: Routledge.
- Mbembe, A. (2016). *Frantz Fanon and the Politics of Viscerality*. Franklin Humanities Institute (FHI), Duke University, Humanities Futures. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=lg\\_BEodNaEA](https://www.youtube.com/watch?v=lg_BEodNaEA)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Wolfe, C. (2013). *Before the Law: Humans and Others Animals in a Biopolitical Frame*. Chicago: University of Chicago Press.

# Las políticas públicas de mujer y género: radiografía de una tecnología de género moderno colonial

Celenis Rodríguez Moreno\*

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDAD, TAMBIÉN CONOCIDAS COMO políticas públicas de mujer y género, son, para una gran parte del feminismo institucionalizado —ministerios, direcciones u oficinas de la mujer— y para algunos sectores del movimiento feminista y social de mujeres, la estrategia más efectiva para transformar las desiguales relaciones de género entre varones y mujeres. Sin embargo, a pesar del ideal transgresor que las sustenta, terminan reproduciendo el orden patriarcal, funcionando como tecnologías de género<sup>1</sup>. Esto

• • • • •

\* Abogada. Candidata a magíster en Ciencia Política en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Correo de contacto: cero30@gmail.com

1 La idea de *tecnología de género* es de la feminista italiana Teresa de Lauretis (2000), para quien “el género es el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, comportamientos y relaciones sociales debido al despliegue de una serie de tecnologías sociales, de aparatos tecnosociales o biomédicos” (p. 35). “Las tecnologías de género, por tanto, estarían ligadas con prácticas socio-culturales, discursos e instituciones capaces de crear ‘efectos de significado’

quiere decir que la estructura de significación de dichas políticas, compuesta por valores, normas, algoritmos e imágenes<sup>2</sup>, va a impregnar de género, o mejor, va a *generizar* los comportamientos y las relaciones sociales de unos cuerpos con vaginas que devendrán en sujeto mujer. En resumen, estas políticas hacen mujeres.

Para entender cómo ocurre esto, es importante tener en cuenta que el sexo/género es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el sexo/género es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. “No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el sexo[género] y logran tal materialización obligatoriamente en virtud de la reiteración forzada de esas normas” (Butler, 2002, p. 18). En este sentido, las políticas de equidad, en tanto tecnología de género, cumplen su tarea regulatoria y de repetición.

Siguiendo la estructura de significación de las políticas públicas (que mencionamos arriba), encontramos que a través de los valores e imágenes se (re)crean modos de existencia con los que las mujeres adquieren una experiencia concreta del mundo y que están cargados de representaciones que contienen significados positivos o negativos sobre lo que es ser una mujer. Por su parte, los algoritmos permiten la construcción de una lógica de interpretación de esas imágenes

• • • • •

en la producción de sujetos hombres y sujetos mujeres. En conclusión, el género y las diferencias sexuales serían efecto de representaciones y prácticas discursivas” (Moreno, 2011, p. 49).

- 2 La estructura de significación de las políticas públicas está compuesta por “los valores: las representaciones más fundamentales sobre lo que es bien y lo que es mal, lo deseable o lo que está por descartar; las normas que definen las diferencias entre lo real percibido y lo real deseado. Definen unos principios de acción más que unos valores; los algoritmos son unas relaciones causales que expresan una teoría de la acción. Pueden expresarse bajo la forma de ‘si..., entonces’; y las imágenes (el joven agricultor dinámico y moderno), que son unos vectores implícitos de valores, de normas y aun de algoritmos. Dan significación a lo que se hace inmediatamente, sin tener que hacer largas curvas discursivas” (Muller, 2006, p. 100).

que justifica y hace deseable la apropiación de ciertas normas, que no solo prescriben frente a lo inmediato, sino que también regulan la posibilidad de encarnamiento del deber ser mujer. En consecuencia, hay lugar a un ejercicio de autorregulación de las mujeres; no hay un sometimiento, no se obliga, es decir, se logra que

los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano [y, además,] hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable, y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad. (Castro-Gómez, 2010a, p. 13)

En este punto es necesario tener en cuenta que la estructura de las políticas públicas de equidad responde a la lógica de una política de identidad, por lo que estas construyen tanto un relato de opresión compartida entre miembros de un colectivo social como su sujeto arquetípico, con unos rasgos y características muy bien delineados, estrechamente ligados a la experiencia de opresión. O sea que dichas políticas van a producir representaciones de la mujer y de su experiencia que refuerzan la organización de la vida social basada en la diferencia sexual; siguiendo en esta línea, afirman la existencia de una sociedad dividida en varones y mujeres, la división sexual del trabajo, la división espacio público-privado, la idea de la heterosexualidad obligatoria y la de los estereotipos de género. Lo que queda en evidencia es que las políticas públicas de equidad, como tecnologías, despliegan y articulan prácticas discursivas y no discursivas que repiten el ideal de género hasta materializarlo.

Por consiguiente, estas políticas, a pesar de lo que piensan muchas feministas institucionales, no rompen con la norma de género, la reproducen incluso en su intento por transgredirla. Al respecto, Teresa de Lauretis (2000) sostiene que

paradójicamente, por tanto, la construcción del género se realiza también mediante su propia deconstrucción, y también a través de cualquier discurso, feminista o no, que intente rechazarlo o minimizarlo como falsa representación ideológica. Porque el género, como lo real, no es solo el efecto de la representación, sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso. (p. 36)

Pero las políticas públicas de equidad no solo funcionan como tecnologías de género, ya que en el contexto de los países del tercer mundo, y tratándose de “mujeres” negras, indígenas y pobres, estas responden a otros fines. En el caso de Colombia, las políticas públicas de mujer y género<sup>3</sup> que se revisaron para el trabajo de investigación<sup>4</sup> arribaron en los paquetes de medidas de las políticas del dispositivo del desarrollo. Esto quiere decir que adoptaron sus metodologías<sup>5</sup> —batería de indicadores, categorías de análisis, métodos de seguimiento y evaluación— además de haber sido diseñadas en instituciones como la Oficina Nacional de Planeación y apoyadas por agencias internacionales de cooperación para el desarrollo<sup>6</sup>, por lo que no habría mucho margen de duda para soste-

• • • • •

- 3 Las políticas públicas nacionales de equidad de género que se han producido en Colombia son: la Política Nacional para la Mujer Campesina (1984); Política Integral para las Mujeres Colombianas (1992); Salud para las Mujeres, Mujeres para la Salud (1993); Política para el Desarrollo de la Mujer Rural (1993); Política de Equidad y Participación de las Mujeres (1994), y Avance y Ajustes de la Política de Participación y Equidad para las Mujeres (1997). Durante el primer decenio del siglo XXI se formula la política Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo (2003) y la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres (2012).
- 4 Se revisó desde la Política Nacional para la Mujer Campesina (1984) hasta la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres (2012), y especialmente la Política Integral para la Mujer (1992), la Política de Equidad y Participación de las Mujeres (1994) y el documento de Avance y Ajustes de la Política de Participación y Equidad para las Mujeres (1997).
- 5 “El discurso de desarrollo definía un campo perceptual estructurado mediante marcos de observación, modos de interrogación y registro de problemas y formas de intervención; en síntesis, creó un espacio definido no tanto por el conjunto de objetos con el que estaba relacionado, sino más bien por un conjunto de relaciones y una práctica discursiva que producía sistemáticamente objetos, conceptos, teorías y estrategias relacionados entre sí” (Escobar, 2007, p. 82).
- 6 Desde los años ochenta, los sucesivos gobiernos nacionales crearon diferentes instancias para dar cumplimiento a los compromisos firmados en las diferentes cumbres y foros internacionales. Entre ellas podemos mencionar: en 1980, el Consejo Colombiano de la Integración de la Mujer al Desarrollo;

ner que han estado estrechamente ligadas a sus objetivos. En este sentido, Foucault nos recuerda que los usos de las tecnologías no son estables, y que estas pueden hacer parte de las estrategias de diferentes dispositivos.

Los dispositivos son capaces de hacer funcionar juntas una multiplicidad de técnicas, abstrayéndolas de los objetivos particulares que tenían cuando fueron inventadas y poniéndolas a trabajar conforme a objetivos enteramente diferentes [...]. Foucault dice que las técnicas de poder son “transferibles” (*übertragbar*), pues su “uso” no se halla ligado sustancialmente a ningún objetivo en particular y tampoco depende de ninguna institución o contexto cultural. Es decir que una técnica cualquiera puede ser aislada de los objetivos que tuvo en un momento histórico determinado y puesta a funcionar en campos estratégicos que operan con objetivos diferentes. (Castro-Gómez, 2010a, p. 36)

• • • • •

entre 1984 y 1989 hubo, en el Departamento Nacional de Planeación (DNP), una persona responsable del “tema mujer”; en 1990, se “creó el Comité de Coordinación y Control de la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, conformado por los representantes de los ministerios de Trabajo, Educación, Salud, DNP [Departamento Nacional de Planeación], ICBF [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar] y por dos representantes de las organizaciones más representativas de los intereses de las mujeres” (Londoño López, 1999, pp. 65-67). Durante el gobierno del presidente Cesar Gaviria Trujillo se creó la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, la cual impulsó la formulación y puesta en marcha de la Política Integral para la Mujer (1992), contando para ello con el apoyo técnico y financiero del proyecto Pnud [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] y la Agencia Alemana GTZ, recibiendo en algunos programas específicos la ayuda del BID [Banco Interamericano de Desarrollo] y Unicef [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]. Vale decir que esta política fue diseñada por reconocidos expertos y expertas en desarrollo: Cecilia López, Elsy Bonilla, Gabriel Misas, Absalón Machado y Hernán Jaramillo. Otro dato que es importante para comprender la relación de las políticas públicas de mujer y género con el aparato de desarrollo es que las políticas de los años 1992, 1994, y 1997 construyen la línea de emancipación de la mujer a partir del año en que se comenzaron a implementar las primeras políticas de desarrollo.

Ahora bien, el desarrollo es un dispositivo de saber/poder creado en los países del Norte global y que desde ahí ha sido impuesto sobre los países del tercer mundo; su línea de acción comprende, en un primer momento, la aplicación de una serie de instrumentos científicos para conocer y evaluar sus economías, sus poblaciones, sus territorios y su medio ambiente, y, en un segundo momento, la prescripción de fórmulas o recetas que en forma de políticas les permitirá superar su principal problema: la pobreza. Es importante señalar que el surgimiento del desarrollo como matriz de ordenamiento geopolítico coincide con los últimos procesos de descolonización en la década del cincuenta en el continente africano. Es por ello que para autores como Arturo Escobar el desarrollo no es más que un dispositivo de recolonización, de reordenamiento de poblaciones y de los centros de recursos. Al respecto, sostiene que

aunque en sentido estricto algunos de los términos de la definición anterior serían más aplicables al contexto colonial, el discurso del desarrollo se rige por los mismos principios; ha producido un aparato muy eficiente para producir conocimiento acerca de ejercer el poder sobre el tercer mundo. Dicho aparato surgió en el período comprendido entre 1945 y 1955, y desde entonces no ha cesado de producir nuevas modalidades de conocimiento y poder, nuevas prácticas, teorías, estrategias, y así sucesivamente. En resumen, ha desplegado con buen éxito un régimen de gobierno sobre el tercer mundo, un “espacio para los ‘pueblos sujeto’” que asegura cierto control sobre él. (Escobar, 2007, p. 29)

Entonces, lo que tenemos es que las políticas públicas nacionales de mujer y género en Colombia actúan en el ámbito de la red de relaciones del dispositivo de desarrollo como una tecnología de género moderno-colonial. Es decir, van a producir y administrar representaciones, roles, espacios e imaginarios sobre lo que significa ser una mujer con base en jerarquías de género, raza, clase y sexualidad, en donde el ideal de mujer emancipada se confunde con atributos de *blanquitud* y de occidentalización/modernización, mientras que la mujer problema, la rezagada, la atrasada en ese camino hacia la emancipación, es presentada como alguien apegado a las



costumbres, madre de más de tres hijos, sumergida en la pobreza y, por supuesto, no blanca.

### **Las políticas públicas de los noventa y la construcción del problema-mujer**

Según Pierre Muller,

elaborar una política pública se reduce a construir una representación, una imagen de la realidad sobre la cual se quiere intervenir. Es en referencia a esta imagen cognitiva que los actores van a organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción. (Muller, 2006, p. 99)

Continúa el autor afirmando que esta representación es una versión menos compleja del problema, y que esta es posible gracias a un doble mecanismo; por un lado, la decodificación de lo real, y por el otro, una posterior recodificación de lo real. Con el primero se espera disminuir las complejidades y las zonas grises, y con el segundo, definir un programa de acción política (Muller, 2006, p. 99). Las tres políticas que aquí se abordan constan de una parte diagnóstica en la que se producen representaciones de las mujeres, se señalan las principales problemáticas que las afectan, sus características, sus causas y sus consecuencias, además de demarcar las temporalidades y los espacios donde tienen lugar. De esta manera construyen el *problema de la mujer*.

Con interés en un análisis crítico decolonial, se hará un abordaje más detenido sobre cuestiones como la temporalidad, la caracterización del problema y la cuestión del *sujeto-mujer-pobre*, elementos claves para entender cómo se produce el sujeto mujer de estas políticas.

#### **La línea del tiempo**

Los tres documentos de política examinados construyen una línea de tiempo, una temporalidad del progreso de la mujer que establece una continuidad con las primeras políticas de desarrollo aplicadas en Colombia desde finales de los años cuarenta y

comienzos de la década del cincuenta. Este avance se circunscribe a tres temas claves: 1) mayor presencia en el sistema educativo, 2) disminución de la tasa de fecundidad y 3) aumento de su participación en el mercado laboral.

Sin duda la condición de las mujeres colombianas ha mejorado sustancialmente en los últimos cuarenta años. Esta tendencia comenzó con la expansión de la educación que se observó en la década de los años 50 y el cambio demográfico ocurrido desde mediados de la década del 60. El conjunto de estos fenómenos ha permitido su ascendente participación en la vida productiva y política del país. (DNP, 23 de noviembre de 1992, p. 11)

La situación de la mujer ha mejorado significativamente durante los últimos cuarenta años. Su contribución al desarrollo nacional se ha hecho efectiva especialmente en tres campos: la educación, la transición demográfica y el mercado de trabajo. (DNP, 30 de agosto de 1994, p. 1)

El país debe reconocer el aporte fundamental de las mujeres en su transformación social, cultural, económica y política. Este se manifiesta en el aumento de su participación en el mercado laboral y en el sistema educativo, en el proceso de transición demográfica a partir de la reducción de la fecundidad. (DNP, 13 de agosto de 1997, p. 1)

Al ubicar el comienzo del proceso de emancipación de la mujer en la década del cincuenta —Misión Currie<sup>7</sup> (1950) y Misión Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1954)—, esta historia queda inextricablemente ligada a los procesos de modernización y occidentalización vía políticas de desarrollo. Además, al poner como punto de partida del proceso emancipatorio las primeras políticas de desarrollo, se niegan otras historias, otras genealogías de resistencia antipatriarcal; la única posible es la que propone el feminismo desarrollista, que implica la adopción crítica de estrategias que, si bien pueden ser liberatorias para algunas,

• • • • •

7 Misión planificadora enviada por el Banco Mundial en 1949 bajo la dirección de Lauchlin Currie. De esta misión resultó el informe de diagnóstico y recomendaciones para fomentar el desarrollo en el país: *Bases de un programa de fomento para Colombia. Informe de una misión* (1950). [N. del E.]

paradójicamente también pueden ser una reactualización de la norma de género colonial-occidental y un reacomodamiento del deber ser, de los roles y de la participación de las mujeres del tercer mundo, empobrecidas y racializadas, a las nuevas políticas de explotación económica<sup>8</sup>, como se puede ver en el siguiente párrafo:

En consecuencia, se requiere diseñar una estrategia simultánea para capacitar y preparar a las mujeres en tecnologías adecuadas y para sensibilizar y comprometer a los empresarios en la vinculación laboral de ellas, de manera que ingresen al proceso de modernización y competitividad que vive el país, en condiciones de equidad con los varones. (DNP, 13 de agosto de 1997, p. 2)

Cabe señalar que en este proceso de liberación las tradiciones y las costumbres ancestrales son vistas como grandes obstáculos para el avance de la mujer y, por lo tanto, deben ser superadas. “Todavía subsisten en ciertos estratos y regiones formas más arraigadas de discriminación contra la mujer basadas en patrones culturales del pasado. No obstante, dichos patrones siguen prevaleciendo en los sectores más pobres de la población” (DNP, 23 de noviembre de 1992, p. 14). Esta afirmación refuerza la comprensión de los problemas de las mujeres del tercer mundo asociada a una línea del tiempo o

• • • • •

- 8 En su libro *Violencias (re) encubiertas en Bolivia* (2010), Silvia Rivera Cusicanqui aporta algunos ejemplos de la reactualización de la norma de género; ella señala cómo las primeras políticas de modernización en Bolivia, en la década del setenta, alteraron los roles de las mujeres indígenas en sus comunidades. “Pongamos el ejemplo andino. Se ha documentado en los Andes un sistema de género en el que las mujeres tenían derechos públicos y familiares más equilibrados con sus pares varones, los que comienzan a ser trastocados tan solo en épocas recientes. Arnold y Yapita, por ejemplo, han mostrado cómo la ‘modernidad’ (que llegó en los años setenta al ayllu qaqachaka por la vía de los clubes de madres) contribuyó a crear una imagen maternalizada de las mujeres, en la que resultaban desvalorizados sus saberes como pastoras, tejedoras y ritualistas” (Rivera, 2010, p. 205). Esta imagen maternalizada y este papel van a ser criticados por las políticas de mujer y desarrollo, que también propondrán unos nuevos roles para estas mujeres en un nuevo ejercicio de revisión de la norma de género y de alteración de la organización social de una comunidad.

etapas de un proceso de emancipación que, a su vez, permiten relacionar su “atraso” con la persistencia de los patrones culturales tradicionales/no occidentales que hacen parte del pasado. Esta es la razón por la cual son conminadas a abandonar dichas costumbres o prácticas para abrazar las que les ofrece el feminismo desarrollista, que les garantizará una participación equitativa en el proceso de modernización y, por tanto, su emancipación/progreso/avance. Llama la atención cómo se ponen en el pasado, arbitrariamente, tradiciones que la misma oración reconoce como vigentes; se trata en este caso de un recurso argumental que le permite al discurso del feminismo desarrollista ponerse en una etapa superior de evolución<sup>9</sup>, como punto de llegada, que de paso refuerza el binarismo tradición/pasado/pobreza-modernización/progreso/riqueza que expone el párrafo.

• • • • •

- 9 La manera como el feminismo desarrollista construye una línea del tiempo o una línea del proceso de emancipación de las mujeres está basada en la idea moderna de la no simultaneidad temporal; esto implica que dos sociedades pueden coexistir en un mismo espacio, pero no en un mismo tiempo, porque sus modos de producción económica y cognitiva difieren en términos evolutivos. “El modo de producción de riquezas (el capitalismo) y de conocimientos (la nueva ciencia) de la Europa moderna es mirada como el criterio a partir del cual es posible medir el desarrollo temporal de todas las demás sociedades. El conocimiento habría pasado, entonces, por ‘diversos grados’, medidos en una escala lineal, de la mentalidad primitiva al pensamiento abstracto, y lo mismo puede decirse de los modos de producción de riqueza, que progresan de la economía de subsistencia a la economía capitalista del mercado (Castro-Gómez, 2010b, pp. 36-37). En este sentido, es interesante la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui. Al respecto, Sinclair Thomson sostiene que Rivera, “en el plano temporal, plantea la coexistencia simultánea de una multiplicidad de capas, ‘horizontes’ o ‘ciclos’ históricos. Esto ofrece el marco conceptual para su trabajo: ‘un conjunto de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad, que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y cruzan, por tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas políticos estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural’” (Rivera, 2010, p. 11).

### **La caracterización del problema**

Las tres políticas públicas que analizamos hacen la caracterización del problema-mujer recurriendo a los datos estadísticos existentes en materia de control natal, tasa de alfabetismo/ acceso a la educación y participación en el mercado laboral. Sin embargo, esta priorización de temas no aparece justificada de manera explícita. Queda, entonces, la sensación de que dichos problemas han sido planteados sin tener en cuenta el contexto nacional; es decir, la cuestión de la mujer no se construyó solo con base en un análisis de la realidad local, sino en lo que parecería un ejercicio de traducción de los lineamientos establecidos por los organismos multilaterales y las agencias de cooperación al ambiente local, en un proceso que recuerda lo que Dorothy Smith (2005) describiría como la estandarización de las experiencias locales, una operación donde las realidades locales son interpretadas o editadas dentro del marco de categorías y conceptos estandarizados producidos por entes institucionales, en este caso entes transnacionales.

Desde la crítica decolonial, lo que hay es un ejercicio arbitrario de diagnóstico amparado en la legitimidad que tienen las capitales del Norte global para producir conocimiento válido sobre los territorios y comunidades que habitan los países o regiones consideradas como no desarrolladas. Al respecto, resulta muy oportuna la siguiente cita de Arturo Escobar:

Esto no significa que muchas de las condiciones descritas por los investigadores de mujer y desarrollo no sean reales. Significa que esta realidad solo sirve de base parcial para otra realidad construida institucionalmente y que concuerda con las conceptualizaciones de los problemas del desarrollo ya ensamblados en Washington, Ottawa, Roma y las capitales del tercer mundo. (Escobar, 2007, p. 303)

Con respecto a esto, la feminista norteamericana Adele Mueller (1987), citada en Escobar (2007), sostiene que los temas de mujer y desarrollo “no son entidades del mundo real, que están allí simplemente para ser descubiertos, sino que más bien están ya construidos dentro de los procedimientos ejecutados por las instituciones” (pp. 302-303).

Para ver cómo funciona esto, tomemos como ejemplo el tema de la educación y las tasas de analfabetismo, las cuales han sido muy parejas entre varones y mujeres y en las que el avance se dio para unos y otras en la medida en que hubo una ampliación de la cobertura. Sin embargo, el abordaje que se le dio al tema en estas políticas se centró en una simplificación de las desiguales relaciones de género entre varones y mujeres, lo que implica que se dejaron de lado en el análisis cuestiones como la situación económica, la ubicación regional —en un país fuertemente centralizado— y la relación campo-ciudad. Es decir, el problema fue presentado de una manera descontextualizada. Veamos: los datos de 1938, 1951 y 1973 sitúan a las mujeres como el 53 %, 52 % y 53 % de la población analfabeta respectivamente, es decir, una cifra ligeramente superior al analfabetismo de los varones en los mismos años (Ochoa Núñez, 1977, p. 86).

Sin embargo, en los documentos, el problema en perspectiva histórica es presentado así:

La mujer ha mejorado de manera sustancial su participación en el sistema de educación formal, hace unas pocas décadas se contaba una mujer por cada cincuenta hombres, y más hombres que mujeres en los planteles de primaria y secundaria. El analfabetismo femenino descendió del 24 % en 1973 al 8 % en 1989. La cobertura de primaria creció más del doble en solo 10 años (subió del 35 % en 1970 a 76 % en 1980). La educación secundaria aumentó del 33 % en 1960 a 51 % en 1986, y la educación superior, del 35 % en 1975 a 48 % en 1986. Hoy día la matrícula femenina es superior a la masculina en primaria, secundaria y hasta las universidades. (DNP, 23 de noviembre de 1992, p. 11)

En el caso de la reducción de las tasas de fecundidad, se observa que esta es presentada como un avance o logro en el proceso de emancipación o de construcción de igualdad entre varones y mujeres, sin que se explique en qué consiste el problema en el marco del contexto colombiano y a qué se refieren con las repercusiones positivas.

Uno de los factores que más ha influido positivamente en la condición de la mujer es la reducción de las tasas de fecundidad;

mientras que en el periodo 50-55 el promedio de hijos por mujer era de 6,8, en la actualidad es de 2,9. Se estima que en 2025 esta tasa será de solo dos hijos. (DNP, 23 de noviembre de 1992, p. 11)

Por otro lado, las mujeres fueron un factor decisivo en la transición demográfica que ha vivido el país. Entre 1950 y 1990 el número de hijos por mujer se redujo de 6,7 a 3,3 (DNP, 30 de agosto de 1994, p. 3).

La percepción que se tiene de la reducción de las tasas de fecundidad es la misma que existe con el analfabetismo: una problematización descontextualizada, que recurre a unos cuantos datos para adecuar la realidad nacional al estándar de las instituciones de ayuda internacional, pero con una cuestión adicional, no menor para la crítica decolonial, y es que el tema del control de las tasas de fecundidad o de población es presentado bajo la rúbrica de los derechos de las mujeres, a pesar de tener unos orígenes ligados al racismo y la eugenesia. Para Arturo Escobar, las políticas poblacionales que siempre habían estado relacionadas con el racismo y la raza adquirieron un nuevo tono en pleno auge del discurso desarrollista, y, entonces, se comenzó a hablar de población y crecimiento económico, población y medio ambiente, población y cultura. Sin embargo, lo cierto es que, como sostiene Mamdani (1973),

es importante recalcar que esta preocupación no estaba dirigida a las causas estructurales de la pobreza, sino que más bien se presentaba a políticas imperialistas o elitistas de “control de la población”, en particular contra los pueblos indígenas y las clases populares. (Mamdani, citado en Escobar, 2007, p. 72)

En América Latina hay muy buenos ejemplos del discurso racista que subyacía en la preocupación por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres; baste recordar los casos de Brasil y Perú. En Perú, el Programa Nacional de Salud Reproductiva y Planificación Familiar 1996-2000 incluyó la esterilización forzada de unas 200 000 mujeres, básicamente mujeres pobres, campesinas e indígenas de la Amazonia, mediante engaños y amenazas. En Brasil, durante la década del ochenta, las políticas de salud sexual y reproductiva se concentraron en la esterilización masiva de mujeres negras.

### La mujer pobre

Otro elemento que resalta en la problematización es que las tres políticas ponen mucho énfasis en el tema de pobreza, en la mujer pobre. La Política Integral del año 1992 señala que esta política

busca elevar y mejorar las condiciones de vida de las mujeres y fortalecer sus procesos de participación y organización. Adicionalmente busca adecuar la oferta de servicios y recursos del desarrollo a las necesidades de las mujeres. Las acciones y los recursos se concentran especialmente en la atención de las mujeres pobres de zonas rurales y urbanas marginales.

[...].

Las situaciones más desfavorables son padecidas por las mujeres más pobres. La cuarta parte de los hogares en los estratos pobres tiene una mujer por jefe. Estos hogares presentan las mujeres con mayores niveles de vulnerabilidad; allí es mayor la falta de educación de las mujeres; más recurrente el trabajo de los menores. En áreas rurales el 17 % de los hogares tienen jefatura femenina, con problemas más agudos de pobreza que en las áreas urbanas. (DNP, 23 de noviembre de 1992, pp. 15 y 14)

El desempleo es mayor para las mujeres. Mientras que la tasa promedio de desempleo de los últimos quince años para los hombres fue de 8,4 %, para las mujeres fue de 13,5 %. El problema es más serio para aquellas entre 25 y 35 años con educación media incompleta y afecta con mayor proporción a las mujeres pobres: para 1992 el 58 % de los desempleados del país eran mujeres; de ellas el 84 % pertenecían a los grupos más pobres.

[...].

La reducción de fecundidad no se ha dado de manera homogénea. Las mujeres pobres con menos educación continúan teniendo más hijos: en 1985, cuando la tasa nacional de fecundidad era de 3,2 niños por mujer en edad fértil, la de las mujeres no pobres era del 2,0, la de las pobres, 3,7, y la de aquellas en situación de miseria, 4,5. (DNP, 30 de agosto de 1994, pp. 5 y 8)

Junto con el fenómeno de la violencia, la pobreza está afectando principalmente a las mujeres, ellas representan el 54,8 % de la población pobre del país y son quienes responden por los niños y niñas de los



hogares pobres, tienen tasas más altas de analfabetismo y desempleo y reciben menor remuneración salarial. (DNP, 13 de agosto de 1997, p. 6)

Lo extraído de los tres documentos de política permite deducir que el verdadero sujeto problema es la mujer pobre, la cual es representada como analfabeta o semianalfabeta, desempleada, madre de un gran número de hijos y la principal víctima de la violencia intrafamiliar; esta mujer está ubicada en las zonas marginales de las ciudades y en las áreas rurales. Además, está apegada a la tradición o a patrones culturales que las hacen más vulnerables a las desigualdades. Este tipo de representación encaja con la crítica de Mohanty (2008) a las investigaciones producidas en el marco del discurso de mujer y desarrollo sobre las mujeres del tercer mundo, en donde se las presentaba como tradicionales, madres de familias numerosas, carentes de iniciativa, víctimas de la violencia y desempleadas. Pues bien, las tres políticas estudiadas producen ese mismo sujeto.

En la adecuación que se hace a nivel local del discurso de mujer y desarrollo ya no se va a hablar de mujer del tercer mundo, sino de mujer pobre; para que esta categoría funcione se recurre a una operación espacial que permite recrear a nivel interno la relación centro-periferia. La periferia en estas políticas públicas está representada por las regiones, el campo y los cinturones de pobreza de las ciudades; es en estos escenarios donde son ubicadas las mujeres pobres, etiqueta que se usa para homogeneizar las experiencias y las condiciones de vida de las mujeres campesinas, rurales, negras, indígenas y las desplazadas desde las regiones hacia los márgenes de las grandes ciudades. Esta mujer es medida con unos criterios en donde se confunde *pobreza* con *nivel de emancipación*: las mujeres más pobres son las que tienen un mayor número de hijos, menor nivel educativo, peores condiciones laborales, es decir, menos control sobre sí misma. Es importante señalar que estos criterios se basan en las experiencias de empoderamiento de mujeres blancas occidentales u occidentalizadas; esto supondría para las mujeres pobres seguir una senda de *blanqueamiento*<sup>10</sup>, occidentalización y

• • • • •

10 Entiendo la *blanquitud* en el sentido que la expresa Santiago Castro-Gómez (2010b): “Ser blanco no tenía tanto que ver con el color de la piel como con

modernización, que serían determinantes para dejar “atrás” la pobreza y avanzar hacia un camino de emancipación femenina.

La categoría *mujer pobre* es central en estas políticas públicas de equidad —ella es quien realmente encarna el problema-mujer— formuladas bajo los parámetros del discurso de mujer y desarrollo, donde la pobreza es presentada como una constante de causa y efecto de las desigualdades que afrontan las mujeres, de tal manera que aparece ya como resultado de la falta de educación, pero también como consecuencia de la falta de empleo o como causa de la falta de control natal y el excesivo número de hijos. Vale recordar que la categoría *pobreza* es indispensable para justificar las acciones del aparato de desarrollo; de hecho, es el rasgo que define a los países del tercer mundo<sup>11</sup>. La categoría *mujer pobre* permitió la inclusión de las mujeres en las estrategias y acciones desarrollistas que se adelantaban en el país, pero también significó la reducción y fragmentación de la experiencia de las mujeres rurales, urbanas marginales y habitantes de las regiones (en su mayoría negras, indígenas y campesinas) y el reforzamiento de estereotipos racistas y clasistas heredados desde la colonia.

• • • • •

la escenificación de un dispositivo cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de conocimientos y formas de producir conocimiento” (p. 18), y, por supuesto, con los modos de vivir la feminidad.

- 11 “La percepción de la pobreza a escala global ‘no fue más que el resultado de operaciones estadísticas comparativas, la primera de las cuales se realizó apenas en 1940’ (Sachs, 1990). En 1948, cuando el Banco Mundial definió como *pobres* aquellos países con ingreso per cápita inferior a 100 dólares, casi por decreto dos tercios de la población mundial fueron transformados en sujetos pobres. Y si el problema era de ingreso insuficiente, la solución era, evidentemente, el crecimiento económico. Fue así como la pobreza se convirtió en un concepto organizador y en objeto de una nueva problematización. Como toda problematización (Foucault, 1986), la de la pobreza creó nuevos discursos y prácticas que daban forma a la realidad a la cual se referían. Que el rasgo esencial del tercer mundo era su pobreza, y que la solución radicaba en el crecimiento económico y el desarrollo se convirtieron en verdades universales, evidentes y necesarias” (Escobar, 2007, pp. 51-52).

Desde un análisis crítico decolonial, el discurso de mujer y desarrollo y las políticas públicas nacionales que lo implementaron durante los años noventa exhiben los rasgos de un discurso eurocéntrico y con ambiciones colonizadoras, legitimado para hacer diagnósticos e intervenciones sobre la vida de las mujeres, tomando como referencia una única experiencia, la de las mujeres blancas occidentales. Sobre su raíz colonizadora, es importante recordar que la colonialidad del poder no opera como imposición sino como seducción, en este caso como promesa de una vida mejor —sin pobreza—, jugando con el deseo de, algún día, encarnar a la mujer empoderada y autónoma. No obstante, esta promesa solo se haría realidad para aquellas mujeres dispuestas a seguir unas reglas, que no son otras que las de la occidentalización de la vida, el blanqueamiento y el género.

También se observa, tanto en el discurso de mujer y desarrollo como en las políticas públicas nacionales, un reforzamiento de los estereotipos que hay alrededor de las mujeres no blancas —indígenas, negras, campesinas, desplazadas—, que van a ser etiquetadas como pobres y como las rezagadas en el proceso de emancipación y desarrollo, que, en este caso, son una misma cosa. Por otro lado, es interesante ver cómo esa masa de mujeres que supuestamente sí cumple con las expectativas en temas de educación, control natal y acceso al mercado laboral no aparece claramente identificada o definida dentro de los documentos, ya que funcionan como un tipo ideal para evidenciar el rezago de las pobres. Aquí nos volvemos a encontrar con la doble representación: por un lado, la de la mujer que encarna el tipo ideal, la original, y por el otro, la de la mujer pobre, la diagnosticada como sujeto problema, la versión defectuosa.

## **Referencias**

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar y Universidad Santo Tomás de Aquino.

- Castro-Gómez, S. (2010b). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (23 de noviembre de 1992). *Política Social para los Jóvenes y las Mujeres* (Resumen ejecutivo). Bogotá, D. C., Colombia: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (30 de agosto de 1994). *Política de Participación y Equidad para la Mujer* (Documento Conpes 2726). Bogotá, D. C. DNP.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (13 de agosto de 1997). *Avance y Ajustes de la Política de Participación y Equidad para las Mujeres* (Documento Conpes 2941). Bogotá, D. C. DNP.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Lauretis de, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Londoño López, M. C. (1999). *Políticas públicas para las mujeres en Colombia: interlocución movimiento de mujeres-Estado-movimiento de mujeres. El caso de Cali* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46068/>
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. Suárez Navaz y A. Hernández Castillo (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-160). Madrid: Cátedra.
- Moreno, H. (2011). La noción de “tecnologías de género” como herramienta conceptual en el estudio del deporte. *Revista Punto Género*, 1, 41-62.
- Muller, P. (2006). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ochoa Núñez, H. (1977). La mujer en el sistema educativo [con la colaboración de Magdalena León de Leal]. En M. León de Leal (dir.), *La mujer y el desarrollo en Colombia*. Bogotá.
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: La Mirada Salvaje.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Toronto: Altamira.

# **Educação e transdisciplinaridade: a problemática socioambiental e os desafios da formação humana**

Carolina Arruda Ferreira\*

## **Introdução**

Este trabalho nasceu da minha monografia de conclusão de curso em Ciências Sociais, desenvolvido em sinergia com o Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento (NMD), vinculado ao programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Nesse contexto, o coletivo NMD, sob a coordenação do professor Paulo H.F. Vieira, atua desde 2009 na construção de um projeto-piloto em duas escolas públicas da região costeira centro-sul do estado de Santa Catarina. Desenvolvemos um trabalho inspirado na pesquisa (Thiollent, 1992) e que teve como meta realizar uma pesquisa sistêmica e transdisciplinar, guiados pela pesquisa-ação-formação

• • • • •

\* Formada em Ciências Sociais e em Comunicação Social. Também possui formação em Pedagogia Waldorf. Atualmente, é mestranda em Educação. E-mail: carolina.arrudaf@gmail.com

(Pineau, 2005). Nesse sentido, partimos de uma realidade local para significar o conhecimento teórico e trabalhá-lo em consonância com o conhecimento prático (ao implementar o projeto e desenvolver atividades pedagógicas nas escolas); além disso, com uma atitude reflexiva, pretendemos ampliar nossa visão sobre o nosso próprio processo formativo. Nesse processo, temos o intuito de construir, junto à comunidade, um projeto de educação transdisciplinar que aqui denominei como Educação para o Ecodesenvolvimento (EPE).

O conceito de ecodesenvolvimento surgiu em 1972, cunhado pelo professor Ignacy Sachs, em meio aos debates sobre formas alternativas de desenvolvimento. Decorre de uma visão sistêmica dos condicionantes estruturais da crise socioambiental e das alternativas que dispomos para enfrentá-la à luz de um novo critério de racionalidade social. Nessa base epistêmica, são consideradas como partes constitutivas e organizadoras da realidade, as dimensões conhecimento em integração multi, inter e transdisciplinar. Basarab Nicolescu (1997), um dos grandes teóricos da transdisciplinaridade, em uma conferência sobre a *evolução transdisciplinar na universidade como condição para o desenvolvimento sustentável*, coloca que, para as universidades construírem um conhecimento que assegure o desenvolvimento sustentável, devem, antes de tudo, reconhecer a emergência desse novo paradigma, que implica uma abertura multidimensional da universidade em direção à sociedade civil. Essa abertura sintoniza as pesquisas nos rumos do *novo conhecimento*, do espaço-tempo cibernético, dos objetivos da universalidade e na redefinição dos valores que governam sua própria existência (Nicolescu, 1997).

Atravessamos um momento histórico de crise socioambiental global sem precedentes na história da humanidade. A ênfase do nosso trabalho recai sobre a questão socioambiental, socioeducativa e o debate epistemológico, associando a problemática ambiental a uma crise na racionalidade que comanda os processos de desenvolvimento e construção do conhecimento. Um desenvolvimento linear e unidirecional dos saberes estaria na gênese da problemática socioambiental contemporânea, que, por meio da predominância da técnica e do modelo de racionalidade ocidental e eurocentrado,

abriu caminho para um crescimento material imponderado, predatório, que não coloca em risco apenas a biodiversidade, como também outras formas de conhecimento e modos tradicionais de produção da vida (Giddens, 1991; Morin, 1995; Lyotard, 1979).

Nesse sentido, Edgard Morin (2000a; 2000b) estabelece uma importante relação entre a forma de construção e organização dos saberes e a visão de mundo que nutrimos a partir do conhecimento sistematizado. De acordo com Morin, essa problemática é intrínseca à fragmentação do conhecimento decorrente da demarcação científica e da hiperespecialização, que impedem a busca de uma compreensão sistêmica sobre a lógica subjacente à crise global. Por implicação, a dimensão cognitiva torna-se um elemento essencial a ser levado em conta nas estratégias de enfrentamento da problemática socioambiental e, sobretudo, em uma reflexão sobre os seus impactos no campo das instituições educativas.

A escolarização da população é parte estruturante do modelo de desenvolvimento. Tendo ao redor algumas controvérsias político-pedagógicas, a escola torna-se catalisadora de projetos de reforma social que, em meio a críticas e esperança, são uma tentativa de adequação do modelo educativo às necessidades de nosso tempo. A educação, incluindo-se o que temos hoje como educação ambiental, constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação dessa diversidade é produto da história social do campo educativo em que concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa (Carvalho, 2010).

A proposta de uma EPE<sup>1</sup> contempla um amplo processo de formação que não se restringe à educação escolar, mas que transpassa

• • • • •

- 1 Na constituição do projeto EPE, tomamos como principais referências as correntes pedagógicas em Educação e Educação Ambiental (EA), que se mostraram mais sintonizadas com nossa proposta, a saber: 1) Educação Relativa ao Meio Ambiente (ERE), 2) Ecopedagogia e 3) Antropoformação Transdisciplinar. Todas elas compartilham a base epistemológica na qual o grupo se apoia: o pensamento sistêmico complexo (Morin, 2000a; Nicolescu, 1997, 1999; Max-Neef, 2004; Pineau, 2005).

diversos níveis institucionais. Colocamos o foco nas escolas, pois, nesse caso, são as catalisadoras de um processo que se volta para a comunidade como um todo: adultos, crianças e instituições, integrando, portanto, diversos setores e fomentando modos de organização que passam a ser incorporados nos espaços de planejamento e gestão comunitária. Buscamos, dessa maneira, uma proposta que possibilite superar o caráter instrumental da educação formal, assim como o caráter tecnicista e biologizante atribuído à educação ambiental, e sintonizá-la ao passo do desenvolvimento local e comunitário. Em uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos nessa área pela equipe do NMD, fez-se necessário uma visão panorâmica sobre a evolução do debate pedagógico e a educação ambiental. Para tanto, na pesquisa para minha monografia de conclusão de curso em Ciências Sociais, explorei as correntes educativas que mais poderiam contribuir com a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida pelo projeto NMD. Nesse contexto, realizei uma pesquisa bibliográfica que investigou a trajetória evolutiva da educação ambiental nas últimas décadas, descortinando os elementos que compõem a problemática conceitual em torno dela. Também foi feito um levantamento exploratório nos grupos acadêmicos em atividade no Brasil e nos trabalhos desenvolvidos a partir dos registros existentes nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Após ter localizado esses grupos, busquei conhecer a repercussão dos trabalhos desenvolvidos por cada um assim como o resumos das teses e das dissertações publicadas nesse contexto, o que me permitiu conhecer sobre as tendências dos grupos que partilham da nossa problemática ou buscam construir propostas de intervenção de corte transdisciplinar.

Com o esboço de uma avaliação qualitativa, foi possível encontrar referências complementares e subjacentes, contribuindo tanto para minha formação pessoal e para o amadurecimento de uma proposta de trabalho já em andamento como para a ampliação do leque de possibilidades para um trabalho de pesquisa mais direcionado na área da Educação e das Ciências Ambientais.



## **Educação ambiental, educação escolar e ecodesenvolvimento**

A Educação Ambiental (EA) evoluiu de forma significativa nas últimas quatro décadas, em um contexto marcado pelo pluralismo de enfoques analíticos e de opções concretas de estruturação de novas situações de ensino-aprendizagem. Os primeiros registros históricos que se têm de práticas de EA estão associados aos estudos naturalistas no século XIX, quando a maior parte do saber relacionado ao meio ambiente biofísico constituía o objeto das ciências naturais. É possível constatar, desde então, uma expansão significativa desse campo de conhecimento, apesar da dominância exercida pelo viés *biologizante*.

As propostas de EA que se destacam dialogam com os cenários sociopolítico, socioeconômico e sociocultural de cada localidade, assim como ocorre com outras dimensões da educação de um modo geral. Os resultados das pesquisas sobre os pressupostos teóricos, implicações políticas e alternativas didático-pedagógicas correspondentes nos revelam algumas tendências dominantes e, sobretudo, os vários interesses, visões de mundo e projetos de sociedade que a EA pode nutrir.

Consultando a base documental produzida desde a institucionalização da EA, na etapa de *follow-up* da Conferência de Estocolmo, é possível reconstruir a trajetória de desenvolvimento assim como as tendências que surgiram em diferentes momentos políticos. As contribuições das ciências humanas e das sociais ao debate ecológico daquela época desempenharam um papel fundamental nesse sentido (Orellana e Fauteux, 2002, p. 43). A *Carta de Belgrado*, escrita ao final do Primeiro Colóquio Internacional sobre educação ambiental, que ocorreu em Belgrado, capital da Sérvia, em 1975, valoriza o respeito à interculturalidade e às especificidades de cada localidade, enfatizando que a EA precisaria:

- 1 — Para cada nação, de acordo com sua própria cultura, esclarecer o significado de conceitos básicos, tais como a “qualidade de vida” e a “felicidade humana”, no contexto do ambiente global, esforçando-se também para precisar e compreender essas noções como são compreendidas por outras culturas além das fronteiras nacionais;
- 2 — Identificar as ações que garantam a preservação e melhoria das

potencialidades humanas e que favoreçam o bem-estar social e individual, em harmonia com o ambiente biofísico e com o ambiente criado pelo homem. (*Carta de Belgrado*; Ministério do Meio Ambiente do Brasil, 1975)

No ano seguinte à conferência em Belgrado, ocorreu em Lima, no Peru, a *Oficina de Educação Ambiental para o Ensino Secundário*. No contexto desse encontro, foram pautadas as diferenças nas dimensões da problemática ambiental, quando comparamos as realidades dos países ricos e pobres. Emergiu, nesse encontro, a tomada de consciência sobre a prevalência de uma associação muito simplista entre pobreza e degradação ambiental, vinculando o índice de crescimento demográfico e o “mal desenvolvimento” de muitos países do sul ao rol das causas estruturais da crise global. Da mesma forma, sinalizou-se que o *efeito de imitação* da experiência de desenvolvimento do norte vem contribuindo para inibir, nos países pobres ou em desenvolvimento, a busca de soluções ecológicas de corte antieconomicista e antiutilitarista (González-Gaudiano, 2002).

Algumas críticas apontadas aos encaminhamentos para a EA a partir de documentos oficiais, como a *Carta de Belgrado*, por exemplo, acusam que estes acabam não sendo representativos do ponto de vista dos diferentes setores sociais envolvidos assim como dos educadores que já trabalhavam concretamente com a problemática ambiental nos mais diversos contextos culturais. Nesse sentido, o modelo pedagógico sugerido refletiria uma concepção que não faz jus ao critério de promoção da diversidade cultural embutida na flagrante variedade de estilos de vida na biosfera (González, 2002).

A Conferência Intergovernamental de Educação, que ocorreu em Tbilisi (na antiga União de Repúblicas Socialistas Soviéticas — URSS) em 1977, incorporou essas críticas e reivindicações trazidas pelo movimento ambientalista, e deu voz a grupos da América Latina. Nesse encontro, foram referendadas a importância da participação dos países do Sul, com ênfase na promoção de um enfoque de educação para um outro desenvolvimento. O documento oficial produzido durante a conferência, a *Declaração de Tbilisi* (Ministério do Meio Ambiente do Brasil, 1977), focalizou a problemática socioambiental à luz de uma abordagem integradora cada vez mais sofisticada, que

conciliava, de forma mais clara, os aspectos socioculturais e econômicos em inter-relação com os elementos de natureza biofísica.

A complexificação dessa abordagem é evidenciada pela retomada do conceito de *ecodesenvolvimento* no texto do documento. Uma formulação alternativa desse enfoque sistêmico de desenvolvimento coloca em destaque o fato de se tratar de uma política ambiental simultaneamente preventiva e proativa, que busca, por meio de uma análise sistêmica dos condicionantes biossocioculturais, criar estratégias plurais e participativas de desenvolvimento social endógeno. Representa um marco conceitual sistêmico a ser assumido no planejamento e na gestão de novas estratégias, voltado principalmente para a satisfação de necessidades básicas das populações, a começar pelas mais carentes. Na perspectiva do *ecodesenvolvimento*, considera-se que a degradação ambiental decorrente da pobreza está relacionada ao aumento de riqueza de alguns setores da sociedade contemporânea, que retroalimenta a lógica econômica produtora de desigualdades (Sauvé, 2002; Sachs, 2007; Vieira e Weber, 2000).

A modificação de alguns parâmetros educacionais assim como a incorporação de novos conceitos aos documentos oficiais que norteiam as práticas nesse campo refletem o jogo de forças e interesses que marcam o campo da EA desde o início de sua institucionalização. Na esteira desse processo, a Organização das Nações Unidas (ONU) lança, em 1980, a *Estratégia Mundial para a Conservação* (União Internacional para a Conservação da Natureza — UICN), apresentada como uma das estratégias necessárias para a sobrevivência da espécie humana no futuro. Nesse contexto, é incorporado ao debate o conceito de desenvolvimento sustentável como uma alternativa aos problemas relacionados à extinção de recursos naturais. As medidas apresentadas a partir desse documento denotam um enfoque conservacionista, no qual a problemática ambiental está vinculada a uma compreensão do ambiente como sendo essencialmente uma fonte de recursos e matérias-primas consideradas indispensáveis para o desenvolvimento econômico. No contexto do desenvolvimento sustentável, a relação fundamental do ser humano com a biosfera é tratada como uma relação de apropriação de recursos de uso comum, centrada na função econômica. Um dos pontos de estrangulamento a ser negociado está relacionado à

escassez de recursos, principalmente os não renováveis, que limitariam o potencial de exploração do ambiente e, conseqüentemente, o potencial lucrativo de algumas atividades (Orellana e Fauteaux, 2002; Sauvé, 2002). A partir do final dos anos oitenta, começa a se fortalecer o uso desse conceito. A sustentabilidade que se busca a partir daí refere a uma gestão racional de recursos, que responde às necessidades das gerações presentes sem limitar o potencial de satisfação das gerações futuras (UICN, 1980). Desde então, o conceito passa a ganhar um espaço cada vez mais amplo nas projeções políticas de curto, médio e longo prazo.

Curiosamente, em muitos documentos ainda não se diferenciavam com a necessária precisão os significados dos conceitos de *desenvolvimento sustentável* e de *ecodesenvolvimento*, que muitas vezes são ainda tratados como sinônimos. No entanto, as controvérsias —nos níveis analítico e pragmático— começam a se acentuar a partir da publicação do relatório *Nosso futuro comum*, ou *Relatório Brundtland*, em 1988. Esse relatório assume o conceito de desenvolvimento sustentável como “um processo de transformação no qual a exploração de recursos, a direção das inovações, da técnica e mudanças institucionais se fazem de maneira harmônica e reforçam o potencial presente e futuro, permitindo responder melhor às necessidades e aspirações da humanidade”. (Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1988, p. 49).

O relatório aponta como uma de suas metas combater a desigualdade econômica entre as nações, mas não indica como evitar a reprodução da síndrome da dependência dos países pobres em relação aos ricos. Ao contrário disso, fortalece a tendência desenvolvimentista inspirada pelo momento histórico e pela pressão midiática na formação do senso comum e de interesses políticos conflitantes. De acordo com as análises de Orellana e Fauteux (2002), essas concepções convergem com as diretrizes adotadas pela ONU nessa época, mediante as quais se buscou diminuir, ao máximo possível, as desigualdades econômicas no cenário internacional. Como forma de alcançar o desenvolvimento sustentável, seria necessário, entre outras coisas, favorecer o crescimento acelerado dos países pobres por meio da liberação do comércio, da assistência financeira, e a ajuda ao desenvolvimento de países de baixa renda.

Nesse enfoque, as estratégias de ação estão marcadas pela hipertrofia do desenvolvimento econômico à luz do paradigma dominante. As apropriações feitas em torno do teor do relatório direcionam os objetivos preconizados para o desenvolvimento, assim como as estratégias sinalizadas para alcançá-lo, para a expansão do modelo hegemônico de desenvolvimento, assumindo que a qualidade de vida aspirada por todas as nações vai ao encontro do estilo de vida proporcionado pelo capitalismo global.

Na difusão midiática do conceito de sustentabilidade, a educação, em geral, e a EA, em particular, continuam a ser pensadas e exercitadas como um mecanismo adicional de adaptação de indivíduos e grupos a uma dinâmica de globalização neoliberal que colide frontalmente com os princípios do ecodesenvolvimento (Orellana e Fauteaux, 2002; Sauvé, 2002). Essas contradições vêm se agudizando desde então. A cada documento publicado pelas conferências internacionais, tornam-se evidente esses conflitos e o jogo de forças entre os diretórios governamentais e as forças populares, assim como o embate teórico entre pesquisadores. Como ressaltam Orellana e Fauteux (2002):

[a] educa o ambiental foi situada, de repente, no contexto do desenvolvimento sustentável. Mesmo que essa no o siga ainda mal definida e aberta a inúmeras interpreta es; [...] Por outro lado, a Declara o de Moscou (1990) se mant m na tradi o de Belgrado e Tbilisi, considerando que na raiz dos problemas ambientais estão sobretudo, fatores sociais, econ micos e culturais; e sem perder isto de vista,   importante operar sobre o sistema de valores e conhecimentos da popula o em rela o ao meio ambiente, de forma a encontrar solu es adequadas aos problemas ambientais. (p. 45)

Em meio a esse cenário, porém, temos um momento importante na delimita o dos enfoques políticos: a Conferência das Na es Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) no Rio de Janeiro em 1992, também conhecida como a Rio-92. Esse encontro representa um marco para o estabelecimento de estratégias para a conserva o e a promo o de um modelo sistêmico de desenvolvimento. Além disso, contribuiu para o fortalecimento do movimento ambiental mediante a mobiliza o de um programa de a o em

diferentes níveis de organização do sistema político denominado *Agenda 21*. Esse documento sintetiza um plano de ação em escala planetária, adotado como uma ferramenta de formação e de construção de políticas públicas, com potencial de aglutinação dos mais diversos setores da sociedade. Um dos capítulos do programa de *Agendas 21* refere-se ao campo da educação e, especialmente, da EA. Alguns autores salientam a proposta de implementação de *Agendas 21 em rede* como uma estratégia compatível com a abordagem de ecodesenvolvimento (Sachs, 2007; Vieira, Berkes e Seixas, 2005).

Em paralelo ao encontro da Rio-92 organizado pela ONU, foi realizada uma conferência entre diversos representantes da sociedade civil, que reuniu educadores e ativistas ligados a organizações não governamentais de todo o mundo, onde foi escrito o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (Ministério do Meio Ambiente do Brasil, 1992). Esse documento recupera alguns elementos importantes trazidos pela Carta de Belgrado e Tbilisi, e complementa muitos aspectos trabalhados no capítulo 36 da *Agenda 21*. Além de propor uma educação de inspiração holística, voltada para a valorização do *diálogo de saberes*, a democratização e a solidariedade entre os mais diversos grupos, o tratado recupera as aspirações contra-hegemônicas relativas ao processo de evolução do cenário geopolítico que acompanha as dinâmicas de globalização neoliberal.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.

[...]

que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos, a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de

desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. (Ministério do Meio Ambiente do Brasil, 1992)

Esse documento é considerado relevante pelo fato de reincorporar elementos que estavam um pouco esquecidos pelo movimento ecologista que emergiu durante a década de oitenta. O outro encontro mencionado é o Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, que também ocorreu em 1992, na cidade de Guadalajara, no México. Teve expressiva participação internacional, que culminou no primeiro diretório regional e gerou as condições para um intercâmbio real de propostas e estudos entre os países envolvidos.

Novamente, poderemos ver diferenças nas considerações sobre a EA trazidas pelos movimentos ecologistas latino-americanos. A mobilização gerada por essas conferências deflagrou um processo com avanços significativos em várias direções, com destaque para o fortalecimento de iniciativas voltadas à incorporação da dimensão socioambiental nos currículos da educação básica, a criação de muitos programas acadêmicos para a formação de especialistas na área socioambiental, a formação de redes de educadores ambientais, o crescente número de reuniões nacionais e regionais sobre o tema, além de terem começado a circular novos trabalhos escritos por educadores latino-americanos e espanhóis com relatos de experiências, estudos de caso e desenvolvimentos conceituais diversos (González, 2002).

Apesar de avanços verificados no debate conceitual, a década de noventa ficou marcada por processos históricos que definem algumas mudanças nos rumos do campo socioambiental e, conseqüentemente, das correntes de EA que foram se estruturando desde então. Nessa época, consolidaram-se os processos de globalização econômica neoliberal e, com ela, o imaginário sobre o caráter inelutável do projeto capitalista globalizado de desenvolvimento. Some-se a isso a emergência de um período de crise de legitimidade dos estados nacionais entendidos como provedores de direitos essenciais (Carvalho, 2010; Morin, 1995). Em meio às correntes políticas do *ambientalismo*, amplia-se a disputa pelos sentidos inerentes ao campo

ambiental, e a EA se fortalece institucionalmente, ao mesmo tempo que “há um recuo no que tange ao ideário de transformação da sociedade” (Carvalho, 2010, p. 88).

Esse momento tem sido visto como um divisor de águas na trajetória evolutiva da EA, implicando um esforço renovado de reconstrução dos seus fundamentos epistemológicos e ético-políticos. Nesse sentido, foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), uma Comissão para o Desenvolvimento Sustentável, responsável por avaliar o cumprimento das diretrizes trazidas no documento da Agenda 21. A Unesco passa então a ser a entidade responsável pelo cumprimento do plano de trabalhos trazido no capítulo 36 da Agenda 21 e opera de forma a inserir definitivamente a EA, agora já denominada Educação para o Desenvolvimento Sustentável, nas esferas institucionais.

Vale a pena ressaltar ainda a realização, na cidade de Santiago do Chile, em 1994, de um seminário regional voltado ao tratamento do nexo *população e desenvolvimento humano sustentável*. Nesse evento, a expressão *educação para o desenvolvimento sustentável* passou a ser amplamente utilizada nas discussões sobre a construção de novos paradigmas educacionais de um modo geral, incluindo-se as diferentes modalidades de EA. Começa a surgir uma tendência em diversos documentos políticos voltados à educação de que as práticas educativas sejam reorientadas pelos valores e premissas do desenvolvimento sustentável. Desde então, vem se consolidando um ponto de vista globalizante que caracteriza a EA como a expressão desse novo paradigma de educação integral. O documento *Educação, um tesouro a descobrir* (Carvalho, 1996) é emblemático nesse sentido, pois rompe definitivamente com a fronteira entre o que é esperado da educação e o que é esperado da EA. Outros encontros similares e que reforçam essa posição foram organizados em Toronto (1992) e Atenas (1995). A mesma tendência percebeu-se em eventos realizados no contexto latino-americano, como a Cúpula das Américas, na Bolívia (1996) e no Brasil (1998), e a Cúpula Rio+5, também no Brasil (1997).

Pode ser questionável a intenção de sobrepor a educação para o desenvolvimento sustentável, de caráter universalizante, à educação geral, principalmente pela contradição com as teses sobre educação,



levadas adiante por essas mesmas organizações que fortaleceram o movimento ambiental desde os anos sessenta e setenta, pois sinaliza para a implementação de políticas de corte neoliberal (González, 2002; Carvalho, 2010). Por outro lado, pensar que a educação de um modo geral (quando tratada como educação para o desenvolvimento sustentável) deva ser reorientada para, mesmo que hipoteticamente, cumprir a função social outrora delegada à EA, tem seu lado positivo. Com isso, a questão socioambiental e sua relação intrínseca com o modelo de desenvolvimento deixam de ser tratadas como um tema isolado e passam a ocupar um papel central nas políticas que regem um processo de formação humana integral. Aos poucos, as propostas para a educação relativa à problemática socioambiental assumem novos graus de complexidade, de forma a possibilitar a construção de projetos educativos que toquem em pontos vitais, em direção a uma educação realmente transformadora.

Em síntese, o amadurecimento da problemática relativa à EA foi processado mediante a valorização da reflexão epistemológica, como parte do impulso de neutralizar qualquer viés reducionista e instrumental. Outro ponto importante que cabe ainda destacar diz respeito ao aprofundamento gradual da noção de *integração transdisciplinar do conhecimento*, considerada hoje como essencial no debate de ponta sobre mudanças paradigmáticas nas práticas educacionais em face do agravamento da crise global. Explorarei um pouco mais essa questão no tópico seguinte.

### **Educação, transformação e transdisciplinaridade**

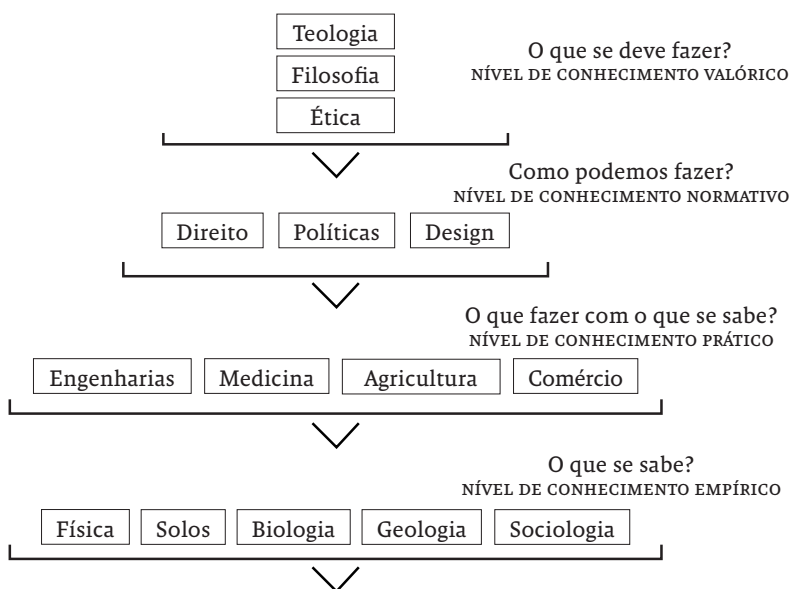
São diversos desafios que surgem ao tentar formas pedagógicas que possibilitem a integração inter e transdisciplinar dos saberes, e que possam ser acessíveis a professores e alunos em sua prática cotidiana. O conhecimento transdisciplinar vai ao encontro da realidade e tem como propósito englobar a dimensão viva dos processos, ou seja, aquilo que é autônomo e capaz de criar-se a si mesmo, do nível biológico ao social; dessa forma, também toca na esfera do desenvolvimento de um modo geral.

Tangencia o universo das demandas e das possibilidades, individuais e coletivas, buscando a articulação dos saberes necessários para a compreensão e a realização material da vida, assim como a

compreensão das mais diversas formas de manifestação da nossa existência. Um conhecimento que se legitima na prática e para a prática viva, mobilizando saberes disciplinares (especializados), saberes interdisciplinares (aplicados) e saberes não categorizados, inclusive subjetivos e algumas vezes inconscientes. Para que ocorra a transdisciplinaridade, é necessário que os saberes estejam articulados em grupos e coordenados de forma sistemática, com a integração entre as diferentes áreas de conhecimento em diferentes níveis de complexidade (Max-Neef, 1997).

A forma como se integram os saberes diferenciados pode ser compreendida a partir do esquema elaborado por Manfred Max Neef (2004), em que o conhecimento se organiza hierarquicamente em níveis coordenados entre si. Como na imagem de uma pirâmide, a base larga é formada pelo conhecimento *empírico*; no nível imediatamente acima, está o conhecimento *pragmático*; mais acima, o *normativo* e, por fim, no topo, o nível *ético*.

Figura 1. Transdisciplinaridade



Fonte: elaboração própria a partir de Max-Neef (2004).

No esquema demonstrado, podemos visualizar algumas formas possíveis de coordenação dos saberes entre si em uma proposta transdisciplinar. A articulação de saberes em um mesmo nível da pirâmide é coordenado pelo seu nível imediatamente superior. Os saberes podem se complementar cooperando entre si horizontalmente —saberes de um mesmo nível— e verticalmente —quando pertencem a níveis diferentes e estão articulados em uma proposta comum—.

É importante enfatizar que não há uma hierarquização *a priori* entre o conhecimento dito científico e outras formas de conhecimento, nem a transdisciplinaridade se propõe a ser uma forma de integração sincrética do conhecimento científico com o conhecimento tradicional. Ao invés disso, incorpora-os em uma teia complexa, em que cada nível de conhecimento desempenha um papel, mas que não se realiza plenamente de forma isolada. No nível *empírico*, complementam-se as áreas clássicas do saber ou *aquilo que se sabe*. No nível *pragmático*, temos exemplificado áreas que demonstram *o que se faz com o que se sabe*, são diversas formas de aplicação interdisciplinar desses saberes, como as engenharias ou a agronomia, por exemplo. No nível *normativo*, estão os conhecimentos relacionados à organização como um todo e nos dizem *como fazer*; esse nível reúne áreas como design, direito, planificação, economia etc. Por fim, o nível *ético/valórico* ocupa o topo da pirâmide e representa os princípios que coordenam as atividades humanas, ou *o que se deve fazer*; contempla áreas como filosofia, ética e teologia.

Se tomamos como exemplo a permacultura como a expressão de uma integração transdisciplinar de conhecimentos, podemos reconhecer saberes que a compõem em cada um dos níveis da pirâmide. Os pilares do método permacultural são um conjunto de princípios éticos e de design, e a junção de conhecimentos tradicionais com a ciência moderna. A permacultura é regida por uma ética ecocêntrica e, a partir daí, desenvolve-se o design permacultural, que coordena as formas de ocupação do espaço, a distribuição e a escolha das atividades, bem como a composição, inclusive estética, da paisagem. E, por fim, todas as técnicas de construção, cultivo, manejo do solo, se amparam no conhecimento empírico, ou seja, do conhecimento do solo, do clima, da fisiologia das espécies

envolvidas, da história local etc. A construção, o design permacultural, a produção de alimentos e derivados, seu beneficiamento, o consumo e a comercialização são partes integradas de um mesmo processo; o emprego de cada uma destas partes faz sentido quando pensadas em conjunto. Os resultados refletem benefícios em vários níveis, desde concretos e materiais, como rentabilidade dos produtores e qualidade dos produtos, composição estética da paisagem e recuperação dos ecossistemas com incrementos à biodiversidade, até imateriais, refletidos na qualidade de vida e na satisfação pessoal dos produtores, na melhora de índices de saúde e na aprendizagem a partir dos processos envolvidos na permacultura.

Uma epistemologia pautada na transdisciplinaridade torna-se uma ferramenta que nos permite integrar as diferentes áreas e níveis do conhecimento de uma maneira coerente com um propósito, gerando uma nova simplicidade. Essa integração entre saberes de áreas e naturezas diferenciadas possibilita compreender a realidade de uma maneira complexa, no sentido de que é capaz de explicitar os elementos que estão tecidos juntos<sup>2</sup>, mas muitas vezes ficam implícitos na forma como a realidade é percebida ou descrita a partir de um ponto de vista ou discurso hegemônico.

O embasamento teórico é oriundo de saberes científicos, populares, tradicionais, que são mobilizados desde o nível empírico até o nível ético. Cabe ressaltar também que os níveis hierárquicos aqui referidos devem ser compreendidos de uma maneira organizativa e não valorativa. Ou seja, reconhecer a transdisciplinaridade não implica negar o conhecimento disciplinar especializado (Nicolescu, 1997; Morin, 2000a). A coordenação entre diferentes níveis de saberes, mesmo quando completa, não basta para que ocorra um conhecimento transdisciplinar. São necessários também que se considerem os princípios da transdisciplinaridade, pois como falamos em uma

• • • • •

- 2 A complexidade, para Edgard Morin (2000a, 2000b), significa um tecido comum que coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto. Refere-se à noção de sistema, na qual os elementos interagem entre si e retroalimentam-se constituindo um todo que será sempre maior que a soma das partes.

mudança paradigmática, também é necessário considerar que essas regras sejam regidas por princípios ontológicos e epistemológicos.

O primeiro deles, e que se descortina pela emergência do desconhecido que a integração transdisciplinar dos saberes nos possibilita reconhecer, seria a existência de diferentes níveis de realidade. Aqui, temos a realidade como aquilo que resiste à experiência humana (Nicolescu, 1997, 1999). Partindo daí, é preciso considerar a virada quântica na concepção de realidade, na medida em que a física quântica nos fez descobrir que a abstração não é um simples intermediário entre nós e a natureza, uma ferramenta para descrever a realidade, mas uma das partes constitutivas da natureza. Na física quântica, o formalismo matemático é inseparável da experiência. Ele resiste, a seu modo, tanto por seu cuidado pela autoconsistência interna como por sua necessidade de integrar os dados experimentais, sem destruir essa autoconsistência. A simples presença de um observador, porém, é capaz de mudar o comportamento do objeto observado (Nicolescu, 1999, p. 9).

Por *nível de realidade* (axioma *ontológico*), entende-se um conjunto de sistemas organizados sob leis gerais. A exemplo desses níveis, Nicolescu cita o mundo quântico e o mundo macrofísico, já reconhecidos pela ciência clássica, sem que haja uma forma de integração entre eles. Em outras palavras, existe uma falha das leis aplicáveis, como a causalidade, por exemplo, que possa coordenar uma *passagem* de um nível a outro. Dessa maneira, há uma ruptura ou uma descontinuidade na interação entre esses níveis, que, no entanto, coexistem.

A *complexidade* (axioma *epistemológico*) é o princípio que considera, na esfera do conhecimento, a interdependência entre os níveis de realidade, indo ao encontro de uma realidade tecida pela coexistência de, pelo menos, dois diferentes níveis de realidade, apesar de considerar que possam existir outros, como o artístico, o anímico/espiritual, mental etc. A lógica do *terceiro incluído* (axioma *lógico*) subverte a lógica clássica, que considera apenas um nível de realidade. Em uma realidade plana, prevalece o princípio binário da não contradição entre dois opostos, como na lógica clássica, em que identificamos elementos antagônicos: homem e mulher; bem e mal; dia e noite; saúde e doença; onda e partícula; matéria e não

matéria; sujeito e objeto etc. Qualquer elemento que não se enquadre em alguma das concepções polares é excluído do esquema lógico.

Para ilustrar a explicação, consideramos um par de opostos qualquer, que aqui denominamos como *A* e *não-A*. Quando se reconhece, porém, a existência de um elemento que não se enquadre nos termos estabelecidos, seja ao mesmo tempo *A* e *não-A*, chegamos a um terceiro termo, *T*, que se estabelece na zona de *não resistência* entre *A* e *não-A*, ocupando o *papel de terceiro entre o sujeito e o objeto*. O terceiro termo é um elemento interativo que permite a unificação do sujeito transdisciplinar com o objeto transdisciplinar, que, quando estudados por uma lógica não reducionista, —aqui chamada de *lógica transdisciplinar*— descortina um novo nível de realidade (Max-Neef, 2004, p. 14; Nicolescu, 1999, p. 13).

Assim, estabelece-se uma relação não dual entre sujeito e objeto, entre ser e conhecimento, entre pesquisa e ação, mito e verdade; a dicotomia clássica entre objetivos de compreensão teórica e de aplicação prática se abre com a tentativa de inclusão/intrusão de um terceiro: o objetivo emancipatório de conscientização e de autonomização (Pineau, 2005).

### **Os caminhos pedagógicos da transdisciplinaridade**

A partir da experiência empírica que desenvolvemos no âmbito do grupo NMD (projeto de EPE que realizamos nas escolas), identificamos uma grande limitação na forma didática que poderíamos praticar para compartilhar conhecimentos com os grupos de professores com quem estávamos trabalhando e, assim, conseguir construir um canal efetivo e ativo de criação de alternativas para essas escolas. A pesquisa teórica também deixa uma grande lacuna no que se refere a experiências pedagógicas concretas que toquem de forma incisiva na abordagem transdisciplinar e possam oferecer subsídios ao nosso trabalho. O que mais aparecem nos estudos de caso são reflexões e indicadores teóricos.

Passamos a carregar o desafio de construir uma proposta pedagógica em que os discursos denotativos dos professores não reprimam a capacidade de perceber e reconhecer a complexidade inerente à experiência do mundo. Dessa maneira, também foi realizado um

exercício exploratório por meio de comandos de busca por palavras-chave no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq e nos bancos de teses e dissertações da Capes. Busquei identificar grupos em atividade que trabalham com formação humana de um modo geral e com a EA na perspectiva do enfoque sistêmico transdisciplinar. Considero importante esse mapeamento para ampliar a compreensão sobre como a problemática ambiental pode ser apropriada em diversos contextos, assim como as relações e as tendências que surgem com a complexificação das abordagens a partir de um enfoque sistêmico de pesquisa.

As tendências observadas nos grupos acadêmicos listados durante a pesquisa, assim como as correntes pedagógicas estudadas no percurso teórico deste trabalho, nos mostram que a educação na chamada era *pós-moderna*, que emerge desse novo cenário histórico e normativo, não deve mais ser fragmentada em componentes isolados. Integrar a função social da EA à educação geral leva em conta reintegração da relação sujeito-objeto (professor-aluno; educação-ambiente) em um processo contínuo coformativo que reconhece a “natureza complexa, única e contextual dos objetos de conhecimento” (Sauvé, 2002, p. 65). Considero que se estabelece um grande desafio ao se tratarem de forma idealizada as propostas educativas, principalmente porque grande parte dos problemas que tangem a educação está relacionada à dificuldade de se colocar em práticas tais preceitos. A fim de explorar um pouco mais a esfera prática, descortinam-se algumas possibilidades, como por exemplo, a relação entre a participação social e os processos de aprendizagem, os processos diferenciados de gestão e/ou autogestão dos processos educativos, à linha do que é praticado nas escolas com pedagogias alternativas e não diretas.

Contudo, de uma forma mais genérica, temos já sinalizadas as *metodologias participativas* de construção da práxis pedagógicas como a via mais evidente para a implementação de propostas de formação relativa ao meio ambiente. A aprendizagem social, focada nos saberes coletivos e compartilhados, valoriza a dimensão do ser humano como ser social, afetivo e associativo, assim como valoriza as dimensões subjetivas e intersubjetivas, possibilitando a constituição de identidades coletivas nos espaços de convivência e

debates. O ambientalismo, em suas múltiplas expressões, tornou-se uma espécie de *metanarrativa* ético-política, reivindicando ideais que convergem na busca da reestruturação da sociedade como um todo, “cuja direção da mudança aponta para autonomia como valor central” (Carvalho, 2010, p. 86).

A autonomia é conquistada na formação do sujeito, é emancipatória, estando estritamente relacionada ao autoconhecimento e consiste antes de mais nada em que o indivíduo ou o grupo se torne para si mesmo o seu próprio fim, a sua própria transcendência, o que é verdadeiramente a autorreferência, e desencadeia novas formas de desdobramentos (Barel, 1984; citado por Pineau, 2005).

A noção de autonomia que gostaria de sustentar se aproxima em alguns aspectos do conceito de autonomia trabalhado por Paulo Freire, um grande educador transdisciplinar, quando ele coloca os objetivos da educação centrados no próprio educando, sem perder, porém, a conexão com objetivos globais e sociais. Para Freire, não há docência sem discência, ou seja, professor e aluno são sujeitos de um processo em que nenhum é colocado na condição de objeto, condição primordial para que, nos desdobramentos, o educando (mas também o educador) possa atuar na sociedade com autonomia diante dos condicionantes externos. Outro elemento intrínseco à pedagogia da autonomia é o movimento reflexivo, que aparece novamente quando Freire reconhece que o ensino só é efetivo quando quem aprende é capaz de reconhecer o conteúdo, se apropriar dele e recriá-lo (Freire, 1983, 1976; Jacobi, 2009).

De forma mais específica, volto o olhar para a narrativa como forma pedagógica e para o papel da imaginação na formação de sujeitos e no desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, entende-se que o discurso narrativo, como forma didática, carrega em si possibilidades latentes de construção de esquemas lógicos diversificados (Steiner, 1995). Por meio do incitamento da imaginação potencializa a capacidade criativa dos alunos, e a possibilidade de autonomia em seu processo de reconhecimento e inserção como sujeitos no mundo social. Dessa forma, é possível estabelecer uma comunicação efetiva entre professores e alunos, no sentido de comunicação trazido por Paulo Freire (1983).



A comunicação efetiva é parte fundamental do processo formativo, considerando-se que este deve ser, sempre que possível, um processo participativo, que se alimenta de um encontro de intersubjetividades. Nesse caso, o conteúdo *cognoscível* não deve ser transmitido, ou *extendido*, ao invés disso, deve ser “apreendido no ato comunicativo, a partir da sua identificação em um universo de significados significantes próprios dos interlocutores” (Freire, 1983, p. 45).

A transferência de conteúdos entre professores e alunos ocorre no que Paulo Freire chama de educação bancária, ainda predominante no contexto da educação no Brasil. É aquela em que um emissor (sujeito —no caso, o professor—) transmite uma mensagem a um receptor (objeto —no caso, o aluno—). Essa forma de educação aprisiona o aluno em uma condição de passividade, que o condiciona a ser receptor em um fluxo unidirecional de informações. A essa forma de comunicação/educação, Freire chama de extensão. O ato comunicativo implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. A narrativa, nesse caso, desempenha o papel que Freire atribui ao objeto comunicado, o de mediar a experiência com o conhecimento. Remete aos saberes ancestrais e possibilita ao aluno, com seus próprios passos, transitar da sua experiência individual a níveis gradativamente mais avançados de elaboração racional e abstrações, sem perder a conexão com sua realidade individual.

A arte no processo de aprendizagem também garantiria uma certa liberdade na construção da visão de mundo, que pode subverter a relação de poder inerente ao discurso docente, transcendendo o aspecto de dominação do discurso em si. A proposta da pedagogia Waldorf, por exemplo, na qual a arte e as narrativas ocupam um papel central, é sobretudo a de educação para a liberdade. Nesse caso, uma liberdade ontológica, que se refere à possibilidade de autodeterminação da consciência, na medida em que o indivíduo conquista a capacidade de realizar o trânsito entre o particular e o universal, o centro (si) e a periferia; o geral e o específico; mas que pode também alcançar parâmetros sociais visto que se desenvolve a dimensão da alteridade (Bach, 2007; 2012). Dessa forma, a narrativa como forma de discurso, inclusive pedagógico, alcançaria um

efeito que, se não contrário ao dos dispositivos de controle, é ambivalente, pois direciona o olhar para a realidade interior, para uma *interioridade libertadora*.

Seria possível, assim, que, em meio a todos os determinantes estruturais, fosse recuperada a dimensão do sujeito como um nível de realidade que se desvela. Aquele que compartilha de forma íntima a experiência humana e, a partir dela, sonha utopias, pensa formas de romper as amarras sociais e tem a potência de construir futuros. Paulo Freire também explicita sua compreensão sobre o fator histórico como “possibilidade, e não determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na história, como a capacidade de avaliar, de decidir, de romper, e por isso tudo, a importância ética na política” (Freire, 1996, p. 145).

Nesse sentido, incluir o indivíduo na construção da esfera social, além de ser um propósito essencial para a integração transdisciplinar, também repercute diretamente nas práticas pedagógicas. Se vivemos em uma época de mudança cultural, em que a racionalidade e a coletividade cedem lugar à busca pela identidade e pela autorrealização (Baijoit, 1992; citado por Sandoval e Suárez, 2007, pp. 3-8), é importante que os caminhos para a construção dessa identidade sejam explorados. Na autoidentificação com velhos e novos arquétipos sociais, os sujeitos contemporâneos se constituem e se engajam socialmente, dando vazão às novas demandas, às novas problemáticas e aos caminhos inerentes ao desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Esse processo também é um processo de formação cultural e política.

Quando se reconhece que a cultura política é fomentada no ambiente escolar, um dos primeiros espaços de socialização ampliada que encontramos no decurso da vida, a narrativa pode apresentar ao jovem uma gama de arquétipos aos quais pode projetar-se, em uma perspectiva histórica que é aberta, e ocorre em simbiose com a formação da identidade e a autonomia dos sujeitos. O presente é o ponto de convergência no tempo, entre passado e futuro, e recuperar essa dimensão subjetiva e também histórica é fundamental para que épocas vindouras, mesmo que ainda como germes utópicos, possam despertar.

## Referências

- Bach, J. (2007). *Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*. (Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil). Recuperado de [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D12\\_Jonas%20Bach%20Junior.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D12_Jonas%20Bach%20Junior.pdf)
- Bach, J. (2012). *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner* (Tese de doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.
- Carvalho, I. (1996). Nomes e endereços da Educação Ambiental. Em J. Delors, *VI Educação, um tesouro a descobrir* (pp. 39-47). Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. (1988). *Nosso futuro comum. Relatório Brundtland*. Organização das Nações Unidas.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- González-Gaudiano, E. (2002). Revisitando la historia de la educación ambiental. Em L. Sauvé, I. Orellana e M. Sato (orgs.) *Textos escolhidos de educação Ambiental: de uma América à outra*. Tomo I. Montreal: Les Publications. Centro de pesquisa em educação e formação relativas ao meio ambiente e a ecocidadania, Universidade do Québec.
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista [Tradução de Raul Fiker].
- Jacobi, P. R., Tristão, M. e Franco, M. I. (2009) A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. *Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade*. *Cad. CEDES* [online], 29 (77), 63-79.
- Liotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna. Infome sobre el saber*. Paris: Éditions de Minuit.

- Max-Neef, M. (1997). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago do Chile: Cepaur.
- Max-Neef, M. (2004). *Los fundamentos de la transdisciplinariedad*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Ministério do Meio Ambiente do Brasil. (1975). *Carta de Belgrado*. Recuperado de [http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta\\_de\\_belgrado.pdf](http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf)
- Ministério do Meio Ambiente do Brasil. (1977). *Declaração de Tbilisi*. Recuperado de <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>
- Ministério do Meio Ambiente do Brasil. (1992). *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Recuperado de <http://www.mma.gov.br/informma/item/8068>
- Ministério do Meio Ambiente do Brasil. (2004). *Agenda 21 Brasileira: ações prioritárias*. [2ª ed.]. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. Brasília.
- Ministério do Meio Ambiente do Brasil. (1992). *Carta da Terra*. Recuperado de [http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf)
- Morin, E. (1995). *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2000a). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2000b). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nicolescu, B. (novembro, 1997). *A evolução transdisciplinar na universidade: condição para o desenvolvimento sustentável*. Conferência apresentada no Congresso Internacional “A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade”. Chulalongkorn University, Bangkok. Recuperado de <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Orellana, I. e Fauteaux, S. (2002). La Educación Ambiental a través de los grandes momentos de su historia. Em L. Sauv e, I. Orellana e M. Sato (orgs.). *Textos escolhidos de educa o*

- Ambiental: de uma América à outra*. Tomo I. (pp. 39-53). Montreal: Les Publications. Centro de pesquisa em educação e formação relativas ao meio ambiente e a ecocidadania, Universidade do Québec.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14 (3), 93-101.
- Sachs, I. (2007). Ambiente e estilos de desenvolvimento. Em Vieira, P. F. *Rumo à ecossocioeconomia. Teoria e prática do desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.
- Sandoval, M. e Suárez, H. J. (2007). *Sociología, Sujeto y Compromiso. Homenaje a Guy Bajoit*. Santiago do Chile: Centro de estudios en juventud. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Sauvé, L. (2002). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. Em L. Sauvé, I. Orellana e M. Sato (orgs.). *Textos escolhidos de educação Ambiental: de uma América à outra*. Tomo I. (pp. 63-78). Montreal: Les Publications. Centro de pesquisa em educação e formação relativas ao meio ambiente e a ecocidadania, Universidade do Québec.
- Steiner, R. (1995). *A arte da educação I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica.
- Thiollent, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- União Internacional para a Conservação da Natureza [UICN]. (1980). *Estratégia Mundial para a Conservação*. Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente.
- Vieira, P. F., Berkes, F. e Seixas, C. S. (2005). *Gestão integrada e participativa de recursos naturais: conceitos, métodos e experiências*. Florianópolis: Secco/Aped.
- Vieira, P. F. e Weber, J. (2000). Introdução geral: sociedades, naturezas e desenvolvimento viável. Em P. F. Vieira e J. Weber (comps.), *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental* [2ª ed.] (pp. 8-32). São Paulo: Cortez.



## **Parte IV**

**El ambientalismo, el ecologismo,  
los estudios sobre el territorio,  
el desarrollo y el animalismo**





# **El Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales como proyecto decolonial**

Iván Darío Ávila Gaitán\*

EL PRESENTE ARTÍCULO TIENE COMO OBJETIVO CENTRAL DAR A conocer y discutir algunos aspectos del Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales<sup>1</sup> (Ileca), concebido como proyecto decolonial. Con aproximadamente cuatro años de existencia, el Ileca hace parte de una red mundial cuyo propósito consiste en abrir e impulsar el campo de los estudios críticos animales (ECA). El instituto es un nodo emergente, cuya infraestructura se halla en

• • • • •

\* Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista y magíster en Estudios Culturales por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y la Universidad de los Andes, respectivamente. Doctorando en Filosofía (Universidad de los Andes). Actualmente hace parte del Instituto Latinoamericano de Estudios Críticos Animales (Ileca) y es profesor en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto). Correo de contacto: idavilag@unal.edu.co

1 Las opiniones expresadas a lo largo de este texto no representan, de ninguna manera, las de todos/as los/as integrantes del instituto.

plena construcción, conectado con otros nodos y flujos transnacionales que contribuyen a darle forma y a hacerlo sustentable, pero que, a su vez, lo controvierten y posibilitan que se susciten debates teórico-políticos de la mayor importancia en su interior. Con esto en mente, y haciendo énfasis en el mencionado objetivo de abordar el Ileca como proyecto decolonial, nuestro texto se centrará en tres ámbitos directamente relacionados con la cuestión del estatus, la producción y la circulación del conocimiento: 1) la aparición de los ECA y su potencial político-epistémico o de ruptura, 2) la geopolítica y economía política del conocimiento inmersas en la relación establecida entre el Ileca y el Institute for Critical Animal Studies (Icas), primer impulsor de los ECA, y 3) la potencia infraestructural del Ileca para hacer resonar mundos, comunidades o sociedades tecnobiofísicas en movimiento, compuestas por humanos y no humanos, y para repensar las nociones de crítica y animalidad desde ópticas marcadamente vitalistas y materialistas inmanentes.

### **El surgimiento de los estudios críticos animales**

Los estudios críticos animales, en tanto campo de estudio y movimiento, se originan en Estados Unidos de la mano del Center on Animal Liberation Affairs, fundado durante el año 2001, que se convertiría luego en el actual Icas. Para comprender mejor en qué consiste este nuevo enfoque, resulta útil remitirnos al texto *The Rise of Critical Animal Studies*, publicado en el año 2009 por uno de los fundadores del instituto, Steven Best (2009), quien, en medio de una aguda polémica, abandonó el proyecto, pero cuyas ideas, desde el inicio colectivas, continúan reflejando el espíritu del Icas, por lo menos en su lugar de aparición. Según Best, los ECA aparecieron como rechazo a cierta tendencia academicista, pretendidamente apolítica, dominante en los *animal studies*, un campo con una vasta trayectoria en Europa y Estados Unidos y con referentes conocidos a nivel mundial, como la bióloga y filósofa feminista Donna Haraway. En opinión de Best, era desconcertante que los *animal studies*, en contraste con otros campos que pueblan el panorama euronorteamericano, como los estudios feministas, *queer*, chicanos, etc., no asumieran, ni de manera pública ni privada, ningún compromiso animalista y que no

se articularan con grupos como el Animal Liberation Front —considerado por el Federal Bureau of Investigation (FBI) como una de las diez organizaciones terroristas más importantes de su país, aun cuando sus acciones, en la tradición anarquista de la llamada acción directa, nunca han causado daño alguno que no fuera económico ni lo han pretendido—. En el campo de los *animal studies* se llegó prácticamente al punto de defender, aunque fuera por omisión u obliteración, la vivisección, la existencia de los zoológicos y asuntos similares, como la ganadería intensiva, que desvirtuaban absolutamente su enfoque (políticamente hablando). Best nos cuenta en su texto la manera en que *lo animal* se convirtió para los *animal studies* en un mero fetiche, en un objeto de estudio conveniente para que nuevos investigadores adquirieran fama intelectual: una fama que no solo se distanciaba del animalismo, sino que, por la vía de una nueva objetivación, se construía, como diría Derrida (2008), sobre y contra las vidas de los animales de carne y hueso, a saber, sobre su sacrificio simbólico-material.

Así, los ECA, recurriendo a la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, 2003), vienen a remarcar la inevitable posicionalidad política de todo conocimiento y, consecuentemente, a declarar de manera abierta que la teoría surge a partir de la práctica y que posee implicaciones prácticas. En ese sentido, lo primero que reconocen los ECA es su relación con los movimientos y luchas animalistas, especialmente animalistas abolicionistas, por lo que no titubean cuando de respaldar a grupos como el Animal Liberation Front se trata. En principio, me parece sumamente relevante el hecho de que, como acertadamente señala Best, los ECA nos muestren la falta de espíritu crítico, en el sentido frankfurtiano inicial del término (Adorno, 1962), de los *animal studies*, y, más aún, que señalen la manera en que, al institucionalizarse dentro de las universidades estadounidenses y europeas y evitar así un análisis de la propia institucionalización, estos se pueden convertir en espacios reproductores de privilegios de clase a costa de las vidas animales, y, por lo tanto, en un lugar de explotación adicional.

Si en algo consiste la crítica, o la *práctica teórica*, para decirlo con Louis Althusser (1997), es en la reflexividad sobre las condiciones materiales en las que se produce cualquier conocimiento. Reflexividad

que, como bien ha señalado Foucault (2012) en esa línea marxista-althusseriana en ocasiones poco reconocida, implica dispositivos, técnicas y sujetos/objetos específicos. Los *animal studies* incurren, entonces, en una doble *fetichización*: la de los animales, al fijarlos como meros objetos de estudio, y la de sus propios lugares de enunciación, en donde entran a jugar el estatus de clase, profesional, de especie, la articulación de la universidad con el mercado capitalista (que exige productos novedosos no comprometedores, rentables y fácilmente consumibles), etc. Los *animal studies*, lo reconozcan o no, se sitúan en un entramado material puntual en donde, a su vez, hay fuerzas en pugna que inevitablemente resuenan en la teoría producida. Fuerzas que no se reducen a la vieja lucha de clases, ni siquiera a la lucha de movimientos, para incluir en este caso a los movimientos y prácticas animalistas, sino que remiten a esa compleja trama microfísica, *spectral*, donde también resisten los animales e intentan (re)configurar mundos diariamente. Incluso, como apunta Matthew Calarco (2011), cuando el animal ha sido reducido a un trozo de carne sobre la mesa, no deja de resistir.

Los ECA tienen, pues, el mérito inicial de recordarnos la materialidad de la teoría, su corporización en aparatos y su relación directa con fuerzas vivas, y de intentar construir un proyecto institucional (el Icas) consecuente con dicho impulso crítico: una cuestión nada sencilla en la medida en que se enfrentan a lo que ellos mismos han llamado el *complejo industrial universitario*. Adicionalmente, los ECA pretenden retomar la crítica a la metafísica occidental y el humanismo, impulsados por las perspectivas llamadas *posestructuralistas*, *posmodernas* y, filosóficamente hablando, *continentales*, de acuerdo con las cuales la dicotomía jerárquica humano/animal estaría conectada con otros tipos de dicotomías como razón/emoción, masculino/femenino, teoría/práctica, público/privado y, en últimas, ideal/material, uno/múltiple o ser/no-ser. Sin embargo, para Best es crucial, al tiempo, no ceder ante el academicismo y la apatía frente a los movimientos revolucionarios y radicales en los que han caído muchos de los defensores de dichas perspectivas, elementos convenientes, otra vez, para las modas intelectuales que expanden el actual mercado de las ideas y los reconocimientos en la época de la más cruel mercantilización de la educación.

Cauto y preocupado, Best opta por asociar los ECA a una propuesta ético-política normativa y revolucionaria que denomina *liberación total* y que es un llamado típicamente de izquierda anarquista moderna a emprender una revolución socialista con el fin de abolir el capitalismo, el Estado y cualquier forma de dominación, opresión y explotación (asociadas a la especie, raza, género, etc.). El compromiso de los ECA se traduce en un compromiso revolucionario con la liberación animal (que incluye ya a los humanos) y de la Tierra. Es posible afirmar que la “liberación total” constituye una suerte de contraparte anarquista, radicalizada, del ecomarxismo o ecosocialismo y que pretende recoger para sí también las luchas feministas, indígenas, *queer* y ecologistas, entre otras. Pero Best no concluye lo anterior simplemente tomando en consideración las debilidades del academicismo contemporáneo, sino un análisis de la llamada *crisis civilizatoria* a la que nos está empujando el capitalismo en tanto realidad global. Una crisis que compromete la vida humana sobre la Tierra, pero que también involucra la última gran extinción masiva de especies desde aquella que arrasó con los dinosaurios, hace 65 millones de años. La fórmula sería: a un problema global, una política de “liberación total”.

Así, independientemente de que Best ya no sea parte del instituto, actualmente los ECA se definen públicamente como

un movimiento y campo de estudio (afincado en el anarquismo y la liberación animal) de carácter interseccional, transformador, holístico y de teoría-para-la-acción, basado en el liderazgo de activistas con el fin de, sin pretensiones meramente apologéticas, examinar, explicar, entrar en solidaridad con y ser parte de acciones, teorías y grupos radicales y revolucionarios que persiguen la liberación total y el desmantelamiento de todos los sistemas de opresión y dominación, con la esperanza de alcanzar un mundo justo, equitativo, incluyente y pacífico. (Icas, s. f.) (traducción propia)

En esta definición, ciertamente abigarrada, resulta vital revivir la distinción entre teoría y práctica, pues, aunque se entiende que toda teoría está indisolublemente ligada a la práctica y que es ya una práctica, las acciones típicamente académicas por sí mismas, como la publicación de libros, revistas, conferencias, debates, talleres,

investigaciones, etc., son insuficientes; también es imprescindible trabajar en el campo de las manifestaciones callejeras, peticiones, huelgas, marchas, boicots, actos de desobediencia civil, liberaciones, destrucción de la propiedad, etc. En otras palabras, los ECA no solo mantienen una viva relación con las fuerzas políticas, sino que son parte de ellas, aunque no se obligue a nadie a sostener una filiación concreta, ni a emprender una acción específica en ningún sentido.

### **El Ileca frente al Icas: geopolítica y economía política del conocimiento**

El Icas, justamente por su espíritu político, holístico o totalizante antes descrito, con los años creció e impulsó la fundación de puntos de apoyo en Latinoamérica, Asia, África y Oceanía. Su versión latinoamericana, que es hoy el Ileca, tomó fuerza hace aproximadamente cuatro años y cuenta ya con integrantes de países como Argentina, Brasil y Colombia, quienes hemos anudado al instituto las labores teórico-políticas que veníamos adelantando previamente de manera independiente o como parte de otras organizaciones. El Icas ha constituido una plataforma útil para conocernos entre quienes, desde tradiciones de izquierda, anarquistas o, en cualquier caso, libertarias, nos habíamos interesado por el veganismo, la liberación animal y temáticas afines, e intentábamos hacer estudios críticos animales, aunque no los denomináramos así, desde campos como la filosofía, la ciencia política, los estudios culturales y la comunicación. La interdisciplinariedad, otra característica de los ECA, ha ayudado a que los encuentros se produzcan, y ha entablado puentes con las artes y los saberes “no expertos” o no académicamente autorizados.

De una u otra forma, si los integrantes latinoamericanos nos pudimos conocer y entrar en relación con el Icas, se debe a que poseemos un perfil académico que nos sitúa, en términos generales, en una posición de clase similar a la de los académicos del llamado norte global (Santos, 2009). En otras palabras: nos hemos podido comunicar en inglés con el Icas y en español o portugués entre nosotros y nosotras; tenemos cierto capital cultural proveniente, entre otras fuentes, de nuestra respectiva formación y carrera universitaria de corte occidental; compartimos cierta forma occidentalizada de entender

la política y los procesos de transformación, lo cual nos posibilita, a su vez, sentirnos más o menos conectados con los movimientos animalistas de otros lugares del mundo, y, por último, estamos en condiciones de sostener contacto vía internet y, en algunos casos, presencial. Es precisamente una estructura global, heredada de los procesos de colonización de Abya Yala, la que nos permite encontrarnos entre ciertos/as latinoamericanos/as y con los integrantes del Icas. Pero es esa misma estructura la que nos puede llevar a caer en típicos problemas académicos de subordinación, explotación y exclusión, tanto en relación con el Icas como con las demás realidades latinoamericanas. De ahí que el Ilica procure proyectarse hoy como un nodo de una gran red descentralizada, pues al ser un nodo, no una mera sucursal o sede, conserva su autonomía. Además, la descentralización siempre ha sido privilegiada por las perspectivas anarquistas y libertarias, razón por la cual el Icas se siente cómodo con tal situación.

No obstante, más allá de la autonomía formal para plantear iniciativas acordes con nuestras realidades latinoamericanas, el primer escollo que aparece en el camino es el de la “liberación total” ¿Hasta qué punto debemos aceptar pasivamente la “liberación total” como normatividad ético-política?; ¿cómo saber si la “liberación total” no es otro proyecto colonial en continuidad con la exportación de otras *grandes narrativas* (Lyotard, 1996) como el cristianismo, el liberalismo y el comunismo?; si es la “liberación total” lo que se persigue, y si esa liberación incluye por lo tanto el problema histórico de la colonización y la esclavitud, ¿no debería ser planteada, desde el inicio, de manera mínimamente pluriversal y no, de nuevo, universal? En síntesis, el principal riesgo radica en que, parafraseando a Walter Mignolo (2003), ocurra de nuevo que una historia particular, en este caso la de las problemáticas que dieron origen al Icas y a los ECA, proyecte un diseño global. Con esto no se está negando que los problemas globales —como el de la extinción masiva de especies— puedan ser enfrentados a partir de políticas de alcance global, lo que se está poniendo de manifiesto, antes bien, es que la “liberación total”, es decir, animal y de la Tierra, constituye parte de la enfermedad inicial, no una cura.

Desde una perspectiva decolonial, es decir, como alguien que reconoce que su lugar de enunciación está atravesado por una historia de colonización que explica el carácter periférico (mal llamado “en desarrollo”) del país donde creció y vive, así como los modelos dominantes de vida a los cuales supuestamente debería aspirar (consumistas, escolarizados, culturalmente cristianos aun siendo formalmente laicos, etc.), como alguien cuya piel jamás será lo suficientemente blanca frente a la del alemán o estadounidense modélico, sé que, parafraseando a Vandana Shiva (2001) y Arturo Escobar (2014), lo que hoy se conoce como globalización neoliberal no es más que la agudización de una economía indisociable de un histórico patrón de poder colonial, ese mismo que Aníbal Quijano (2000) ha popularizado con la expresión *colonialidad del poder*. En otros términos, el problema que hoy aqueja al mundo, que pasa por la pérdida de heterogeneidad biológica (extinción masiva de especies) y por la pérdida de la multiplicidad de formas de vida en general (junto con sus conocimientos, arte, gastronomía, etc.), es producto de la homogeneización colonial que quiere reducirlo todo en provecho de un único modo de vida: el capitalista-patriarcal-occidental. Es por esta razón que mi lema no puede ser el de Best, ni, por ende, el dominante en los ECA. En lugar de afirmar que “a un problema global, una política de ‘liberación total’”, yo aseveraría: “a un problema de universalismo totalizante, una política pluriversal”; el pluriverso como *topos* donde lo uno y lo múltiple son equivalentes, donde la multiplicidad es la única forma de unidad. Si a eso le queremos llamar desde ahora “liberación total”, bienvenido sea, porque, ahora sí, “yo” estaría presente.

Coincido con Best en que las diversas formas de subordinación, explotación y sujeción se hallan interconectadas, y que a menudo se retroalimentan entre sí; esa es una valiosa enseñanza tanto del *black feminism*, a través de nociones como la de *interseccionalidad*, como de los feminismos no blancos en general. También comparto con Best la idea de que la explotación animal, principalmente a través de la ganadería intensiva, es actualmente una de las primeras causas de deterioro de la capa de ozono y, por consiguiente, de crisis ecológica. Sin embargo, lo que esto me confirma es que la crisis no envuelve solo



causas económicas o político-institucionales, sino que involucra una guerra contra la diferencia y en provecho de lo *uno*, puro y universal, promovida por el pensamiento occidental dominante. Pensamiento occidental de lo *uno* que Best no acaba de problematizar y que lo conduce a confundir globalidad con universalidad y situacionalidad con normatividad. Me explico: se confunde globalidad con universalidad cuando se piensa que no hay globalidad si no se posee una *ideología totalizante* (“liberación total”); de hecho, lo que parece no percibir Best es que resulta perfectamente viable construir procesos globales mediante la transversalización (Guattari, 1976) de la pluralidad local y su anudamiento multiescalar, por pisos, sin que ello implique presuponer de antemano un gran proyecto político revolucionario como hoja de ruta normativa (inmanencia de la acción política contra trascendencia de la moral).

Por otra parte, Best cree seguir adelantando un proceso desfetichizante, crítico, cuando asegura que los ECA reconocen su politicidad y que, en virtud de esto, no le temen a promover, normativamente, el veganismo y la “liberación total”. A mi entender, aquí se pasa de un terreno a otro innecesaria y perjudicialmente. En efecto, estoy de acuerdo con que la labor crítica, la *práctica teórica*, como la denomina Althusser, consiste en historizar y situar materialmente el conocimiento que se produce —algo que, por demás, ha actualizado Donna Haraway (1995) en su lectura de Sandra Harding (2012) y del empirismo feminista—, lo cual conlleva aceptar que la neutralidad es imposible, es una mera ficción con efectos a menudo perversos, y que es preciso, así el acto nunca sea totalmente transparente, dar cuenta de nuestra propia localización donde participan, claro que sí, nuestras afinidades políticas. No obstante, saltar de lo anterior al terreno de lo normativo, al de promover y educar en normas, a la manera del propagandista o del moralizador, me parece totalmente desatinado. En resumen, los ECA se encuentran de forma inevitable situados políticamente y desatan efectos políticos, y pienso que ese es su potencial inmanente, un potencial que nunca se despega un milímetro del movimiento de las fuerzas, sino que se nutre de ellas, las modula y despliega otras tantas; pero elevar a las alturas de los cielos el *bien* de la “liberación total” me parece tanto una

puerta para que entre el dogmatismo teórico, que tanto le costó al siglo xx, sobre todo a las perspectivas marxistas, como una puerta para un neouniversalismo neocolonial, desatento con la diferencia y enamorado de valores trascendentes.

Una teoría no normativa no es equiparable a una teoría neutral, todo lo contrario, lo normativo, al separarse del devenir de la vida, al pretender sustraerse de sus contradicciones, se transmuta soterradamente en una apelación a la universalidad y a la neutralidad de los valores, de valores muertos. ¡Complementemos la crítica materialista de Marx y Engels al idealismo con un poco de crítica nietzscheana de la moral y la metafísica humanista! En últimas, como apuntó Foucault en debate con Chomsky, “la guerra no se hace porque sea justa, sino para ganarla” (Economía Basada en Recursos, 2 de febrero del 2016, min. 56). O como el propio Nietzsche (2007) sentenciaba: “Hay demasiado encanto y azúcar en esos sentimientos de ‘por los otros’, de ‘no por mí’, como para que no fuera necesario volverse aquí doblemente desconfiados y preguntar: ¿no se trata quizá de seducciones?” (p. 62). Yo no persigo un mundo justo, equitativo, libre y pacífico, persigo la victoria en una guerra entre formas de vida; persigo, antes que nada, mi propio potenciamiento vital y el de mis aliados, que hacen parte de mí conservando su irreductible diferencia, sean “humanos” o no, y a veces, solo a veces, me sirvo de un buen valor para ganar una batalla: he ahí mi *política animal y decolonial*, pues atenta directamente contra el logocentrismo antropocéntrico occidental. Es urgente que el Ileca —dada su ubicación estructural periférica en la geopolítica y economía política del conocimiento (Rivera, 2010)— no claudique, ni ante las seducciones de confundir globalidad con universalidad ideológica ni ante las de saltar de la situacionalidad —o no neutralidad— a la normatividad ético-política. En ese mismo sentido, es de suma importancia que el Ileca insista en ser un nodo autónomo de una red descentralizada y que, consecuentemente, se guarde de convertirse en una mera sucursal del Icas, en un lugar meramente volcado a dinamizar el mercado de ideas y referentes teóricos del norte global, o, peor aún, en un espacio para vampirizar las experiencias latinoamericanas y regurgitarlas en los términos de moda del norte.

### **Apuntes finales: una infraestructura capaz de hacer resonar mundos**

En consecuencia, el Ileca tiene que contribuir a contrarrestar dos veces aquello que Gayatri Spivak (1998) denomina *violencia epistémica*, a saber, la violencia mediante la cual se silencia la voz del otro al autorizar unos discursos en detrimento de los demás, al presentar unos saberes como válidos, únicos y legítimos mientras el resto son descalificados y obliterados. Por un lado, el Ileca no puede dejar que su voz sea subsumida por el nuevo universalismo de la “liberación total”, asociada al Icas; pero, por otro lado, tendrá que edificar, como ya procura, una infraestructura capaz de articular la voz de los entrelazados mundos tecno-bio-físicos que pueblan el continente latinoamericano, evitando así convertirse en otro centro de estudios con una minúscula comunidad de expertos y lógicas científicas distanciadas del universo material. Para ello, propongo promover una apertura a la creatividad estilística —por ejemplo, la escritura-animal (Yelin, 2013) o la exploración del potencial del cuerpo entero para generar conocimiento—, así como una alianza entre los ECA y aquellas propuestas comunitarias que insisten en mundos en movimiento donde lo “humano” resulta ser, a lo sumo, solo uno de sus componentes; estas propuestas son plasmadas directa o indirectamente en ciertos textos de autores/as como Arturo Escobar (2014), Julieta Paredes (2010) o Raúl Zibechi (2007), y en textos colectivos directamente firmados por comunidades negras e indígenas.

En este marco, lo crítico de los ECA radicará no solo en su desfetichizante práctica teórica, sino en su potencial para alentar o dar lugar a nuevas y heterogéneas formas-de-vida capaces de desestructurar el *mundo-uno* actual (Escobar, 2014), que pretende colarse incluso a través de apuestas animalistas radicales (de tinte neouniversalista), como la asociada al Icas. A su vez, lo animal de los ECA no solo deberá enfocarse en los vivientes que hoy son etiquetados como animales, sino en las prácticas de animalización a las que son y han sido sometidos una gran variedad de sujetos como los niños, las mujeres, los enfermos, los presos y, sobre todo, los pueblos no occidentales. Cabe aclarar aquí que *hacer resonar* y *articular la voz* no implica ingenuidad alguna en cuanto a nociones como lo “propio” o

la “representación auténtica”. *Hacer resonar* o *articular una voz* consiste en un ejercicio activo de reconstrucción: no se trata de tomar la palabra por una comunidad o por un mundo tecno-bio-físico-social, como si tal cosa fuera posible, se trata de una *amplificación del sonido*, de un *retumbar* de la forma-de-vida en cuestión, que es ya un proceso de creación. Por otra parte, es también un presupuesto aquí que no existe algo puramente blanco, indígena, campesino, animal o vegetal. Las formas-de-vida y las comunidades nunca son puras, pero vale la pena hacer esas alusiones “identitarias” en la medida en que contribuyan a desestabilizar el *mundo-uno*.

El Ilica, como infraestructura o dispositivo material, tampoco se salva de ser contradictorio o de sustraerse del juego. El Ilica no es un lugar para ángeles revolucionarios, sino un trozo de carne sufriente, imperfecto, con tantas posibilidades como imposibilidades y atravesado por lo contrariadas que puedan estar las fuerzas (políticas, biológicas, económicas, etc.) que le dan forma y no desea acallar. La razón por la cual Best abandonó el Icas fue porque, a la postre, lo encontró muy poco revolucionario. Se dio cuenta de que el espacio empezó a ser cooptado de nuevo por los academicistas, quienes comenzaron a publicar en la *Journal for Critical Animal Studies* sin encontrarse convencidos de la necesidad de la “liberación total”. Pues bien, creo que en el marco del *mundo-uno* las instituciones tienden ineludiblemente a responder a intereses y objetivos trascendentes<sup>2</sup> (lucro, prestigio, utilidad, etc.); pero, así como reflejan ese *mundo-uno*, también dan cuenta de las resistencias y fisuras. Creo que todo marcha mejor si esperamos poco y hacemos mucho, si intentamos montar dispositivos que, aunque imperfectos por su mundanidad (y no puede suceder de otra manera), generan efectos revolucionarios más allá de nuestro control. A manera de ejemplo, el Icas, eso que

• • • • •

- 2 Retomo aquí cierta tradición nietzscheana según la cual es posible definir la educación universitaria dominante como “la sistemática explotación que el Estado hace de esos años en los que quiere formar lo antes posible a funcionarios utilizables y asegurarse con exámenes excesivamente duros su docilidad incondicional” (Nietzsche, 2011, pp. 494-495). Y, en esa misma línea, me adscribo a la idea de que se desprecia toda educación “que sitúe fines más allá del dinero y la ganancia, que consume mucho tiempo” (p. 497).

Best halló poco revolucionario, hoy está permitiéndome hacer esta reflexión, y está funcionando como lugar de encuentro de fuerzas animalistas, ecologistas, feministas y libertarias de diferentes tipos a lo largo y ancho de Latinoamérica. ¿Todas comparten los mismos postulados y están comprometidas a rajatabla con el veganismo y la liberación total? La respuesta es no, y agregaría: afortunadamente no. Es justamente esa heterogeneidad material de base la que es preciso promover y ayudar a anudar (en proyectos, grupos, encuentros, eventos, etc.), sin ánimos de homogeneizar. Solo así encontraremos salidas a la llamada *crisis civilizatoria*, no con grandes programas ideológicos como el de la “liberación total”.

## Referencias

- Adorno, T. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Althusser, L. (1997). La filosofía como arma de la revolución (respuestas a ocho preguntas). En *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Best, S. (2009). The rise of critical animal studies. *Journal of Critical Animal Studies*, 7(1), 9-52.
- Calarco, M. (2011). Identity, difference, indistinction. *The New Centennial Review*, 11(2), 41-60.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.
- Economía Basada en Recursos. (2 de febrero del 2016). Debate: Michel Foucault Vs. Noam Chomsky (Subtitulado al español) [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=A3JKd5z09f4>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Foucault, M. (2012). Considerations on marxism, phenomenology and power. Interview with Michel Foucault. *Foucault Studies*, 14, 98-114.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad: crítica psicoanalítica de las instituciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Horkheimer, M. (2003). Teoría tradicional y teoría crítica. En *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Institute for Critical Animal Studies [Icas]. (s. f.). Mission. Recuperado de <http://www.criticalanimalstudies.org/about/>
- Liotard, J. F. (1996). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (2007). *Más allá del bien y del mal: prelude de una filosofía del futuro*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas. En *Obras completas* (vol. 1: Escritos de juventud). Madrid: Tecnos.
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Ded.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México: Siglo XXI.

- Shiva, V. (2001). Hacer las paces con la diversidad. En *Biopiratería: el saqueo de la naturaleza y del conocimiento*. Barcelona: Icaria.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Yelin, J. (2013). Para una teoría literaria posthumanista: la crítica en la trama de debates sobre la cuestión animal. *E-misférica*, 10(1). Recuperado de <https://www.scribd.com/document/189328696/e101-Essay-Para-Una-Teoria-Literaria-Posthumanista>
- Zibechi, R. (2007). *Dispersar el poder: los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Desde Abajo.





# **El caso de Poligrow en Mapiripán (Meta): entre acaparamiento (ilegal) de tierras y capitalismo verde**

Giacomo Finzi\*

EL PRESENTE TRABAJO SE PROPONE INVESTIGAR ALGUNOS ASPECTOS sobre la conquista de la Orinoquía como un ejemplo de despojo y de acumulación por desposesión en Colombia. Para acercarme al debate sobre los agronegocios en Colombia y el consecuente acaparamiento (ilegal) de tierras<sup>1</sup>, expondré un estudio sobre la compañía Poligrow en la zona de Mapiripán, Meta. La importancia del caso consiste en el intento de trazar la acción del capital transnacional que, a través de una inversión productiva en el sector palmero (con

• • • • •

\* Licenciado en Relaciones Internacionales de la Universidad de Bolonia. Magíster en Ciencias Internacionales y Diplomáticas de la Facultad Roberto Ruffilli de Forlì de la misma Universidad. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos en la Universidad Nacional de Colombia. Correo de contacto: gfinzi@unal.edu.co

1 El fenómeno del *land grabbing* (definido en la página de Oxfam [s. f.b]) está muy frecuentemente asociado con el acaparamiento ilegal de tierras para legitimar inversiones productivas.

limitada transparencia financiera internacional y el uso de paraísos *offshore*), se impone sobre las comunidades indígenas y campesinas, modificando la morfología eco-bio-política de la región y amenazando la misma biodiversidad del territorio.

Desde el punto de vista teórico, el análisis considera como punto de partida el giro ecoterritorial de América Latina en la última década (a partir de las reflexiones de los geógrafos latinoamericanos) y la relevancia de las configuraciones espaciales y territoriales en las luchas sociales latinoamericanas. El estudio de los territorios, de la territorialidad y de los procesos de territorialización en América Latina es clave para el entendimiento de las formas de conflictividad y conflictualidad de los últimos años. En el caso de Colombia, la presencia de un conflicto armado y social hace de la acumulación por desposesión, teorizada por David Harvey, un proceso más agudo y violento por la acción de grupos armados contrainsurgentes que han ampliado sus funciones (inicialmente de autodefensa) para lograr una expansión territorial que ha legitimado y abierto un camino de nuevas oportunidades de negocios. Más allá de la violencia física y de las amenazas del uso de la fuerza para legitimar la expropiación de tierras y generalizar el despojo masivo, investigar la estrategia legal que permitió el acaparamiento (ilegal) de tierras.

Entrando en los detalles del caso en análisis, en primer lugar, me concentraré en los mecanismos legales e ilegales de acumulación por desposesión utilizados por la empresa para poder concentrar una superficie suficientemente grande para legitimar su inversión en el cultivo de palma de aceite. En esta primera parte trataré de investigar sobre cuáles terrenos se concentró la inversión productiva, las formas con que se compraron los terrenos y el papel de algunos actores institucionales para facilitar este proceso. Esta parte será importante para entender cómo la presencia de una empresa transnacional que intenta realizar un megaproyecto productivo en el sector de la palma de aceite generó una nueva disputa territorial en una zona extremadamente biodiversa, que anteriormente había sido afectada muy duramente por el conflicto armado colombiano. Al mismo tiempo, esta nueva disputa, profundizada por la presencia de formas de expropiación, ha venido creando nuevas tensiones entre la empresa en cuestión y las víctimas del conflicto, que han

sido privadas de los únicos medios que tienen para obtener alguna forma de compensación aceptable y disponible frente a un proceso de restitución de tierras que en la región se ha hecho cada vez más complejo y de difícil realización.

Después de haber investigado algunos elementos sobre la adquisición de las tierras para la realización del proyecto, consideraré algunos aspectos sobre el mito de la responsabilidad empresarial y, en general, sobre el capitalismo verde. Analizaré algunas estrategias implementadas por la empresa, tanto a nivel nacional como internacional, que han sido funcionales para construir, mediante el uso de los medios de comunicación y las principales instituciones nacionales e internacionales, una autorrepresentación que crea una imagen idílica del proyecto; por ende, el proyecto de Poligrow en Mapiripán se presenta como ejemplo virtuoso de capitalismo “responsable”, un esquema productivo que las instituciones gubernamentales y el sector privado quisieran replicar para atraer nuevos capitales de inversión nacional y extranjera, en vista de un posacuerdo. La sostenibilidad ambiental es la punta de lanza de la estrategia para generar proyectos similares a lo largo del país, en una fase en que los actores armados ya no se interpondrán como obstáculos a la inversión en los agronegocios.

Sin embargo, la imagen artificial y superficial está muy distante de la descripción y percepción de algunas organizaciones de derechos humanos (la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, Stichting Onderzoek Multinationale Ondernemingen [Somo], el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz], Libera International, Operazione Colomba) que han venido trabajando sobre el caso, acompañando a las comunidades indígenas, entrevistando a algunas de las víctimas y, finalmente, reportando sobre el impacto ambiental de la zona productiva en que opera Poligrow. La otra representación de la inversión de Poligrow es la devastación ambiental en acto, las amenazas a las comunidades indígenas, junto con las restricciones de acceso a los territorios ancestrales y a las prácticas ancestrales, y las amenazas a las víctimas del conflicto que, además de haber sido despojadas de sus tierras, ahora viven en un estado de precariedad en el que la restitución de las tierras se hace cada vez más impracticable.

## **Configuraciones espaciales y territoriales en América Latina: el giro ecoterritorial**

De la misma manera como la realidad social influiría en la irrupción de la geografía radical en el ámbito académico anglosajón, la conflictividad propia de la lucha social derivó en una profunda transformación en las dinámicas de acción política en América Latina y, por ende, de interpretación teórica de la realidad de estos países, a partir de la segunda mitad del siglo xx. Cuando en la escena política del continente las dinámicas de confrontación trascendieron con amplio margen las clásicas categorías de la ortodoxia marxista (que le imponían un marcado sesgo obrerista al estudio de los movimientos sociales), los científicos sociales se vieron abocados a desarrollar nuevos instrumentos teóricos para comprender lo que acontecía en sus respectivos países. Al entrar en escena nuevos tipos de movimientos sociales que convertían elementos como el territorio en centrales para sus luchas reivindicativas, el desarrollo de una nueva terminología que transformaba los significados de términos anteriormente menospreciados, como *ecología* y *medioambiente*, se manifestó en los círculos investigativos. De esta manera, se hizo común hablar de un giro territorial o ecoterritorial para describir estos fenómenos que resultaron característicos del continente latinoamericano. Al respecto, la socióloga argentina Maristella Svampa condensa magistralmente los rasgos fundamentales de este punto de inflexión:

Por *giro ecoterritorial* hay que entender la potenciación de un lenguaje de valoración acerca de la territorialidad, que expresa la convergencia entre visión ambientalista y revalorización de la matriz comunitaria; no se halla restringido al ámbito rural, exclusivamente referido a las resistencias campesinas e indígenas; también se expande al ámbito urbano, sobre todo en pequeñas y medianas localidades, ampliando el registro étnico y de clases y, por ende, el tipo de actores involucrados (Svampa, citada en Arellano Ortiz, 2 de diciembre del 2011)<sup>1</sup>.

• • • • •

- 1 Sobre el giro ecoterritorial en el que se asientan las luchas socioambientales en América Latina en las últimas décadas, amplía su definición diciendo que es “un lenguaje común que da cuenta del cruce innovador entre matriz

En este orden de ideas, y siguiendo al teórico brasileño Bernardo Mançano Fernandes, se podría afirmar que el territorio es una construcción social producto del espacio y que está vinculado estrechamente a formas y relaciones de poder. En efecto, las relaciones sociales y de poder que se construyen transforman el espacio en territorio.

Sin embargo, como sugiere este autor, sería más apropiado no hablar de territorio, en singular, sino de territorios en plural, reconociendo la existencia de varios tipos de territorios y asumiendo esta pluralidad como vehículo para las disputas territoriales (Fernandes, 2005). En efecto, la concepción plural de territorios permitiría admitir visiones conflictuales y conflictivas, superando la visión hegemónica y unificadora de su uso en la forma singular, y, al mismo tiempo, asumir la existencia y la legitimidad de visiones otras y alternativas. La uniformidad en la conceptualización de territorio negaría, en este sentido, la posibilidad de interpretaciones diferentes, la existencia de diferentes tipos de territorio. Su uso en forma plural, en cambio, permitiría considerar que dentro del mismo espacio geográfico podrían existir diferentes formas y visiones de territorio en disputa.

A partir de la diferenciación entre espacio y territorio, Mançano Fernandes distingue entre movimientos socioespaciales y socio-territoriales. Los movimientos socioterritoriales se distinguen por la relación esencial establecida con el territorio, incluso para definir y reivindicar el derecho a su propia existencia. En cambio, los movimientos socioespaciales no existen gracias a su relación con el territorio y tampoco avanzan en reivindicaciones sobre un territorio en particular. Por ejemplo, las organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales son consideradas agencias intermediarias que actúan para ejercer algunas formas de presión, sin embargo, no se crean a partir del territorio, a pesar de

• • • • •

indígena-comunitario, defensa del territorio y discurso ambientalista. En este sentido, puede hablarse de la construcción de marcos comunes de la acción colectiva, los cuales funcionan no solo como esquemas de interpretación alternativos, sino como productores de una subjetividad colectiva” (Svampa, 2012, pp. 7-8).

que se produzcan dentro de espacios y construyan espacios políticos (Fernandes, 2005).

Los movimientos sociales se crean y actúan en el espacio, penetrando en sus dimensiones sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales. Por eso, el estudio del espacio y de la geografía crítica se complementa con la interacción con la ecología política, la economía, las ciencias sociales y biológicas, que profundizan su nivel de análisis. En particular, la relación entre el hombre (y, más en general, la sociedad) y la naturaleza es crucial, incluso para superar las visiones antropocéntricas de las ciencias sociales. El estudio de esta relación se funda en sus diferentes formas de interacción, sus tensiones y sus conflictos. De esta relación surge el estudio de la geografía crítica, la ecología política y la antropología.

### **La colonización del extractivismo y el Consenso de los Commodities**

En la relación entre geografía y capital se producen, a nivel global, geografías desiguales de la pobreza (Escobar, 2010). La acción del capital y su penetración en las diferentes áreas ha producido geografías desiguales y diferenciadas dentro de la misma escala de producción capitalista, hacia una nueva división desigual del trabajo, en formas de diferentes niveles de especialización productiva. Las intervenciones de política económica —bajo el imperativo del desarrollo— han tendido a acentuar la brecha de la desigualdad en los mismos territorios. El capital se presenta como una de las principales fuentes de transformación del territorio.

Al mismo tiempo, se profundizan las desigualdades ecológicas, pues la economía clásica “mucho menos es capaz de visualizar las abismales desigualdades ecológicas que se producen a través de ese fenomenal flujo de materia que se dibuja en una geografía de la extracción, bastante diferente de la geografía del consumo” (Machado, 2012, p. 54). De esta manera, el actual modelo de desarrollo extractivista ha contribuido a profundizar las desigualdades sociales, creando nuevas formas de dominación moderna-colonial-capitalista, con nuevas y viejas formas de injusticia. En América Latina, el sistema neoliberal se ha fortalecido gracias a la explotación de los inmensos

recursos naturales; al mismo tiempo, el saqueo y las depredaciones territoriales, en forma de botines de guerra, amenazan la biodiversidad de la región, contribuyendo a la devastación ambiental.

La riqueza de materias primas y la variedad de *commodities* de América Latina han orientado sus economías principalmente hacia la exportación, a través de la consolidación de enclaves productivos y extractivos. En las nuevas relaciones geopolíticas del “Nuestra América”<sup>2</sup>, es importante destacar el intercambio desigual de productos entre América Latina y China. En consecuencia, se ha favorecido la tendencia a una reprimarización de las economías latinoamericanas (Svampa, 2012).

El extractivismo no contempla solamente actividades consideradas típicamente como tales (minería e hidrocarburos), sino también los agronegocios o la producción de biocombustibles, que abonan una lógica extractivista mediante la consolidación de un modelo tendencialmente monoprodutor que desestructura y reorienta los territorios, destruye la biodiversidad y profundiza el proceso de acaparamiento de tierras (Svampa, 2012, p. 17). Por otro lado, desde el punto de vista de la lógica de acumulación, el nuevo Consenso de los Commodities, teorizado por Svampa, crea las condiciones para nuevas formas de desposesión y despojo, generando nuevas formas de dependencia y dominación y poniendo en discusión los procesos emancipatorios latinoamericanos.

En sus reflexiones sobre el extractivismo, Horacio Machado destaca los elementos neocoloniales del modelo, que expresa su carácter violento hacia los territorios y los cuerpos que los habitan:

El territorio es el espacio geográfico estructurado por y a partir del trabajo, que es energía psíquica, corporal y social, inseparablemente material y simbólica. El proceso de trabajo se apropia, designa y transforma el espacio para producir, de allí en más, el territorio, el espacio habitado (Santos, 1996; Porto-Gonçalves, 2006). No hay territorio antes o por afuera de esa relación pragmática que se entabla entre sujetos colaborando en y con un determinado espacio geográfico, para así

• • • • •

2 Título del ensayo de José Martí publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York* el 10 de enero de 1891 y en la revista *El Partido Liberal* de México el 30 de enero de 1891. [N. del E.]

convertirlo en “entorno propio” apropiado. Es decir, no hay territorio sin sujeto político que lo constituya como tal. Pero, de la misma manera, no hay sujeto sin la materialidad del cuerpo-individuo viviente, cuyo proceso de vida, a su vez, no puede prescindir de los flujos energéticos que lo atan a un determinado espacio geofísico biológico proveedor. De tal modo, hay un proceso mutuamente constitutivo y constituyente entre los flujos energéticos que van de los cuerpos a los territorios en forma de trabajo, y que retorna de los territorios a los cuerpos en forma de alimentos. La vida misma emerge, por tanto, de estos flujos y procesos vitales que conectan unos cuerpos a ciertos territorios. (Machado, 2012, pp. 57-58)

Además, Machado (2012) plantea que el extractivismo origina una escisión entre los cuerpos y los territorios, alterando la relación armónica y sinérgica. Se producen territorios nuevos, intervenidos por la acción de la inversión del capital y configurados funcionalmente para ajustarse a sus requerimientos, es decir, para ser convertidos en territorios eficientes, productivos, rentables y competitivos. Según Machado (2012), su acción moldea también los cuerpos, alterándolos con base en las exigencias del capital, por medio de su penetración a través de la inversión en un determinado contexto. Es decir, la colonización, a través de la gran inversión, formatea su capacidad de trabajo, sus conocimientos y “competencias”, pero también, y de forma decisiva, sus emociones y sentimientos. La capacidad destructiva/productiva del capital coloniza los deseos de los cuerpos para convertirlos, así, en sujetos sujetados a la lógica de la inversión.

Por otro lado, la profundización del neoliberalismo ha tenido como efecto la resignificación del circuito tierra-territorio como fuente de valorización capitalista y transformación de las relaciones de propiedad. Aquí es común encontrar disputas por el control territorial en las zonas de trascendencia geopolítica y económica. Son evidentes, en ese sentido, los planes/dispositivos de control territorial sobre regiones estratégicas para los intereses del capital (nacional y transnacional). El objetivo privilegiado es la mercantilización de la biodiversidad y el acceso a recursos naturales (principalmente minerales). Aunque la tendencia mundial del capital



muestra una propensión a la deslocalización de la producción, ello no excluye los requerimientos de control territorial. La nueva espacialidad capitalista conlleva nuevos procesos de reterritorialización. Dicha espacialidad no implica la renuncia al territorio, contempla justamente una redefinición del concepto de territorio.

El Consenso de los Commodities, teorizado por Maristella Svampa, coincide con la mirada “eldoradista” de los recursos naturales (Zavaleta, 2009, citado en Svampa, 2012) que

ha llevado a expandir, en el continente, la explotación de los recursos en diferentes formas, pero en la forma común de los megaproyectos; uno de los rasgos centrales del actual estilo extractivista es la gran escala de los emprendimientos, lo cual nos advierte tanto sobre la gran envergadura en términos de inversión de capitales (en efecto, se trata de actividades capital-intensivas, y no trabajo-intensivas), el carácter de los actores involucrados y la concentración económica (grandes corporaciones transnacionales), la especialización productiva (*commodities*), así como de los mayores impactos y riesgos que dichos emprendimientos presentan en términos sociales, económicos y ambientales. (Svampa, 2012, p. 18)

A la par de la expansión de las superficies territoriales intervenidas por este tipo de megaproyectos se fue consolidando una profunda reversión en la economía latinoamericana, caracterizada por la reprimarización, concentración y extranjerización del aparato productivo regional. A medida que avanzaban y se consolidaban grandes núcleos transnacionalizados de extracción de materias primas, fueron retrocediendo el perfil industrial de la región y la importancia del mercado interno como factor dinamizador de la economía (Machado, 2012, pp. 53-54).

### **Territorio y conflictividad**

El concepto de *territorio* asocia inevitablemente la presencia de conflictualidad y conflictividad. “Las conflictualidades se dan sobre todo por las contradicciones producidas por las relaciones sociales contenidas en el territorio; este, por definición, por tener límites

y poseer fronteras, es un espacio de conflictualidad” (Fernandes, 2005). Las profundas transformaciones espaciales terminaron por darle nuevos contenidos a los conflictos por la tierra y situando en el centro de la contienda la cuestión del territorio.

Al conflicto histórico por la propiedad se le sumó ahora aquel asociado con los usos de la tierra, derivados de la tendencia de la acumulación capitalista, que exige ahora la ampliación de la frontera económica, no solo agrícola; en consecuencia, los territorios rurales se han visto sometidos a las dinámicas impuestas por las economías extractivas mineroenergéticas, forestales, de agrocombustibles y de expansión ganadera, las cuales requieren además la realización de proyectos infraestructurales. (Estrada, 2016, p. 313)

La profundización del presente modelo de reprimarización, de fortalecimiento de economías enclaves, ha tenido como efecto la politización de las diferentes formas de resistencia y, al mismo tiempo, una ambientalización de las luchas sociales<sup>3</sup>.

Con los tentáculos de la responsabilidad social empresarial, las corporaciones que operan los megaemprendimientos extractivos colonizan hasta los aspectos más íntimos de la vida de las comunidades; invaden la cotidianidad de la vida y crean un imaginario estructurado desde la centralidad de dicha explotación. El saqueo —territorial, ecológico, económico— es, correlativamente, un

• • • • •

- 3 “Entendemos por conflictos socioambientales a aquellos ligados al acceso y control de los recursos naturales y el territorio, que suponen, por parte de los actores enfrentados, intereses y valores divergentes en torno a estos, en un contexto de gran asimetría de poder. Dichos conflictos expresan diferentes concepciones sobre el territorio, la naturaleza y el ambiente, así como van estableciendo una disputa acerca de lo que se entiende por desarrollo y, de manera más general, por democracia. Ciertamente, en la medida en que los diferentes megaproyectos avanzan de modo vertiginoso y tienden a reconfigurar el territorio en su globalidad, no solo ponen en jaque las formas económicas y sociales existentes, sino también el alcance mismo de la democracia, pues se imponen sin el consenso de las poblaciones, generando fuertes divisiones en la sociedad y una espiral de criminalización y represión de las resistencias que sin duda abren un nuevo y peligroso capítulo de violación de los derechos humanos” (Svampa, 2012, p. 19).

proceso de expropiación cultural (saberes y conocimientos ancestrales) (Machado, 2012, p. 61). Por lo tanto, Machado (2012) llega a la definición de expropiación eco-bio-política: secuestro de derechos (decidir sobre sus territorios y entornos) y de la misma democracia:

La expropiación biopolítica es la expropiación de derechos, de la vida política de los pueblos y de la vida como tal. Expropiación que es secuestro de derechos como corolario de la disposición de los cuerpos. Una disposición material y simbólica: disposición de su fuerza de trabajo, de sus emociones y sentimientos, de sus aptitudes y conocimientos y de sus ideas, valores y deseos. Aniquilación de derechos que es correlativa de la aniquilación corporal, porque los cuerpos expropiados de sus territorios y alimentos, las poblaciones fumigadas, sometidas a nuevos contaminantes y riesgos ambientales y las poblaciones deshidratadas y desnutridas son cuerpos sin las energías requeridas para la resistencia. Expropiación de los cuerpos que genera acostumbramiento al dolor, al hambre, a la muerte. En el umbral último de las expropiaciones acontece la expropiación de la sensibilidad corporal: las poblaciones colonizadas de nuestro tiempo son poblaciones insensibles, expropiadas de la misma capacidad de sentir sus propias emociones, sus propias sensaciones; poblaciones educadas para desconocer sus propias dolencias y afectividades. Territorios desmembrados; poblaciones desafectadas. (Machado, 2012, p. 63)

Por eso, Machado recurre a una metáfora de la medicina para conectar la devastación territorial y corporal: los territorios son amputados y las obras de cirugía mayor se hacen con dosis de anestesia hacia los cuerpos en fase de expropiación: esta se manifiesta a través de la “dosis de violencia eficaz y apropiada” para legitimar el proceso; sin embargo, como en la medicina, no todos los cuerpos reaccionan de la misma manera a la anestesia: hay cuerpos inmunes que sufren en carne propia las desgarraduras de los territorios. Se trata de las poblaciones afectadas: nuevas y viejas identidades socioterritoriales que no han perdido su ligazón con la tierra y que sienten en la propia piel el dolor de la expropiación colonial, eco-bio-política (Machado, 2012, p. 64).

## **Acumulación por desposesión en Colombia y capitalismo criminal**

Las reflexiones sobre espacio, territorio y conflictos en América Latina nos ayudan a aterrizar la realidad colombiana, que presenta una mayor complejidad por la profunda relación entre economía y violencia armada, y particularmente por el papel prominente de las guerras nacionales y subnacionales sobre el territorio, los pueblos y los recursos (Escobar, 2010, p. 35). A partir de los conceptos planteados por Harvey en *El nuevo imperialismo*, Renán Vega (2012) realiza un análisis de la acumulación por desposesión en Colombia, y llega a la definición de *capitalismo gangsteril*, sobre todo, para describir la expropiación de tierras y de la naturaleza. También Jairo Estrada (2016), en su *Capitalismo criminal*, subraya la relación entre la expansión de la acumulación capitalista y la consolidación de la economía criminal en Colombia, por la cual “se constituyeron zonas grises de la acumulación de capital, con comportamientos autónomos, pero articuladoras e integradoras de las formas legales e ilegales de la economía” (Estrada, 2016, p. 305).

En Colombia, la concentración desigual de la propiedad de la tierra ha alcanzado niveles muy profundos, tanto que, en América Latina, solamente Paraguay tiene un mayor coeficiente de Gini (Vega, 2012). Este proceso ha sido acompañado en Colombia por “prácticas de injusticia y desigualdad, que han convertido la expropiación de las tierras en la continuación de un proyecto estructural del modelo económico, institucionalizando la industria del terror” (Vega, 2012). Según Vega (2012), este proceso de

industrialización de la criminalidad indica una capacidad de planificación, facilitada por la alianza entre órganos del Estado, clase dominante, paramilitarismo, narcotráfico y empresas transnacionales, para arrebatar las tierras a los campesinos pobres y destruir a los movimientos sociales de tipo agrario que se les pudieran oponer.

Los principales sectores en que se ha manifestado la acumulación por desposesión en Colombia son la acumulación de tierras para la ganadería (la alianza entre la Federación Colombiana de Ganaderos [Fedegán] y diversos grupos ha favorecido dicha expansión territorial),

para sembrar cultivos de exportación y agrocombustibles (durante los gobiernos de Álvaro Uribe Vélez, entre 2002 y 2010, hubo un pico en el caso de la palma africana con un incremento del 42 %), para la explotación minera y para construir represas. En la mayoría de los casos, la adquisición de la tierra, por medios legales e ilegales, ha favorecido el gran capital nacional y transnacional (Vega, 2012).

En el caso de las compraventas ilegales, es importante resaltar la estrategia usada para “legalizar” y, en efecto, legitimar la expropiación de tierras, “donde abogados, jueces, notarios, alcaldes, gobernadores, parlamentarios, ministros y presidentes” (Vega, 2012) han jugado un papel importante. Este proceso ha tenido el efecto de edulcorar el despojo, presentando a los nuevos terratenientes “como honestos empresarios que, al despojar a los campesinos, actúan como portavoces de la patria y se comportan como excelsos defensores de la sagrada propiedad privada” (Vega, 2012), y, al mismo tiempo, de fortalecer la idea de que anteriormente estas tierras no habían sido suficientemente productivas. Por ejemplo, con la aprobación del Estatuto Rural (Ley 1152 de 2007),

los beneficiarios serán directamente los grandes empresarios, que podrán solicitar extensiones amplísimas del territorio de sabanas y selvas para cultivos de tardío rendimiento con destino a la exportación, especialmente de palma aceitera, higuera o bosques de teca, que están previstas en las sabanas de la Orinoquia (territorio sikuni, guayabero, sáliva), selvas del Pacífico (territorio de la gran familia embera) y relictos de bosque natural en territorios indígenas no titulados del piedemonte amazónico (especialmente Putumayo, Caquetá y Meta), sin contar la continuidad de explotaciones madereras en el Trapecio Amazónico (territorio tikuna y cocama). Con ello, la titulación de baldíos, que era la válvula de escape a la titulación indígena, afrodescendiente y campesina, ya no podrá cumplir dicho papel, represándose aún más la demanda territorial, aumentando la conflictividad interétnica en selvas tituladas, o presionando acciones políticas de recuperación y “liberación de la Madre Tierra”, como han señalado las organizaciones indígenas del Cauca. (Houghton, 2008, p. 34)

### **Mecanismos legales de desposesión y adquisiciones ilegales de tierra**

El caso de análisis de Poligrow en la región de Mapiripán es emblemático por los mecanismos legales y extralegales que han creado las condiciones *in loco* para la inversión. En particular, se destacan algunos mecanismos a través de los cuales la empresa logró concentrar una imponente cantidad de tierra para la formación del proyecto empresarial: acumulación de baldíos y acumulación de tierras indígenas. Dice Liliana Andrea Giraldo, de la URT<sup>4</sup>, que ambos medios de acumulación han transformado la propiedad de la tierra, teniendo un fuerte impacto sobre las comunidades campesinas e indígenas, convirtiendo, al mismo tiempo, la restitución de tierras en un proceso casi imposible de cumplir (comunicación personal) y poniendo a las diferentes categorías de víctimas del conflicto (individuales y colectivas, campesinas e indígenas y víctimas de nuevas formas de desposesión) en una difícil condición de contraposición y superposición por disputas sobre los mismos territorios.

En la altillanura, la informalidad y la precariedad de los derechos sobre la tierra se relacionan con los procesos de colonización y los fracasos de los proyectos de reformas agrarias (Somo e Indepaz, 2015, p. 29), y se profundizan, al mismo tiempo, con la evolución del conflicto armado, que ha agudizado nuevas dinámicas del despojo. A partir de los años cincuenta y sesenta, a “los Llanos Orientales llegaron colonos desplazados por La Violencia, y en el caso del sur del país, extranjeros que vieron la oportunidad de hacerse a grandes extensiones de baldíos” (Rodríguez, 2013, p. 329).

En este período, el origen de las haciendas se soporta en la inscripción de falsas tradiciones y mejoras en baldíos, y en los años setenta y ochenta, en compraventas y titulaciones irregulares por parte de empresarios antioqueños que no habitaban en esa zona y que dejaron los predios a cargo de lugareños. A mediados de los setenta llegó a la región el empresario antioqueño Argemiro Mesa, quien vio la oportunidad de comprarles predios a los colonos a bajos precios para luego venderlos, con una ganancia, a coterráneos

• • • • •

4 Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas o Unidad de Restitución de Tierras. [N. del E.]

ganaderos, debido a que la tierra podía servir para la ganadería extensiva, pues sus suelos no eran muy fértiles. Estas eran en realidad compras de mejoras firmadas en documentos informales, porque ante el Estado estas seguían siendo tierras baldías de su propiedad (*Verdad Abierta*, 22 de abril del 2013). Los ganaderos que había invitado Mesa lograron que el extinto Instituto Colombiano de Reforma Agraria (Incora), hoy el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder), les titulara los predios.

En la década de los ochenta hay una explosión de la violencia con las extorsiones y secuestros cometidos por la guerrilla, pero también con la aparición de los primeros grupos de autodefensa, financiados por narcotraficantes. Estos, bajo el pretexto de combatir a la subversión, buscaban un control del territorio para manejar el negocio de la droga y proteger sus tierras. Este es también el período en que el antiguo Incora “comienza a formalizar la propiedad y a titular los baldíos que se supone debían ser para campesinos. Los casos pusieron en evidencia que los beneficiarios no fueron precisamente sujetos de reforma agraria” (Rodríguez, 2013, p. 332). Al mismo tiempo, en Mapiripán se presentan situaciones de predios que tienen procesos judiciales de extinción de dominio por narcotráfico y lavado de activos (Somo e Indepaz, 2015 p. 56). La llegada de los empresarios antioqueños coincidió con la profundización de la ganadería y el aumento de las economías ilegales en la región.

El detonante de la violencia se dio en la década de los años noventa con la consolidación del frente 44 de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (Farc-EP), que hacía presencia en Mapiripán por ser este un sitio estratégico para el cultivo de la coca y la comercialización de la cocaína. A un paso del pueblo, en el vecino departamento del Guaviare, pasando el río, el jefe paramilitar Vicente Castaño tenía sus laboratorios de droga (*Verdad Abierta*, 22 de abril del 2013). Los Castaño, fundadores de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), querían controlar el negocio y, con el pretexto de combatir la subversión, atacaron a Mapiripán en julio de 1997, realizando la homónima masacre en la cual se registraron casos de torturas, asesinatos y descuartizamientos.

En efecto, el conflicto armado en la región de análisis ha producido un desplazamiento masivo de las comunidades campesinas

e indígenas —solo de Mapiripán salieron cerca de 1 300 personas (Rodríguez, 2013), sobre todo hacia la ciudad de Villavicencio—. Se registran 335 121 personas desplazadas de los municipios entre 1985 y 2014 y, al mismo tiempo, la llegada de 172 998 personas (URT, 2014, p. 27).

En el marco del conflicto armado, que a finales de los años noventa se agudizó en la región de Mapiripán, el desplazamiento fue acompañado por el abandono de las tierras y el despojo. El despojo ha tenido diferentes expresiones: 1) despojo material, en calidad de negocio jurídico, por medio del aprovechamiento del artículo 77 de la Ley 1448 de 2011 sobre “Presunciones de despojo en relación con los predios inscritos en el registro de tierras despojadas”<sup>5</sup>; 2) despojo administrativo, y, finalmente, 3) despojo judicial, por las sentencias (L. A. Giraldo, comunicación personal). En particular, el artículo 77 de la Ley 1448 establece que se presume la ausencia de consentimiento o de causa lícita en aquellos negocios sobre tierras colindantes de aquellas en las que con posterioridad o en forma concomitante a los hechos de violencia, se hubiera producido un proceso de concentración de la propiedad de la tierra en una o más personas, directa o indirectamente. La Ley es explícita en aseverar que en estos casos es imposible que se haya actuado de buena fe, ya que aludir al desconocimiento del contexto de violencia es equivalente a un aprovechamiento indebido de dicho contexto, y, por lo tanto, se debe demostrar en forma cualificada la buena fe exenta de culpa (URT, 2014, p. 17).

• • • • •

- 5 Y particularmente el numeral 3 sobre “Presunciones legales sobre ciertos actos administrativos”, que establece que “cuando la parte opositora hubiere probado la propiedad, posesión u ocupación, y el posterior despojo de un bien inmueble, no podrá negársele su restitución con fundamento en que un acto administrativo posterior legalizó una situación jurídica contraria a los derechos de la víctima. Para efectos probatorios dentro del proceso de restitución, se presume legalmente que tales actos son nulos. Por lo tanto, el juez o magistrado podrá decretar la nulidad de tales actos. La nulidad de dichos actos produce el decaimiento de todos los actos administrativos posteriores y la nulidad de todos los actos y negocios jurídicos privados que recaigan sobre la totalidad del bien o sobre parte del mismo” (Congreso de Colombia, 10 de junio del 2011, art. 77).



La Controlaría sostiene que una buena parte de las matrículas inmobiliarias de los predios rurales del municipio de Mapiripán se abren a partir de la apropiación indebida de terrenos baldíos de la nación, por parte de particulares, a través de inscripción de mejoras en la Oficina de Registro de Instrumentos Públicos (Orip), la cual abre folio de matrículas con declaración de mejoras.

Por otra parte, la Ley 160 de 1994 (Congreso de Colombia, 5 de agosto de 1994) aclaró que la propiedad de los terrenos baldíos adjudicables solo puede adquirirse mediante título traslativo de dominio otorgado por el Estado a través del Incoder (URT, 2014, p. 45). Según esta ley no se pueden acumular tierras que alguna vez fueron entregadas por el Estado; es decir, una misma persona o empresa no puede comprar más de una unidad agrícola familiar (UAF) en predios que alguna vez fueron baldíos y adjudicados a particulares.

El Incoder argumenta que la empresa Poligrow violó lo que técnicamente se conoce como UAF, contemplada en la Ley 160 de 1994 y definida en la resolución 041 de 1996 del Incora, que es una extensión máxima de tierra que el Estado le puede entregar a una familia de agricultores teniendo en cuenta que sea suficiente para garantizarle ingresos para vivir dignamente. La extensión de cada UAF cambia según la región, la fertilidad de la tierra y la infraestructura<sup>6</sup>. Varias instituciones del Estado que están a cargo del tema de tierras consideran que hay acumulación desde la vigencia de la ley. Es decir, cualquier persona o empresa que haya comprado más de una UAF después de 1994 cometió una irregularidad. En la actualidad, solamente en las haciendas Macondo I, II y III, Poligrow tiene títulos por 5 577 hectáreas (*Verdad Abierta*, 22 de abril del 2013).

En la práctica, los tres predios de Macondo siempre habían sido una sola hacienda, y en la actualidad los tres pertenecen legalmente a la palmera Poligrow. El Incoder la demandó por acumular de forma irregular tierras que originalmente provenían de baldíos. El caso fue documentado por la Superintendencia Delegada para la Protección, Restitución y Formación de Tierras, y estudiado por el Incoder. Ambas instituciones coincidieron en que la empresa

• • • • •

6 El Incoder definió el límite de 1 840 hectáreas para la UAF de la zona de Mapiripán.

palmera superó el máximo de tierras que puede tener una firma o persona cuando las tierras provienen de la nación.

Según la Unidad de Restitución de Tierras, el despojo es una acción que emplean los grupos armados, sus representantes o incluso oportunistas para lograr que los legítimos propietarios, poseedores u ocupantes de los predios vendan, entreguen o desocupen la tierra, aprovechando el contexto y vulnerabilidad de las víctimas. El despojo de la tierra se logró a través de negocios jurídicos, actos administrativos, sentencias y la ocurrencia de delitos. Sin embargo, esto no es obstáculo para que los jueces, a través de los nuevos mecanismos que les da la ley de víctimas, les devuelvan a sus verdaderos dueños los predios que perdieron. Casos frecuentes de despojo ocurren cuando las personas se ven obligadas a vender sus predios a precios muy bajos debido a las circunstancias de violencia, por presiones, o cuando, para lograr la transferencia del bien, se falsifican firmas o documentos incluso con la participación de funcionarios corruptos. Otro caso de despojo ocurrió cuando el Incoder, antes Incora, le adjudicó o le dio un terreno a una persona y, presumiendo que esta lo había abandonado, se lo quitó mediante la figura de caducidad administrativa y se lo adjudicó a otra (URT, s. f.).

Durante los años siguientes continuó el conflicto entre paramilitares y guerrilleros por el control de ese corredor estratégico para el narcotráfico. Los hombres de las AUC tenían además otra misión que su jefe, Vicente Castaño, les había encomendado. Según han revelado varios exmiembros del Bloque Centauros, Vicente Castaño quería desarrollar una inmensa plantación de palma de aceite en Mapiripán, una forma ideal de lavar e invertir los dineros mal habidos (*Verdad Abierta*, 22 de abril del 2013).

En efecto, a partir de 1999, es decir, a poco tiempo del despojo y del abandono masivo de las tierras, se ha asistido a un acaparamiento de tierras y a una reconfiguración de la propiedad de la tierra por medios irregulares (mediante registros de falsa tradición o mejoras sobre baldíos del Estado), por la adjudicación irregular de territorios ancestrales a terceros no indígenas, por titulaciones de baldíos a personas ajenas a la región que no son sujetos de reforma agraria y, finalmente, gracias a la corrupción dentro de las

instituciones, como el Incora/Incoder y las oficinas de notariado, registro y catastro.

Sin embargo, según la Contraloría, gran parte de las matrículas inmobiliarias de los predios rurales de Mapiripán se abrieron a partir de la masacre. Los predios baldíos eran registrados por particulares a través del código registral conocido como “falsa tradición” o a través de la venta de mejoras. Esos predios, de forma ilegal en los procesos de sucesión, terminaban siendo constituidos como una plena propiedad de particulares (*El Tiempo*, 9 de marzo del 2015). Solamente a partir de 2007 y 2008 el Gobierno nacional comenzó a implementar medidas efectivas para evitar que cómplices de los violentos u oportunistas inescrupulosos robaran fincas que las víctimas habían sido forzadas a abandonar.

Tras años de despojo paramilitar y de las Farc-EP, en 2007 el Gobierno instaló en Mapiripán un Comité Municipal de Protección a la Población Desplazada (CMPPD), que obliga, entre cosas, a monitorear las compraventas de tierras en zonas vulnerables, y suspendió temporalmente las adjudicaciones de baldíos. En Mapiripán, entre 2007 y 2008, se emitieron órdenes de protección a la tierra del Municipio a través del Comité de Protección a la Población Desplazada de Mapiripán.

Las instituciones locales jugaron un papel importante en el proceso de acaparamiento de las tierras: en el caso de Mapiripán, la intervención de la alcaldía en facilitar el negocio y la compraventa ilegal de tierras. Ya en el año 2010, la alcaldesa de Mapiripán, Maribel Mahecha, firmó el levantamiento de las medidas de protección a los predios. Esto facilitó las operaciones de Poligrow y de otras empresas para la realización de proyectos palmeros. Entre otras cosas, la exalcaldesa Mahecha fue acusada y luego condenada en 2013; en efecto, tendrá que pagar siete años y nueve meses de cárcel por los delitos de peculado por apropiación, celebración de contratos sin el cumplimiento de los requisitos legales y falsedad ideológica en documento público (*El Tiempo*, 13 de junio del 2014).

Sin embargo, según la Contraloría de la República, en Mapiripán hay 1 648 predios que se deberían restituir (*El Tiempo*, 9 de marzo del 2015). La Contraloría asegura que, por otro lado, el Incoder también archivó algunas solicitudes de reclamación de las víctimas y

no ha conservado de manera efectiva la información sobre los predios baldíos en la región. Eso ocurre a pesar de que, por ser un contexto de desplazamiento forzado, se hayan adoptado medidas encaminadas a reparar de manera integral a las víctimas (según los esquemas de la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, y de los decretos-ley 4633 y 4635 de 2011, conocidos como de Reparación y Restitución de Tierras para Pueblos y Comunidades Indígenas). La ley expresa la voluntad del Estado de restituir o subsidiariamente compensar a los despojados, favoreciendo la asistencia, la atención y la reparación.

En esa línea, las empresas deben “evitar de manera contundente, diligente y sistemática que por la celebración de negocios formales encaminados a la adquisición de derechos sobre la tierra se vean afectados los derechos de las víctimas del conflicto” (Somo e Indepaz, 2015, p. 14); por eso, en una zona de alto riesgo como Mapiripán, las empresas deberían acreditar su buena fe exenta de culpa en la adquisición y uso de la tierra para sus operaciones empresariales. Además, en el artículo 63 de la Constitución Política de Colombia (1991), se establece que “los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables”. Entre estos bienes públicos se incluyen los baldíos.

El despojo de tierras se registra en una zona en la que coexisten propietarios individuales y colectivos (resguardos indígenas), ocupantes de baldíos y poseedores de predios de propiedad privada. Con base en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las empresas deben obtener consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas para adelantar actividades o proyectos que puedan afectar sus derechos. En el caso de Poligrow, las certificaciones del Ministerio del Interior sobre la “no presencia de indígenas en áreas de proyecto” se obtuvieron después de haber adquirido los predios e iniciado la siembra de palma (Somo e Indepaz, 2015, p. 67). La consulta previa sobre comunidades indígenas no fue previa, no fue libre, no fue participada ni bajo el respeto del principio de buena fe. Las comunidades explican que no hubo una consulta previa, libre o informada con respecto a las

operaciones de Poligrow y que la ampliación de la empresa limita su derecho a la libertad de movimiento (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 10 de agosto del 2015). Las restricciones en la movilidad se extienden a actividades de caza, pesca y recolección, prácticas culturales en los sitios sagrados localizados en los terrenos del proyecto Poligrow (Somo e Indepaz, 2015, p. 67). Algunos de los principales efectos sobre la población indígena son el desplazamiento, la prohibición de acceso a zonas ancestrales y la prohibición de caza y de pesca en zonas ancestrales.

### **Capitalismo verde y red transnacional de apoyos institucionales**

Después de las burbujas puntocom e inmobiliaria y de la crisis alimentaria —causada por la especulación financiera sobre los cereales básicos en 2008—, los actores financieros han venido buscando nuevas fuentes para volver a incrementar sus tasas de ganancia. De ahí surgió una nueva oportunidad de negocios: la ahora indiscutible e imperiosa necesidad de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y la degradación de la biodiversidad (Redes y Amigos de la Tierra, 2015, p. 3).

Dentro de esta lógica, se ha profundizado un proceso de mercantilización de la naturaleza que es funcional a los intereses de los responsables centrales de la crisis ambiental: las corporaciones transnacionales y las élites nacionales asociadas (Redes y Amigos de la Tierra, 2015, p. 3). En este sentido, el proceso ha querido transformar la naturaleza misma en una fuente de rentabilidad (Fatheuer, 2014). La financiarización de la naturaleza representa una nueva forma para la expansión de la dominación del capital sobre los territorios y sus pueblos. No es más que una nueva expresión del modelo de desarrollo depredador y excluyente que favorece a las empresas que contaminan y provoca impactos socioambientales irreparables (Redes y Amigos de la Tierra, 2015, p. 12).

Para que las grandes corporaciones multinacionales relancen los procesos de valorización mediante la especulación, el latifundio armado debe articularse como agente de control de los recursos estratégicos que precisa el capital; las figuras especulativas (títulos, bonos, acciones) requieren como base de apoyo la disponibilidad

permanente, la seguridad jurídica y política y la garantía material de la producción futura; por ello, dentro de las funciones de agente de control que cumple el latifundio frente al capital financiero está incluida la más agresiva limitación a la organización popular, al progreso normativo y al cumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales (Houghton, 2008, p. 26).

En el caso de estudio, Poligrow ha sabido construir una densa red de alianzas estratégicas multidimensionales que le han permitido legitimar el proyecto a niveles locales, nacionales e internacionales, incluso con la implementación de proyectos sociales para las comunidades, con el efecto de tratar de endulzar la píldora de la desposesión y de la implantación de un monocultivo que ha venido afectando a las comunidades de Mapiripán.

A nivel local, Poligrow ha sabido constituir una alianza con la Alcaldía de Mapiripán, recibiendo créditos de 55,3 millones de pesos para desarrollar obras de mejora de vías. Al mismo tiempo, por su parte, la Fundación Poligrow, conjuntamente con Electrimapiri, promueve el proyecto “Autoabastecimiento de energía a partir de aceite vegetal en el municipio de Mapiripán”, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y algunas agencias de cooperación alemana y coreana.

La realización de proyectos sociales *in loco* ha permitido mejorar la imagen de la empresa frente a los habitantes de Mapiripán. Sin embargo, miembros de la comunidad, organizaciones y autoridades públicas, entre otros, también mencionan afectaciones ocasionadas por la operación de Poligrow, particularmente en temas de derechos humanos, laborales, ambientales y de movilización. Además, las autoridades indígenas denuncian que asisten a reuniones convocadas por la Fundación Poligrow en las que sus miembros son grabados y fotografiados sin su autorización y en las que les hacen firmar planillas para programas de responsabilidad social empresarial (RSE) que no se llevan a cabo (Somo e Indepaz, 2015, pp. 43-44).

A nivel nacional, Poligrow puede contar con una relación privilegiada con dos importantes entidades: Procolombia<sup>7</sup> y la Federación

• • • • •

7 Entidad encargada de promover el turismo, la inversión extranjera en Colombia, las exportaciones no mineroenergéticas y la imagen del país. [N. del E.]

Nacional de Cultivadores de Palma de Aceite (Fedepalma). Esta última, la organización de categoría de los productores de aceite de palma<sup>8</sup>, subraya, en un artículo en su página web<sup>9</sup>, el virtuosismo de la empresa Poligrow, pintando la inversión de la empresa como “ejemplo de desarrollo sostenible, inclusión social y protección ambiental”. Es importante destacar que el director general de Poligrow, Carlo Vigna Taglianti, fue parte de la junta directiva de Fedepalma por el bienio 2015-2016<sup>10</sup>.

Procolombia, por su parte, ha contribuido a la creación de una imagen positiva de la empresa, ofreciendo su visibilidad institucional y concediéndole algunos importantes espacios en su acción de promoción de los agronegocios en Colombia. La relación con Procolombia ha garantizado una buena cobertura institucional a nivel nacional, pero también ha proyectado la experiencia de Poligrow en el extranjero. Por ejemplo, en el caso de Expo Milano, en junio de 2015, presentó a Poligrow como un ejemplo de empresa virtuosa para el modelo agroindustrial en el posacuerdo, bajo el lema “Naturalmente sostenible”, invitando a su director general, Carlo Vigna Taglianti, a exponer los resultados obtenidos en Colombia y a atraer nuevas inversiones en dicho sector por parte de empresas italianas (Finagro, s. f.).

Finalmente, gracias a su red de contactos institucionales a nivel nacional, la empresa ha podido solicitar la constitución de una zona franca permanente especial en Las Toninas, para instalar las plantas extractoras para el procesamiento de palma africana (a un costo menor), en una zona en que los indígenas practican actividades ancestrales (a pesar de que un documento del Ministerio del Interior<sup>11</sup> no destaque la presencia de comunidades indígenas).

• • • • •

8 Véase <http://web.fedepalma.org/quienes-somos-fedepalma>

9 Véase <http://web.fedepalma.org/visita-mapiripan>

10 Véase <http://web.fedepalma.org/junta-directiva-fedepalma>

11 Véase <http://www.mininterior.gov.co/Ministerio/Library/Resource/Documents/CONSUTA%20PREVIA/CERTIFICACIONES%20CONSULTA%20PREVIA%202012/CERTIFICACION%201.3188624.PDF>

Expo Milano 2015 le permitió a Poligrow fortalecer sus vínculos institucionales tanto en Italia como en Colombia. En efecto, durante la visita a Colombia del primer ministro italiano, Matteo Renzi, Carlo Vigna Taglianti reconoció haber participado a un encuentro privado con el presidente Juan Manuel Santos (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2 de mayo del 2016a), lo que testimonia el altísimo nivel de inserción del director general de la empresa Poligrow en los circuitos institucionales.

Esta red de contactos con las más altas esferas políticas permitió ejercer una forma de presión a través de una carta que Carlo Vigna Taglianti envió en noviembre de 2015 directamente al presidente Santos. En la carta, Vigna le argumenta a este que fue el Gobierno de Colombia el que en 2007 los invitó a invertir en el país, a través de Proexport, hoy Procolombia. Vigna le enrostra al actual Gobierno que el ministro de Agricultura “nos invitó a participar en Expo Milán” para dar ejemplo de cómo se invierte con éxito en Colombia. También le recuerda la presencia del ministro de Minas y Energía en la inauguración que hiciera Poligrow de la electrificación de Mapiripán. Habla también de que el accionista de Poligrow Agostino Re Rebaudengo se reunió en octubre del año pasado en Milán con el vicepresidente Germán Vargas Lleras. Sin embargo, esta carta fue redactada con la finalidad de expresar una queja y de pedirle una señal fuerte al presidente; en efecto, un resaltado en negrillas y en un mal castellano hace una fuerte afirmación: “No obstante esto, y en esto (sic) complicado momento, nos encontramos totalmente solo (sic) a defendernos!” (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2 de mayo del 2016b).

Frente a las inquietudes y quejas expresadas por Carlo Vigna Taglianti, la carta parece haber tenido algunos de los efectos esperados; en consecuencia, luego de esta comunicación, varias situaciones se han presentado. Dos procesos penales que avanzaban con cierta celeridad contra el empresario, y otros dentro de la Fiscalía 105, seccional Bogotá, sorpresivamente fueron trasladados a la Fiscalía 365. La primera consecuencia de este cambio fue la cancelación de la audiencia de acusación por ausencia del nuevo fiscal de conocimiento. Asimismo, una misión conjunta de científicos ambientales y de la Corporación para el Desarrollo Sostenible del



Área de Manejo Especial La Macarena (Cormacarena) que pidió esta entidad para corroborar las denuncias de graves daños ambientales, de contaminación del agua, de daños a la tierra y de afectaciones a la biodiversidad en las plantaciones de palma de Poligrow, fue cancelada solo unas horas antes de iniciarse, con argumentos contradictorios por parte de la entidad ambiental. Un tercer hecho tiene que ver con la presencia en el municipio del ministro para el Posconflicto y de la Presidencia, Rafael Pardo Rueda, quien se reunió a puerta cerrada con Vigna y otros funcionarios en las oficinas de Poligrow en Mapiripán, el pasado 19 de abril. Luego de la visita al municipio, el ministro envió este mensaje en su cuenta de Twitter, respaldando las plantaciones de palma en Mapiripán: “Pese a sus dificultades, Mapiripán es hoy un polo de atracción para el cultivo de palma; seguir desarrollando esa agroindustria es otro reto” (Comisión Intereclesial Justicia y Paz, 2 de mayo del 2016a).

Todo esto sucede mientras en Mapiripán las amenazas y los planes de asesinatos a reclamantes de tierras se multiplican; se presentan persecución con señalamientos, difamaciones, hostigamientos, amenazas de muerte contra el líder ambientalista y reclamante de tierras William y sus hermanos, Dumar y Johana Aljure, el líder indígena Sikuni, Reinaldo Rojas y unos concejales, entre ellos Giovani Guarín del Partido Verde, por ejercer el derecho a prevenir graves daños ambientales y exigir una actuación pronta del orden nacional ante la inoperancia regional. (*Prensa Rural*, 27 de noviembre del 2015)

Contemporáneamente, el 29 de enero de 2016, el Gobierno ha aprobado la Ley 1776 (Congreso de Colombia, 29 de enero del 2016), que instituye la creación de zonas de interés de desarrollo rural, económico y social (Zidres). La ley “legalizaría la acumulación irregular de predios —con antecedentes de baldíos— por parte de empresas nacionales y extranjeras, causando efectos negativos en términos de concentración y expropiación de tierra” (Oxfam, s. f.a).

En Italia, la densa red de relaciones institucionales de Poligrow ha sido curada por el mismo Agostino Re Rebaudengo, ilustre empresario italiano en el mundo de las energías renovables. Rebaudengo ha sido nombrado presidente de la Asociación de Categoría de los Empresarios de las Energías Renovables (Assorinnovabili) por el

período 2014-2017 (Assorinnovabili, 9 de mayo del 2014). Además, Rebaudengo es fundador y presidente de la empresa Asja Ambiente, principal inversionista del proyecto de Poligrow en Colombia.

En junio de 2015, aprovechando la visita de la delegación colombiana al pabellón Colombia de Expo Milano, Rebaudengo organizó, en colaboración con la Cámara de Comercio de Torino y la Unión Industrial de Piemonte (la región de Torino), un importante foro sobre las oportunidades de inversión en el sector agroindustrial en Colombia. El encuentro ha tenido la participación del viceministro de Agricultura, Hernán Román Calderón; el alcalde de la ciudad de Torino, Piero Fassino, y el director de Inversión de Procolombia en Europa, Pascual Martínez.

En el Informe de Sostenibilidad de 2015, Asja Ambiente (2015) destaca el papel de la Fundación Poligrow en la “realización de proyectos ambientales y sociales para mejorar la calidad de vida de los habitantes de Mapiripán, una pequeña y marginal comunidad colombiana”, gracias a las contribuciones de las donaciones navideñas de la empresa; al mismo tiempo, el informe subraya los efectos positivos de la inversión de Poligrow en Mapiripán: beneficios como la creación de empleos, la reducción de los costos primarios, la formación profesional, la realización de proyectos para la mitigación de los impactos negativos sobre el ambiente y la protección de la biodiversidad de la zona. La plantación ofrece empleo a 450 personas, y se extiende en una superficie de 14 500 hectáreas, que albergan más de 1 000 000 de palmas, en grado de absorber grandes cantidades de dióxido de carbono, contribuyendo a la reducción del calentamiento global; algunos ejemplos son las 3600 hectáreas destinadas únicamente a la conservación de la biodiversidad y los numerosos proyectos en favor de las comunidades locales (desarrollo económico local, formación profesional y producción de energía eléctrica) (Asja Ambiente, 2015, p. 12).

Asja Ambiente ha financiado su proyecto “Autosuficiencia energética de Mapiripán” a través de la recolección de fondos en el ámbito del festival musical Mito 2012, de Ultrasonica, con un discurso potente que ha sabido convencer incluso a organizaciones sociales y ambientales italianas, aliados y *partners* del festival. Esta profunda red de contactos empresariales e institucionales de primer nivel, tanto

a nivel nacional como internacional, le ha permitido a la empresa legitimarse para la ejecución del megaproyecto. Al mismo tiempo, la empresa ha sabido construir una estrategia de autolegitimación a través del uso de cierto lenguaje y de una imagen de autorrepresentación que se acerca a una estrategia propagandística<sup>12</sup> que, de hecho, la hace inatacable: un discurso sobre desarrollo, empleo, respeto de normas ambientales y derechos ancestrales.

### **Conclusión. ¿Hacia qué modelo de paz territorial?**

En el presente trabajo intenté rescatar los mecanismos legales que permitieron el acaparamiento de tierras en Mapiripán; dichos dispositivos legales, como señala Vega (2012), han servido a los intereses del gran capital nacional y transnacional, edulcorando el despojo y legitimando nuevos proyectos de inversión a lo largo del país. Además, realicé un estudio sobre la red de contactos nacionales y transnacionales que contribuyen a fortalecer la representación y el discurso de la empresa y que son capaces de construir una imagen idílica del capitalismo verde, un ejemplo virtuoso que debería ser emulado por nuevos inversionistas nacionales y transnacionales. Estos dos elementos, junto con la historia reciente de conflicto (violencia y masacres) vivida por las comunidades campesinas e indígenas de Mapiripán, han contribuido al debilitamiento de las organizaciones sociales y de los movimientos territoriales.

Sin embargo, al día de hoy, la gramática propagandística de la empresa —una fantasía hecha realidad— ha sido desmontada por la acción de algunas organizaciones de víctimas del conflicto y/u organizaciones de derechos humanos, como la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, el Indepaz, Somo, Libera y Operazione Colomba. La realización de algunos informes específicos sobre el caso ha sabido desarticular la imagen construida por la misma empresa, redibujando la imagen real de la inversión de Poligrow y reconstruyendo la geografía del territorio, teniendo en cuenta el despojo de las comunidades campesinas e indígenas. El trabajo de campo,

• • • • •

12 Un buen ejemplo es el video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nF1kO5j8RaY>

junto con los acompañamientos realizados a favor de las comunidades, ha ofrecido diferentes evidencias sobre el comportamiento de Poligrow en la región. En la región de Mapiripán, después de la llegada del inversionista Poligrow, se ha venido expandiendo un sistema de amenazas y agresiones en contra de diversos actores (movimientos sociales, víctimas individuales y colectivas, campesinos e indígenas) que han cuestionado la usurpación hecha por la empresa. El clima de amenazas y hostigamientos también podría contribuir a crear las condiciones para un nuevo desplazamiento y la siguiente adquisición de tierras. Desde la llegada de la empresa al territorio, la presencia militar y paramilitar en la región ha crecido significativamente, incluso restringiéndoles a las comunidades indígenas el acceso a sus lugares sagrados, la práctica de los rituales ancestrales y la caza y la pesca.

A pesar de la retórica de la creación de empleo por parte de la empresa (más de 450 empleos), las visitas de Somo e Indepaz pudieron constatar en muchos casos la ausencia de una formalización laboral (no hay contratos o estos son precarios, por un mes), que implica también una ausencia de derechos en temas laborales: alta tasa de rotación, cambios de las reglas y carencia de agua y de luz en los campamentos.

En temas ambientales y con respeto a las normas ambientales, la empresa sostiene que cumple con los estándares legales; sin embargo, en una región biodiversa como la altillanura, ya son evidentes los impactos ambientales de la inversión de Poligrow, pues ha afectado a los morichales, los bosques de galería, los cuerpos de agua, y ha generado la extinción de varias especies de pescados y la reducción de los delfines rosados. Además, “según explica Abilio Peña, de la Comisión, las actividades de la empresa podrían generar sequías como las que conoció Colombia en el año 2014 en Paz de Ariporo y que ocasionaron la muerte de miles de chigüiros” (*Contagio Radio*, 30 de julio del 2015).

El estudio del caso de Poligrow en Mapiripán nos permite realizar una discusión más amplia sobre el fenómeno de la reprimarización de la economía y la multiplicación de las nuevas economías de enclave en Colombia, fundadas en la explotación de los territorios y de sus recursos, en la forma conocida como *megaproyecto*; al mismo

tiempo, el caso nos permite entrever algunos de los efectos económicos, sociales y ecológicos de estas actividades sobre los territorios.

Frente al presente problema no pretendo, en un espacio tan restringido, ofrecer algunas respuestas o conclusiones para un caso que ha sido considerado extremadamente complejo y cuya solución está particularmente limitada por el derecho ambiental y la justicia territorial (como muchos más en Colombia y en Latinoamérica). Sin embargo, lo que pretendo es delimitar algunos márgenes de acción en que las organizaciones de derechos humanos o movimientos sociales podrían situarse para restablecer condiciones mínimas de justicia social, territorial, ancestral, laboral y ambiental.

Finalmente, por el momento se podría afirmar que el panorama del posacuerdo en los territorios se prefigura como un escenario en que las contradicciones económicas, políticas y sociales de la acción del Gobierno (entre las negociaciones de paz y los decretos legislativos aprobados en el Congreso) podrían contribuir al origen de nuevas disputas territoriales y nuevas conflictividades. En particular, la aprobación de la Ley 1776 (Ley de Zidres) contribuirá a la conflictividad en los territorios, entregando los principales recursos de producción a los grandes capitales nacionales y transnacionales y debilitando ulteriormente la pequeña economía de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes.

## **Referencias**

- Arellano Ortiz, F. (2 de diciembre del 2011). *Giro eco-territorial: territorialidad, visión ambientalista y matriz comunitaria. Puntos de partida para pensar en alternativas al modelo extractivista* [Entrevista con Maristella Svampa]. Clajadep. Recuperado de <http://clajadep.lahaine.org/?p=11590>
- Asja Ambiente. (2015). *Informe de sostenibilidad 2015*. Recuperado de <http://www.asja.biz/pdf/Rapporto%20di%20Sostenibilit%C3%A0.pdf>
- Asociación de Categoría de los Empresarios de las Energías Renovables [Assorinnovabili]. (9 de mayo del 2014). Re Rebaudengo confermato alla guida di Assorinnovabili. Sarà presidente

- per il triennio 2014-2017. Recuperado de <https://tinyurl.com/re-rebaudengo-2014-2017>
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (10 de agosto del 2015). Plantaciones de palma aceitera se extiende a territorio indígena. Recuperado de: <http://justiciaypazcolombia.com/Plantaciones-de-palma-aceitera-en>
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2 de mayo del 2016a). Poligrow pide a Santos “una señal”. Recuperado de <http://justiciaypazcolombia.com/Poligrow-pide-a-Presidente-Santos-una-senal>
- Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. (2 de mayo del 2016b). [Carta escrita por Carlo Vigna Taglianti al Presidente Juan Manuel Santos el 8 de noviembre 2015] [Carta anexa]. Recuperado de <http://justiciaypazcolombia.com/Poligrow-pide-a-Presidente-Santos-una-senal>
- Congreso de Colombia. (5 de agosto de 1994). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino, se establece un subsidio para la adquisición de tierras, se reforma el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria y se dictan otras disposiciones. [Ley 160 de 1994]. DO: 41.479. Recuperado de [http://www.incoder.gov.co/documentos/Ley160\\_2004.pdf](http://www.incoder.gov.co/documentos/Ley160_2004.pdf)
- Congreso de Colombia. (10 de junio del 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. [Ley 1448 de 2011]. DO: 48 096. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>
- Congreso de Colombia. (29 de enero del 2016). Por el cual se crean y se desarrollan las Zonas de Interés de Desarrollo Rural, Económico y Social, Zidres. [Ley 1776 de 2016]. DO: 49 770. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201776%20DEL%2029%20DE%20ENERO%20DE%202016.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de [http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion\\_General/constitucion\\_politica.pdf](http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf)

- Contagio Radio*. (30 de julio del 2015). La cara oculta de Poligrow, empresa palmera en Mapiripán. Recuperado de <http://www.contagioradio.com/poligrow-palma-mapiripan-articulo-11748/>
- El Tiempo*. (13 de junio del 2014). Sentencia de cárcel para la exalcaldesa de Mapiripán. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/sentencia-de-maribel-mahecha-exalcaldesa-de-mapiripan-14111498>
- El Tiempo*. (9 de marzo del 2015). Contraloría denuncia titulación irregular de tierras en Mapiripán. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/contraloria-titulacion-irregular-de-predios-baldios-en-mapiripan-15364875>
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes* [Traducido al español de *Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes*. Trad., E. Restrepo]. Popayán: Enviñón Editores. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Territorios.pdf>
- Estrada, J. (2016). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* [2.ª ed.]. Bogotá: Desde Abajo.
- Fatheuer, T. (2014). Nueva economía de la naturaleza: una introducción crítica. *Serie Ecología*, 35. Recuperado de <http://mx.boell.org/es/2014/10/28/nueva-economia-de-la-naturaleza>
- Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Osal [Observatorio Social de América Latina]* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 6(16).
- Finagro. (s. f.). El agro colombiano se abre mercado en Expo Milán 2015. Recuperado de <https://www.finagro.com.co/noticias/el-agro-colombiano-se-abre-mercado-en-expo-mil%C3%A1n-2015>
- Houghton, J. (ed.) (2008). *La Tierra contra la muerte: conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia*. Medellín: Centro de Cooperación al Indígena; Organización Indígena de Antioquia. Recuperado de <http://>

- observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Tierra\_contra\_la\_muerte.pdf
- Machado, H. (2012). Los dolores de Nuestra América y la condición neocolonial: extractivismo y biopolítica de la expropiación. *Revista Osal [Observatorio Social de América Latina]* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 13(32).
- Oxfam. (s. f.a). Colombia, las falacias detrás de Zidres, una ley de “subdesarrollo rural”. Oxfam Internacional. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/colombia-las-falacias-detras-de-zidres-una-ley-de-subdesarrollo-rural>
- Oxfam. (s. f.b). The truth about land grabs. Oxfam Internacional. Recuperado de <https://www.oxfamamerica.org/take-action/campaign/food-farming-and-hunger/land-grabs/>
- Prensa Rural* (27 de noviembre del 2015). Plan de asesinatos a reclamantes de tierra en Mapiripán, Meta. Recuperado de <http://prensarural.org/spip/spip.php?article18256>
- Redes y Amigos de la Tierra. (2015). *Financiarización de la naturaleza, nuevas fuentes de reproducción del capital* [Cartilla informativa]. Montevideo: Redes; Amigos de la Tierra Uruguay. Recuperado de <http://censat.org/es47/publicaciones/financiarizacion-de-la-naturaleza-nuevas-fuentes-de-reproduccion-del-capital>
- Rodríguez, I. (2013). Despojo, baldíos y conflicto armado en Puerto Gaitán y Mapiripán, Meta, entre 1980-2010. *Estudios Socio-Jurídicos*, 16(1), 315-342. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/2944>
- Stichting Onderzoek Multinationale Ondernemingen [Somo] e Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz]. (2015). *Reconquista y despojo en la Altillanura: el caso Poligrow en Colombia* [Informe]. Bogotá. Recuperado de <https://business-humanrights.org/sites/default/files/documents/El%20caso%20Poligrow%20en%20Colombia%20-Spanish.pdf>
- Svampa, M. (2012). Consenso de los Commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Revista Osal [Observatorio Social de América Latina]* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 13(32).



- Unidad de Restitución de Tierras [URT]. (s. f.). *Preguntas frecuentes*. Recuperado de <https://www.restituciondetierras.gov.co/es/web/guest/preguntas-y-respuestas-frecuentes>
- Unidad de Restitución de Tierras [URT]. (2014). *Estudio de caso: despojo y abandono de tierras en el municipio de Mapiripán, Meta, 2014* [Informe de actuación especial]. Recuperado de <https://tinyurl.com/Urt-despojo-mapiripan>.
- Vega, R. (2012). Colombia, un ejemplo contemporáneo de acumulación por desposesión. *Revista Theomai*, 26. Recuperado de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2026/Vega%20Cantor%20-%20Colombia.pdf>
- Verdad Abierta* (22 de abril del 2013). El Macondo de Mapiripán. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/249-especial-altillanura/4553-el-macondo-de-mapiripan>



# La ecología política del Macizo colombiano: transformaciones de un concepto de investigación con pensamientos decoloniales

Ann-Kathrin Volmer\*

HAY UNA PREGUNTA UNIVERSAL CON LA QUE QUIERO EMPEZAR: ¿CÓMO es la relación entre lo teórico y lo empírico? ¿Cómo usar en la práctica la teoría y trabajar con ella en un sentido empírico? En mi caso, puedo ver este aspecto en un contexto global y al mismo tiempo específico. Global, porque soy alemana y fui educada en un sistema llamado *dominante* con teorías y pensamientos llamados *dominantes*. Específico, porque llevo años estudiando e investigando en América Latina, aprendiendo de personas de este continente, con una diversidad de percepciones y teorías. Lo que presento aquí es un trabajo en progreso; son partes de un constructo que en algún

• • • • •

\* Magíster en Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México) y de la Technische Hochschule Köln (Alemania). Estudiante del Doctorado en Geografía Política del Institut für Geographie (Westfälische Wilhelms-Universität in Münster) (Alemania). Profesora catedrática e investigadora en la Corporación Universitaria del Huila (Corhuila) (Colombia). Correo: ak.volmer@uni-muenster.de

momento debe fomentar la base teórica de mi proyecto de investigación del doctorado.

El siguiente texto sirve como un enfoque para la transformación del campo de la investigación de las relaciones entre hombre y medio ambiente. En este contexto, entiendo *transformación* en el sentido de Walter Mignolo, que reclama dar una atención especial a las “epistemologías subalternas, no europeas” y desmitificar la lectura simplista y eurocéntrica (Donoso-Miranda, 2014). Personalmente, no me será posible reafirmar en un 100 % el contenido de esta afirmación, ya que provengo de Europa, no conozco otras cosmovisiones lo suficiente bien como para pensar completamente otra posicionalidad que la europea.

En este sentido, el siguiente texto pregunta cómo se podría posibilitar el dar espacio a cosmovisiones no europeas en el marco de un proyecto de investigación empírica que toma lugar en el Macizo colombiano, y percibir las, reconocerlas y admitirlas para que estas cosmovisiones influyan en todas las partes posibles. Entonces, no se trata de construir un marco teórico totalmente pensado de manera latinoamericana, sino construir un concepto diferente, relacionado con las teorías de América Latina y Europa y que sea adecuado para las realidades globales de geografías política y económicamente complejas. Este concepto se basa en la idea de que en América Latina la modernidad no se ha impuesto de la misma manera que en Europa, pero, al mismo tiempo, de que no es posible considerarla independiente de esta. Los sistemas estatales en países como Colombia y la mentalidad neoliberal son características modernas y básicas del país.

Al mismo tiempo, hay regiones donde prevalecen otras características, por ejemplo, las denominadas poblaciones indígenas en el Cauca o en la Amazonia. Este conglomerado de poderes y condiciones políticas requiere de nuevos conceptos que tengan en cuenta las diferentes situaciones y percepciones. Por eso se pueden adecuar teorías europeas en situaciones donde el análisis de procesos sistémicos coincide con el pensamiento moderno europeo. Por otro lado, en casos de percepciones variadas que se basan en otras cosmovisiones o que están influidas por otras racionalidades, no es muy adecuado usar teorías eurocentristas para el análisis. Por lo

tanto, es interesante reunificar teorías latinoamericanas y europeas para corresponder a formas heterogéneas de diversas sociedades.

Para acercarse a esta idea y concretarla, voy a introducir el ejemplo del caso de estudio del Macizo colombiano. Aquí se analizarán los fondos de conflictos del uso de la tierra en esa ecoregión y territorio del sur de Colombia. Como marco teórico utilizaré la ecología política para el análisis empírico, y, al mismo tiempo, quiero reconocer la crítica decolonial de sistemas de conocimiento europeo. Así que en el presente texto presento las bases del caso de estudio del Macizo colombiano según la ecológica política, y pregunto: ¿cómo se puede dar espacio a percepciones diferentes?

### **Autoposicionamiento**

Al comienzo de un proyecto de investigación, es recomendable que el/la investigador/a se sitúe en su posición. Hay diferentes enfoques que describen por qué esto es necesario. En el campo de la geografía política se dice que el/la investigador/a describe el marco teórico que indica el conjunto de categorías de observación y comprensión a través de las cuales puede ver el mundo desde cierta perspectiva (Reuber y Pfaffenbach, 2005, pp. 116-117, citados en Brinkschröder, 2013). Sin esta reflexión de posicionalidad, el/la investigador/a corre “el riesgo de formular una visión poco reflexionada y (neo)romántica de las sociedades supuestamente inocentes e indefensas ante la explotación, la maximización del beneficio y del deterioro de la naturaleza” (Reuber, 2012). Por lo tanto, existe el riesgo de evaluar la situación dada normativamente a partir de supuestos inconscientes y poco elucubrados.

Perspectivas decoloniales dan aún más importancia a esta localización. Se refieren al discurso decolonial, sobre todo el de la colonialidad del saber y del ser (Quijano, 2000). En referencia a Castro-Gómez (2005) y a su definición de la *hybris del punto cero*, Grosfoguel (2006) describe que el

hecho de que se esté ubicado socialmente en el lado oprimido de las relaciones de poder, no significa automática que se está pensando epistémicamente desde una posición epistémica subalterna. Precisamente, el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste

en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes. (Grosfoguel, 2006, p. 22)

Aquí, las perspectivas epistémicas subalternas se describen como un “conocimiento que viene desde abajo y que produce una perspectiva crítica del conocimiento hegemónico en las relaciones de poder involucradas” (Grosfoguel, 2006, p. 22). Con esto no se quiere generalizar, pero en última instancia se intenta demostrar que la neutralidad sin cuerpo y sin ubicación (descorporada y deslocalizada) de la objetividad de la egopolítica del conocimiento es un mito occidental (Grosfoguel, 2006, p. 22). Al mismo tiempo, se puede pensar la subalternidad colonial a lo largo de la perspectiva hegemónica del pensamiento (Mignolo, 2003). Entonces, no solamente el origen geográfico determina el posicionamiento, sino que el pensamiento es resultado de las ontologías con las que me vi confrontada en el proceso de formación.

En este contexto pregunto: ¿cómo me puedo posicionar social y epistemológicamente? Antes que todo, estoy en la posición privilegiada de ser una europea blanca, y también soy mujer, con todos sus significados y su —muy discutida— posición social. Mis raíces culturales están en Alemania, donde me crié con los valores humanistas. El enfoque de mis últimos cinco años de vida se ha desplazado a América Latina, donde estudié mi maestría en México; posteriormente, recorrí el continente para establecerme en Colombia. En los contextos académicos mi formación teórica estaba basada en pensamientos occidentales, aunque mi ubicación geográfica estuviera en diferentes partes. Por eso, la estancia en diferentes contextos espaciales no significa que pueda entender el contexto cultural de la gente de forma automática, incluyendo a aquellas personas con las que trabajé en el Macizo colombiano. Sin embargo, esto significa que entiendo que hay diferentes cosmovisiones. Estas propiedades son cualidades importantes para el desarrollo teórico y práctico de un espacio multicultural como el del Macizo colombiano, donde se encuentran intereses de los grupos que están sujetos a lógicas muy diferentes y que determinan sus acciones.

Entonces, ¿de dónde viene la idea para esta investigación? En el año 2015, mientras era docente en una universidad privada en Neiva, Huila, participé en la Segunda Expedición Científica y Técnica al Macizo colombiano, nombrada “Tierra del agua”, la cual fue organizada por el exgobernador del Huila Julio Enrique Ortiz Cuenca. Un total de más de sesenta científicos, políticos y periodistas viajamos por los lugares claves del macizo hasta la laguna de la Magdalena, en el centro del Parque Nacional Puracé. El objetivo de la expedición era incrementar la presencia del macizo en el panorama científico y generar atención sobre la problemática de esta ecoregión, especialmente en relación con los conflictos del uso de suelo y la degeneración ecológica. Estos conflictos conforman el eje central de la investigación, que llevo a cabo como parte de un proyecto de doctorado de la Universidad de Münster, Alemania.

### **Las dimensiones del conflicto**

A continuación describo las dimensiones del conflicto sobre el uso del suelo desde diferentes perspectivas que se pueden identificar a partir de la literatura y basadas en lo que vi en el Macizo colombiano. Tomo una perspectiva desde fuera del Macizo colombiano, desde encima. Desde una perspectiva ecológica, las funciones ecosistémicas de la ecoregión en el sur de los Andes de Colombia son de alta importancia para el ciclo hidrológico del país y el abastecimiento del aproximadamente 70 % del agua de la población colombiana. Desde esta perspectiva, uno de los aspectos más importantes es que en esa ecoregión nacen cinco ríos: el Patía, el Cauca, el Putumayo, el Caquetá y el río más importante de Colombia, el Magdalena. Además, los diferentes tipos de bosque son importantes para el ciclo del agua. Las condiciones geohidrológicas del macizo incluyen 362 lagos de alta montaña, 13 páramos y un número de ecosistemas de alta biodiversidad (Ideam, 1999, p. 2).

Esas características ecológicas tienen un significado diferente desde la perspectiva de aquellos habitantes de la zona que se dedican a la producción agropecuaria. En las zonas agrícolas del macizo se siembra principalmente caña, frijol, lulo y papa, que mayormente

sirven para la subsistencia de los habitantes. Otras áreas son implementadas con pastos para ganado vacuno y ovino. Desde esta perspectiva, se identifica el uso de la tierra y de los bosques para su transformación en áreas agrícolas o ganaderas. La proporción de población en relación con la superficie agrícola disponible es grande, y el número de asentamientos se sigue extendiendo (Vásquez y Arias, 2015). Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (Igac), en los últimos años se talaron alrededor de 500 000 hectáreas de bosque y, en total, se estima que “el 52 % del Macizo colombiano tiene conflictos de uso de suelo” (IgacColombia, 22 de marzo de 2015).

Como ejemplo de este tipo de conflicto sirve el siguiente: según un guardaparques del Parque Nacional Natural (PNN) Puracé, el uso agropecuario de áreas anteriormente boscosas se acerca mucho a las fronteras del parque nacional y a veces las sobrepasa. Allí, se tienen que defender los bordes del parque del uso agrícola.

Visto desde la perspectiva del sistema administrativo, se encuentra la siguiente problemática:

Sin importar el grado en que se profundice la interpretación de competencias entre los diversos niveles de administración, el elemento base se establece siguiendo en lo posible el criterio que la prestación de los servicios corresponde a los municipios, el control sobre dicha prestación es de los departamentos y la definición de planes, políticas y estrategias a la Nación, esquema al cual se acoge nuestro ordenamiento jurídico nacional. (Barbosa, Micán y Alegría, 2010)

Entonces, en el nivel nacional, las perspectivas mostradas anteriormente se ven sobre todo en el Plan Nacional de Desarrollo y en las políticas públicas agrarias y ambientales, representados por los ministerios correspondientes. Por eso, se regulan las posibilidades de actuar a niveles más regionales —desde los 6 departamentos del Macizo colombiano— y más locales —a nivel municipal, que corresponde a los 89 municipios de la ecoregión—. Así, las posibilidades de influir en las problemáticas a nivel local dependen de las decisiones nacionales en el sector público.

Los conflictos con respecto a la minería son un ejemplo de la interacción de procesos globales y locales relacionados con la economía



mundial. La riqueza de recursos subterráneos del Macizo colombiano es de gran interés dado que hay posibilidades de extraer oro, carbón y cobre. En los últimos años se aumentó el número de licencias para la extracción industrial solicitadas ante la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (Anla).

En cuanto a la jurisdicción o competencia de las alcaldías frente al tema minero, éstas se encuentran limitadas a la hora de tomar decisiones al respecto. Es decir que el gobierno central es quien decide el tipo de megaproyectos que se desarrollaran en el todo el territorio colombiano [...] el gobierno central está tratando de desarrollar proyectos sin consultar con la población directamente afectada, lo que aumenta la brecha entre el gobierno central con la población civil. (Gómez, 2013)

En este momento hay un área creciente que está en trámite de licenciamiento de extracción, y esas áreas están parcialmente cerca o dentro de parques nacionales. También, en algunos casos, las áreas en trámite se extienden al 90 % de los municipios (Gómez, 2013). En esos casos, se forman movimientos de protesta de grupos sumamente heterogéneos que, por diferentes razones, están en contra de la minería.

### **¿Se puede trabajar con esas categorías? El problema de la homogeneización**

La problemática aquí no solamente se refiere a esas categorías, sino también a los actores de estas categorías. El concepto de los actores es una idea básica de la ecología política. La problemática, en este caso, es más la homogeneización de los criterios: por ejemplo, delimitar un grupo de actores dentro de estas categorías, aunque pueden existir entrecruzamientos entre grupos o contradicciones dentro de estos. Si se quiere comprender cómo se forman redes de poder dentro de grupos sociales o de diferentes tipos de actores, es importante reconocer esta heterogeneidad.

Entonces, tenemos el problema de que algunas categorías fácilmente ignoran la heterogeneidad de un grupo y también sus

características híbridas, es decir, que los factores que delimitan a los grupos sociales muchas veces no son claros. Para abrir la posibilidad de volver heterogéneas las categorías de clasificación o de análisis, quiero poner a disposición el concepto de hibridación en el sentido en que lo trabaja Stuart Hall; él es uno de los pioneros del poscolonialismo, un jamaicano activo en el medio académico en Inglaterra. Él se refiere al concepto de *hibridación* en la cultura y dice que la esta tiene una historia, algo de donde parte, pero, al mismo tiempo, que no posee una esencia fija que ajuste las identidades culturales entre sí o que les dé un tipo de constancia. Al mismo tiempo, no hay un origen al cual se podría regresar. La cultura es más una posicionalidad que una esencia común, y esa posicionalidad puede ser política, pero nunca es pura. Por lo tanto, tampoco es una esencia, sino una hibridación en un proceso de transformación constante (Hall, 1990). Del mismo modo que la cultura es dinámica, mutable e híbrida, también el territorio no es una indicación clara de pertenencia a una cultura. Más adelante hablaremos más sobre el territorio, pero ahora quiero destacar la dinámica de los procesos y la transformación constante de este. Esa idea se refiere al poscolonialismo, que es algo diferente al decolonialismo; no quiero profundizar en esas diferencias, pero me parece interesante el concepto de hibridación porque ilumina la ambigüedad de clasificaciones.

Aquí, se puede concluir que el Macizo colombiano es una región que incluye mucha diversidad, no solamente en cuanto a la naturaleza, sino también en cuanto a la diversidad de intereses en el uso del suelo; existen grandes diferencias entre los actores políticos, económicos y sociales, que actúan siguiendo diferentes razonamientos y desde diferentes percepciones del macizo. La crítica de la hibridación se refiere a la cultura, que no es nada fijo, sino algo que se transforma debajo de muchas influencias. De eso se puede concluir que las dualidades en las que se quiere dividir el norte del sur, el occidente del oriente, el desarrollado del subdesarrollado o el indígena del no indígena no pueden ser usadas para clasificar la cultura de manera pura ni, por ejemplo, para identificar a los actores. De la misma manera, el territorio tiene una multitud

de contenidos significativos dinámicos. Estas ideas de territorio son un factor que ayuda a formar el interés en el uso del suelo del Macizo colombiano.

Por eso las categorías de los intereses no dependen exclusivamente de la idea del territorio. En nuestro caso concreto, el Macizo colombiano es declarado como *ecorregión* por diferentes instituciones del sistema administrativo de Colombia. Esto se refiere sobre todo a la importancia que tiene esa región para el abastecimiento del agua de la población y para la producción colombiana. En este contexto, se elaboró un borrador de un documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) para la regulación del desarrollo sostenible, específicamente para el Macizo colombiano. Este documento era una de las demandas principales de la expedición al macizo, y su aprobación también formaba parte del Plan Nacional de Desarrollo del presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, para el periodo 2014-2018. Aunque ya esté aprobado el documento Conpes, aún falta la firma del presidente, Juan Manuel Santos (*La Nación*, 1 de agosto de 2016).

Una parte de este documento Conpes se refiere al ordenamiento territorial del Macizo colombiano por parte del Plan de Ordenamiento Territorial (POT). Lo describen como un instrumento para el desarrollo sostenible de la región. Este instrumento político ya es obligatorio en Colombia, pero, en varias regiones del país, estos planes no están siendo implementados como se pensaba originalmente. Entonces, se puede formular una pregunta: ¿sirve el POT como instrumento para regular el conflicto sobre el uso del suelo en los municipios del Macizo colombiano?

En este contexto, se puede empezar una búsqueda de huellas sobre las ideas que existen sobre el territorio del Macizo colombiano, manifestadas en el POT. Esta búsqueda no está concluida ya, pero incluye unas ideas destacadas. Una forma de pensar los POT puede referirse a que son alternativas para solucionar conflictos del uso de suelo, y, en este contexto, pueden ser definidos como

una política de Estado para superar los desequilibrios espaciales del desarrollo integrándose con el proceso de planificación económica [...] y ante todo como una práctica social que se redefine y amplía

constantemente con la dinámica real de ocupación y formación del territorio. (Naranjo, 2007, citado en Barbosa *et al.*, 2010)

Esta *dinámica real* es el proceso constante de construir el territorio a través de las percepciones de diferentes interesados. Otro aspecto de una perspectiva estructural es definido por Naranjo (citado en Barbosa *et al.*, 2010), quien dice que “el ordenamiento del territorio expresa las relaciones de poder existentes en su interior y las que puedan existir entre esa sociedad y otras que compitan por sus recursos”. Así, pueden entrar en la discusión intereses de actores de otros niveles de decisión.

Esas ideas de los POT se pueden referir muy bien a conceptos básicos de la ecología política si esta se define como el estudio de conflictos de distribución ecológica, es decir, de los conflictos por el acceso y el control de los recursos naturales, entendidos como fuentes de modos de vida, así como por la destrucción medioambiental. Los planes ofrecen un buen panorama para profundizar las cuestiones de cómo está distribuido el acceso a los recursos, pero también para preguntar cómo deberían ser implementados estos planes en la realidad.

Los POT permiten analizar lo que sucede cuando se encuentran diferentes racionalidades y, al mismo tiempo, ofrece un instrumento que da la oportunidad de integrar esos aspectos. Aquí entra otra vez la crítica decolonial que, en un nivel global, critica las relaciones desiguales de poder. Entonces, la pregunta que planteo es si los POT sirven como instrumentos para regular el conflicto sobre el uso del suelo en los municipios del Macizo colombiano, y surgen dos posibles respuestas: sí y no (figura 1). Naranjo destaca una razón para decir que no cuando dice que “el proceso de ocupación del territorio colombiano no expresa las particularidades de nuestro desarrollo histórico: una gran heterogeneidad ecológica y cultural y un Estado con muy bajas capacidades para ejercer un control territorial efectivo” (citado en Barbosa *et al.*, 2010).

Pero desde una perspectiva ambiental, los POT proveen oportunidades para la mejora de los conflictos ambientales. Según expertas de la Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena (CAM),

un POT podría resolver la mayoría de las denuncias ambientales oficialmente hechas frente a esa institución (gerente de la CAM, comunicación personal, 24 de septiembre de 2015). En Neiva, Huila, el movimiento ambientalista trabaja con el eslogan “Defensa del territorio”, basado en la idea de que la población local se apropie del territorio y de que, con este conocimiento de su territorio y con el instrumento político del POT, pueda lograr un acceso más justo a los recursos y una distribución sostenible.

En estos conflictos, que nacen de diferentes intereses sobre el Macizo colombiano y de la variedad de percepciones que se tiene de los territorios de la ecoregión, también se encuentran diferentes lógicas de pensamiento. No solamente se refieren a intereses conflictivos, sino a diferentes racionalidades. Mientras instituciones públicas guiadas por el Plan Nacional de Desarrollo e indicadores como el Producto Interno Bruto (PIB) tienden a tener una racionalidad orientada hacia los recursos naturales y su aprovechamiento, otros grupos no tienen que compartir necesariamente esta manera de razonar, como lo expresó Miguel Ángel Julio en el foro sobre agua y territorio realizado en Neiva en junio de 2016:

El territorio ya está ordenado, tenemos que ordenar nuestro pensamiento. Hay que ganar identidad territorial, no avergonzarnos de lo que somos ni del camino que nuestros ancestros han recorrido. Hay que generar en ese proceso una mirada regional que permita resignificar el territorio y entender que las fronteras político-administrativas no responden a la división natural del territorio y que en ese sentido las fronteras solamente separan al ser humano mientras que la naturaleza nos une. (Julio, 2016)

También me pregunto si es adecuado analizar los POT como instrumentos políticos. La pregunta que se encuentra detrás de este análisis es si el pueblo puede tomar el papel de observador para la implementación de una política pública y así fortalecer el sistema político de Colombia. También incluye la pregunta sobre si los POT sirven para la lucha de la defensa del territorio, una lucha que todavía estoy empezando a analizar, lejos de entenderla.

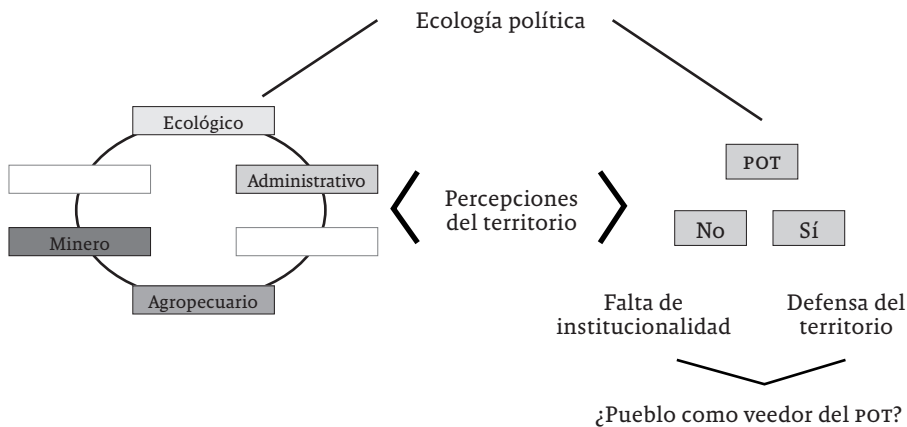


Figura 1. Ecología política. ¿Los POT como instrumentos para regular el conflicto sobre el uso del suelo?

## Conclusión

Esta conclusión contiene dos partes; la primera se refiere a la teoría, y la segunda, al trabajo empírico. La interrelación entre teoría y trabajo empírico es dinámica, así que con la información que se consigue de una manera se puede transformar la otra, y viceversa. La teoría cambia la forma en la que percibo los resultados de mi análisis empírico, mientras que lo empírico me abre el enfoque a diferentes preguntas que me dejan ver la teoría de una forma diferente. En este sentido, la ecología política es un marco teórico apto para este tipo de investigaciones porque es un conjunto de diferentes teorías y métodos que no buscan imponer un dogma que se tenga que seguir en la interpretación de resultados, sino que permiten un intercambio dinámico entre lo empírico y lo teórico.

Por otra parte, empíricamente se requiere un proceso constante de reflexión por parte de quien está investigando. Como investigadora, tengo que analizar cómo estoy percibiendo los diferentes contextos y con cuáles presunciones analizo otros. Al mismo tiempo, aparece el reto de analizar la manera de pensar de otras personas sin adoptar o naturalizar estas maneras, sino reflexionando sobre ellas.

Cierro con varias preguntas que quedaron abiertas en este momento del progreso de la investigación: ¿qué tan relevantes son los escenarios globales de la crítica decolonial del poder para estudios de caso a nivel local? ¿El concepto de la hibridación puede abrir posibilidades para pensar un mundo más heterogéneo, en vez de siempre aplicar conceptos predefinidos y hablar en términos de dualidades? ¿Qué tanto puedo participar en procesos relacionados con el POT sin perder la distancia científica?

## Referencias

- Barbosa, O., Micán, Y. y Alegría, Á. (2010). *Relaciones intergubernamentales y organización territorial del Estado en Colombia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Brinkschröder, M. (2013). Wassernutzungskonflikte in Indien. Eine politisch-geographische Analyse von Protestbewegungen in Maharashtra und Odisha [Disertación inaugural del doctorado de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Münster]. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/56475813.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.
- Donoso-Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina: ¿transformación de la política del conocimiento? *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 30(56), 45-56. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/download/6417/6477>
- Gómez, A. (2013). *Efectos sociales y ambientales del proceso de exploración minera en La Vega - Cauca, 2010-2012* [Tesis]. Universidad del Valle, Cali. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7185/1/0462025-p.pdf>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento

- fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* (Universidad de California, Berkeley), 4, 17-48. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/transmodernidad-pensamiento-fronterizo-y-colonialidad-global.html>
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture, difference* (222-237). Londres: Lawrence & Wishart.
- IgacColombia. (22 de marzo de 2015). El 52 % del Macizo colombiano tiene conflictos de uso del suelo. No se respeta la vocación forestal [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/igaccolombia/status/579715478240755712>
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [Ideam]. (1999). *El macizo colombiano y su área de influencia. Módulo hídrico*. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente e Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales.
- Julio, M. A. (2016). Ponencia. En L. Rincón (ed.), *Memorias del foro Agua y Territorio: Lineamientos para un Ordenamiento Ambiental Territorial*. Huila.
- La Nación*. (1 de agosto de 2016). Urge firma de un Conpes para salvar al Macizo. Recuperado de <http://www.lanacion.com.co/index.php/politica/item/274217-urge-firma-de-un-conpes-para-salvar-al-macizo>
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima. Recuperado de <http://www.rojasdatabank.info/pfpc/quijano2.pdf>
- Reuber, P. (2012). *Politische Geographie*. Paderborn: Schöningh Uni-Taschenbücher.
- Reuber, P. y Pfaffenbach, C. (2005). *Methoden der empirischen Humangeographie* ([1.ª ed.]: Das Geographische Seminar). Brunswick: Westermann.
- Vásquez, A. y Arias, E. (eds.). (2015). *Macizo colombiano, tierra de agua: memorias Segunda Expedición Técnica y Científica al Macizo Colombiano, 5 al 12 de marzo de 2015*. Bogotá.



**Parte v**  
**La investigación acción**  
**participativa, la intervención**  
**sociológica y la educación popular**



# **Hacia una breve caracterización de algunas modalidades investigativas surgidas o empleadas en el campo de la educación popular**

**Santiago Gómez Obando\***

A LO LARGO DEL DOCUMENTO SE REALIZA UN BREVE RECUENTO DE las principales modalidades investigativas que se han ido empleando, construyendo y consolidando en el campo de la educación popular, con el fin de hacer explícita la búsqueda y reflexión permanente que al respecto han realizado en el contexto latinoamericano educadoras y educadores interesados y comprometidos en materializar la consigna de “conocer nuestra propia realidad para transformarla”, lo cual resulta coherente y convergente con la pretensión dialógico-crítico-transformadora que defiende y afirma esta corriente educativa. En este sentido, los grandes temas que se tratan en la ponencia son: 1) los aportes de Paulo Freire y Orlando Fals Borda,

• • • • •

- \* Educador popular. Docente ocasional de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Colectivo Dimensión Educativa y del Grupo de Teoría Política Contemporánea (Teopoco) de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia. Correo de contacto: chespíritoesrojo@hotmail.com

2) la reconstrucción colectiva de la historia (RCH), 3) la sistematización de experiencias, 4) sinergias entre la investigación acción participativa (IAP), la RCH y la sistematización de experiencias, 5) los análisis conversacionales, 6) la etnografía acción participativa y 7) las apuestas por la producción de conocimiento en el campo de la educación popular actualmente.

## Introducción

Pese a que la educación popular es ante todo una corriente educativa surgida en el contexto latinoamericano durante la década del sesenta del siglo pasado<sup>1</sup>, a lo largo de su proceso de estructuración ha estado presente la reflexión en torno a la necesidad de investigar los contextos y formas de conocer de las y los educandos, de rescatar los saberes que se producen en los procesos de lucha y resistencia de los sectores populares y de producir conocimiento en relación con las prácticas educativas —entendidas estas últimas en un sentido amplio, es decir, más allá de los procesos intencionales de formación—.

Realizar un breve recuento de algunas de las principales modalidades investigativas que se han ido empleando, construyendo y consolidando en el campo de la educación popular nos ayudará a comprender mejor la búsqueda y reflexión permanente que al respecto han realizado en nuestro continente educadoras y educadores interesados en valerse de métodos investigativos que resulten coherentes

• • • • •

- 1 Aunque en este escrito se considera que el antecedente más inmediato de la educación popular tiene lugar en este momento histórico, algunos autores como Marco Raúl Mejía (2011) consideran que “hay un discurso muy reiterado en nuestro contexto de seguir leyendo la educación popular solo desde Freire, sin reconocer esos otros troncos históricos que han dado forma al pensamiento crítico en la educación” (p. 19). Para este autor, los orígenes de la educación popular en el contexto latinoamericano se remontan a “los pensadores de las luchas de independencia; el más explícito en hablar de educación popular en este período fue Simón Rodríguez (1769-1854), maestro del libertador Simón Bolívar” (p. 21).

y convergentes con la pretensión dialógica-crítico-transformadora que defiende y afirma esta corriente educativa.

### **Desde la década del sesenta hasta las postrimerías de la década del ochenta: los aportes de Freire y Fals Borda**

Tanto la IAP como la educación popular se fueron configurando en América Latina por fuera de los contextos académicos formales en sus primeros años. Conscientes de que los sujetos populares son portadores de saberes y conocimientos no reconocidos y valorados por las culturas escolar y científica, estos dos paradigmas investigativo-pedagógicos fueron construyendo formas de acercarse y de involucrar a los sectores populares en el proceso de comprensión y búsqueda de transformación de su propia realidad.

La propuesta de alfabetización popular desarrollada por la educación liberadora de Paulo Freire en sus primeros trabajos durante la década del sesenta planteaba la necesidad de investigar y reflexionar rigurosamente la realidad de las y los educandos, con el fin de volver a ella para problematizarla y transformarla<sup>2</sup>. Siendo coherente con la metodología dialógica-participativa que intencionalmente animaba la construcción de su propio método de alfabetización de adultos, Freire (1970) establecía la necesidad de investigar las condiciones de posibilidad en las que se constituyen el pensamiento y lenguaje de los sectores populares. Para él,

a fin de que haya comunicación eficiente [...] es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo. En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático* del

• • • • •

2 Véase Freire (2009).

pueblo o el conjunto de sus temas generadores. Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica [...]. Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores. (Freire, 1970, p. 112)

Esta investigación rigurosa del universo temático de los sectores populares<sup>3</sup> era una condición *sine qua non* para desarrollar la propuesta de alfabetización, tanto en su nivel operativo y procedimental (definición de los temas generadores, el universo vocabular y las palabras generadores) como en su dimensión ética y política (concientización, problematización y transformación de la lectura del mundo y la realidad). Conocer cómo viven, piensan y aprenden los sectores populares era el presupuesto a partir del cual se podría llegar a elaborar posteriormente el programa educativo (Freire, 1970, p. 133).

Por otra parte, la preocupación por contribuir desde un punto de vista ético-político-cognitivo en los procesos de autorreconocimiento, empoderamiento y lucha de los sectores subalternos y marginados llevó a que empezara a surgir en él el interés por afirmar “otros tipos de conocimiento a partir de fuentes reconocidas pero no suficientemente valoradas, como las originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común” (Fals, 1999, p. 75).

La IAP surgió a principios de la década del setenta como una respuesta crítica y políticamente comprometida frente a los cambios estructurales que estaban ocurriendo en el sistema de acumulación capitalista a nivel mundial, como una acción científico-política

• • • • •

3 Freire no consideraba este momento de su propuesta de alfabetización popular como un simple paso didáctico o metodológico.

mediante la cual se pretendía ayudar en los procesos de empoderamiento, organización y lucha de los sectores populares, principalmente de los países *periféricos*, y como una crítica radical desde una epistemología surgida en el sur del planeta al predominio del positivismo en el estudio de los fenómenos sociales y culturales (Fals, 1999, pp. 74-77).

Para Orlando Fals Borda, la IAP surgió en el curso del año 1970 cuando empezamos a crear instituciones y formalizar procedimientos alternos de investigación y acción, enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos. Curiosamente, estos esfuerzos sobre la sociedad y la cultura se realizaron de manera independiente y casi al mismo tiempo en continentes diferentes, sin que ninguno hubiera sabido de lo que los otros estaban haciendo. Fue como una telepatía inducida por la urgencia de comprender la naturaleza del mundo trágico y desequilibrado que se estaba formando. (Fals, 1999, p. 74)

La opción ético-política de trabajar por la promoción y defensa de los intereses de los sectores subalternos —expresadas en sus formas de resistencia, organización y vida cotidiana— y el cuestionamiento y ruptura frente a las dicotomías propuestas por las ciencias positivas de corte occidental entre teoría y práctica social, sujeto y objeto de estudio, investigador e investigadas o investigados, razón y emoción, pensamiento y acción, ciencia y ética y reflexión y acción posibilitaron la emergencia de procesos de encuentro y retroalimentación entre la educación popular y la IAP.

Para Fals Borda, esto último se dio, sobretodo, a partir de la realización del primer Simposio Mundial de Investigación Activa<sup>4</sup> y la Revolución nicaragüense. En sus propias palabras,

después vino la Revolución de Nicaragua y los vínculos con el Ceal, al mismo tiempo con Freire. En Cartagena hubo mucho educador popular. De ahí en adelante se dio una aproximación entre educación popular, investigación y ciencias sociales. (Cendales, Torres y Torres, 2009, p. 45)

• • • • •

4 Realizado en Cartagena en 1977.

Sin embargo, a pesar de los enormes vínculos y sinergias entre la educación popular y la IAP, hasta finales de la década del ochenta no era muy común encontrar experiencias de educación popular en las que se hubieran realizado investigaciones participativas. Tal y como señala Alfonso Torres,

en una consulta hecha en 1989 por una Comisión del Ceaal coordinada por el propio Orlando Fals Borda, se constata el creciente acercamiento a los enfoques participativos, [pero] se reconocía que es una práctica poco frecuente en los centros y organizaciones de educación popular. Más aún, se constata que “hay todavía mucha inseguridad en cuanto a la propia comprensión y utilización de la investigación en los procesos educativos” (Núñez y otros, 1992, p. 68). El informe señala que aún en muchos centros se valora la investigación científica convencional como más rigurosa que la IAP, cuyo alcance lo ven más limitado. (Torres, 2010, pp. 14-15)

### **Reconstrucción colectiva de la historia (RCH) y sistematización de experiencias**

A finales de la década de los años ochenta se fueron consolidando dos modalidades investigativas de tipo cualitativo-crítico-participativo: la reconstrucción colectiva de la historia (RCH) y la sistematización de experiencias. Estas dos formas de producción de conocimiento, altamente convergentes desde el punto de vista epistemológico, pedagógico y político, se fueron constituyendo y consolidando al fragor de los debates que en el campo académico de la izquierda se empezaban a presentar entorno a la configuración y representación de las identidades populares (más allá de las agrupaciones estructurales de clase en las que existía una imagen estereotipada y general del campesinado y el proletariado), así como de los debates acumulados que se desprendían de las propias modalidades investigativas que habían surgido o tenían una fuerte incidencia en el campo de la educación popular. Orlando Fals Borda (1985), por ejemplo, en su libro *Conocimiento y poder popular*, planteaba que la recuperación crítica de la historia del pueblo hacía referencia a

la versión selectiva de los conflictos de clase del pasado, producida por la gente de los caseríos y veredas a través de la memoria colectiva,



los recuerdos individuales, la tradición oral y los documentos y objetos recogidos en los viejos baúles de hogares humildes [...] La historia rescatada por la gente del común, tan distinta en su enfoque y sentido de la académica o universitaria, en su preocupación por no revivir elementos reaccionarios del pasado, es factor esencial en la búsqueda y construcción del poder popular, como también contrapeso político en situaciones de conflicto y crisis. (Fals, 1985, p. 88)

Lo anterior llevó a que, durante la década del ochenta del siglo pasado, educadoras y educadores populares intentaran llevar hasta sus últimas consecuencias esta premisa, a partir de la realización de investigaciones participativas, críticas y dialógicas con las que se buscaba conocer las condiciones culturales y sociales de existencia de los sectores populares con los que se trabajaba.

De esta manera, la “confluencia entre la IAP y la Educación Popular fue configurando una modalidad investigativa con identidad propia, la recuperación colectiva de la historia (RCH)” (Torres, 2005, p. 8). Hija de dos propuestas que se han constituido en verdaderas corrientes epistemológicas-pedagógicas, las cuales han ayudado a consolidar un amplio movimiento educativo en el sur del planeta, la RCH ha sido una de las modalidades investigativas que más ha contribuido a fortalecer la producción de conocimiento en el campo de la educación popular.

Al margen de la disciplina histórica, pero no de sus debates y desarrollos, la RCH

busca reconstruir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas; además de enriquecer el saber social del pasado común, la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. En fin, pretende empoderar los colectivos populares y fortalecer su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales. (Cendales y Torres, 2001, p. 67)

La sistematización de experiencias, por su parte, es una modalidad investigativa surgida en la segunda mitad de la década de los ochenta en la que se reconstruye, reflexiona, analiza e interpreta sistemáticamente las prácticas y experiencias de una colectividad,

privilegiando los saberes y puntos de vista de sus propias y propios integrantes. Con ello se busca el reconocimiento de los sentidos y lógicas que la constituyen, la complejidad de las lecturas de la realidad que la producen, la conceptualización del campo temático en el que se inscriben y la inclusión, el reconocimiento y la interlocución entre las y los distintos actores que intervienen en el proceso, con el fin de potenciar las capacidades investigativas, pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, organizaciones e instituciones involucradas. Asimismo, se busca contribuir de alguna manera al mejoramiento, cualificación o transformación del proceso social o popular que se sistematiza<sup>5</sup>.

A pesar de que no es posible hablar de *metodología*, sino de *metodologías* de la sistematización<sup>6</sup>, de manera esquemática y general se podría decir que las cinco grandes dimensiones o momentos que, por lo general, se desarrollan durante la sistematización de experiencias son: 1) discusión inicial y diseño global de la propuesta (conformación del equipo de sistematización), 2) reconstrucción colectiva de la historia (memoria colectiva), 3) análisis e interpretación de la información (categorización y conceptualización), 4) socialización de los resultados de la investigación (construcción de un dispositivo pedagógico) y 5) prospectiva de la experiencia (reflexión que supera el tiempo presente).

Durante la década del noventa del siglo xx (periodo que suele llamarse como de *refundamentación* o *repedagogización* de la educación popular) y esta primera parte del siglo XXI, la sistematización de experiencias ha logrado consolidarse como la modalidad investigativa con mayor impacto, desarrollo, debates, publicaciones y reelaboraciones críticas por parte de educadoras y educadores populares en casi todos los países de Sur y Centroamérica. Lo anterior está en buena medida asociado con el hecho de que existiera

• • • • •

- 5 En la realización de este concepto se tuvieron en cuenta las definiciones propuestas por Alfonso Torres (1996, p. 27; 2004, p. 59) y Lola Cendales (2004, p. 93).
- 6 Véase Sergio Martinic (1987); María Mercedes Barnechea, Estela González y María de la Luz Morgan (1992; 1994); Oscar Jara (1994; 2001); Alfonso Torres (1996; 2004); Lola Cendales (2004), y Marco Raúl Mejía (2008).

la necesidad de producir conocimiento en relación con las prácticas de educación popular que se estaban desarrollando, pero, sobre todo, se encuentra relacionado con el predominio que a partir de la década del noventa empezó a tener el trabajo que ya se realizaba con otro tipo de subjetividades y actores colectivos (organizaciones o movimientos de mujeres, niños, jóvenes y grupos étnicos, principalmente) distintos a los que tradicionalmente habían animado las prácticas y reflexiones pedagógicas de las y los educadores populares en la región.

### **Sobre las sinergias existentes entre la IAP, la RCH y la sistematización de experiencias**

Hasta aquí, se ha definido a la RCH como una modalidad investigativa que surgió en el campo de la educación popular. No obstante, también se la ha caracterizado como uno de los grandes momentos o pasos metodológicos de la sistematización de experiencias. La pregunta que surge, entonces, es: ¿qué ha llevado a que exista esta ambivalencia respecto a su definición y comprensión?

La respuesta a este interrogante es bastante simple y evidente. Dado que la sistematización de experiencias se ha venido configurado en el campo de la educación popular a partir de múltiples reflexiones, propuestas y aportes que se producen de manera situada en distintos contextos de nuestro continente, es apenas normal que esté imbricada y enriquecida por otro tipo de experiencias y modalidades investigativas que tienen concepciones similares en relación con la comprensión de los referentes epistemológicos, éticos, políticos y metodológicos que las median y definen.

En este sentido, nadie podría decir con exactitud cuáles son los límites “precisos” entre la sistematización de experiencias, la RCH y la IAP<sup>7</sup>. Esto se debe a que muchas y muchos de los educadores-investigadores

• • • • •

- 7 Aparte de la sinergia y confluencia de estas tres modalidades investigativas, podría incluirse aquí la propuesta de análisis conversacional desarrollada por Sergio Martinic. Al respecto, Alfonso Torres (2010) considera que “esta perspectiva metodológica de carácter cualitativo también ha contribuido en la configuración de la sistematización de experiencias como modalidad investigativa interpretativa” (p. 17).

que confluyen en el campo de la educación popular han optado por construir creativamente puentes y puntos de encuentro entre distintas modalidades investigativas, con el fin de rescatar los saberes obtenidos de experiencias vividas por sus educandas y educandos, producir conocimiento derivado de las prácticas y reconocer la manera como aprenden y comprenden el mundo las y los sujetos subalternos, teniendo como telón de fondo y punto de llegada la reflexión y enriquecimiento de una modalidad investigativa como lo es la sistematización de experiencias, en la cual existen mayores niveles de producción y consenso a nivel latinoamericano.

La RCH debe reconocerse, entonces, como uno de los principales aportes que las y los educadores populares colombianos —principalmente Lola Cendales y Alfonso Torres— han realizado en el campo de la sistematización de experiencias. De ahí que, a pesar de ser una modalidad investigativa con sus propios desarrollos y particularidades, esta haya sido reconocida por el conjunto de las y los “teóricos” de la sistematización como uno de los momentos o elementos más importantes que conforman este tipo de experiencias investigativas.

### **Otras modalidades investigativas propuestas o empleadas en la educación popular en las dos últimas décadas**

Durante la década del noventa se desarrollaron otro tipo de propuestas investigativas en las que se establecieron diálogos epistémicos y metodológicos con algunas modalidades de tipo cualitativo, mediante las cuales se pretendía producir conocimiento en relación con prácticas educativas y populares, generar procesos formativos y contribuir a fortalecer las capacidades analítico-comprensivas de las comunidades involucradas, teniendo como referente de sentido el horizonte crítico-emancipador que anima las prácticas de educación popular.

Aunque han tenido un alcance menor al interior del campo de la educación popular, el análisis conversacional y la etnografía acción participativa (EAP) son dos propuestas sugestivas e interesantes. En el caso del análisis conversacional, Sergio Martinic ha sido la persona que más ha contribuido a la promoción, comprensión y

concreción de esta propuesta investigativa en el contexto de prácticas educativas. Al respecto, Alfonso Torres considera que

Sergio Martinic, desde el CIDE de Chile es quien más ha aportado al respecto. Partiendo del presupuesto de que las prácticas sociales (por supuesto las educativas) son una construcción social intersubjetiva mediada por el lenguaje, el autor ha planteado y puesto en práctica una propuesta investigativa que privilegia la reconstrucción y análisis de las conversaciones que desarrollan los sujetos que participan de prácticas sociales compartidas (Martinic, 1987, 1992, 1995 y 1996). En sus estudios ha permitido confirmar la centralidad del lenguaje en la construcción de realidad por parte de los educadores en las organizaciones, instituciones y procesos sociales, así como la necesidad de innovar metodológicamente en su abordaje. (Torres, 2010, p. 17)

En el caso de la EAP, ha sido el educador popular colombiano Germán Mariño la persona que más ha teorizado, reflexionado y realizado investigaciones de este tipo. A partir de la crítica que este investigador venía elaborando desde finales de los ochenta a la debilidad que tenía la IAP en la construcción de métodos para adelantar sus investigaciones (salvo en lo que atañe a la reconstrucción colectiva de la historia), se fue configurando un diálogo crítico con la corriente etnográfica. Para Mariño, resultaba posible

iniciar la articulación entre Investigación Etnográfica e Investigación Acción Participativa, dentro de la idea de que su complementación no solo es deseable sino necesaria, pues la IAP se encuentra sin un método de investigación y la etnografía no logra despojarse de su elitismo y su “despreocupación” por las acciones transformadoras. (Mariño, 1994, p. 2)

Esta propuesta, heredera de los aportes que realizó Fals Borda a las ciencias sociales y de las intuiciones etnográficas de Freire en el desarrollo de su propuesta de alfabetización popular<sup>8</sup> —renovada

• • • • •

8 Para Mariño (1994), “ya en *Pedagogía del oprimido*, Freire integra al grupo de investigadores a algunos miembros de la comunidad; ciertamente que en un principio Freire lo asimila a informantes pero, aún en el mismo texto, más adelante los mira como miembros del equipo. Y Freire, utilizando el

por las lecturas contemporáneas en la materia—, posibilitó el inicio de un diálogo interepistémico que no ha sido del todo explorado y problematizado en el campo de la educación popular.

Pese a que Mariño ha publicado el resultado de algunos trabajos de EAP en los que se estudian las plazas de mercado (1994), el recreo (2003) y el trabajo infantil y sus repercusiones en la escuela (2003) —estos dos últimos en compañía de Lola Cendales—, ha faltado mayor apropiación y construcción de aportes en relación con esta propuesta investigativo-participativa-transformadora.

### **Las apuestas por la producción de conocimiento en el campo de la educación popular hoy**

Ante el reconocimiento de que “la Sistematización de Experiencias ha sido la gran construcción y aporte de la educación popular al campo investigativo” (Torres, 2010, p. 23), en el último decenio buena parte de los esfuerzos de teorización y práctica han estado centrados en posicionar y seguir enriqueciendo esta modalidad investigativa. Redes locales, nacionales y latinoamericanas de promoción y apoyo a la sistematización han ido surgiendo en la región durante la última década.

Sin embargo, a pesar de la enorme importancia que ha tenido para la educación popular el proceso de reflexión, reelaboración crítica y teorización que se viene haciendo en casi toda la región alrededor de la sistematización de experiencias, es necesario señalar una serie de inquietudes, dudas y preocupaciones que surgen al respecto. En primer lugar, me viene a la mente el siguiente interrogante: ¿es la sistematización de experiencias la única manera de acercarse a la producción de conocimientos derivados de las prácticas sociales y populares en las que participan o acompañan las y los educadores populares?

• • • • •

método etnográfico con estrategias como la observación participante, la observación no participante y el diario de campo, se propone claramente la acción participativa (a través de los Círculos de Cultura). Es decir, Freire conjugó lo etnográfico con la participación de la comunidad y la acción” (p. 6).

La educación popular tiene como antecedente el estancamiento metodológico que implicó la falta de construcción de diálogos con otros enfoques, corrientes y disciplinas en el campo de la alfabetización de adultos. Para Lola Cendales, por ejemplo,

existe una debilidad en lo metodológico. Haber encontrado “el método” [...] llevó al estancamiento en este aspecto. No se han tenido en cuenta, no se han entablado diálogos con los avances en la lingüística, la semiología, la antropología, la epistemología; no se han establecido puentes entre lo tradicional y lo nuevo, que den confianza a los alfabetizadores/as y garanticen los cambios en la mentalidad y en las prácticas, que sabemos no se dan de la noche a la mañana. (Cendales, 2011, p. 34)

Aunque la sistematización de experiencias no puede catalogarse, comprenderse o reducirse a un simple método, puede estar sucediendo que poco a poco se esté convirtiendo en la modalidad investigativa de la educación popular. Esto podría llegar a restringir el alcance de las búsquedas, diálogos y puentes epistemológicos-metodológicos que han enriquecido a esta corriente educativa lo largo de su historia.

Los esfuerzos de las y los educadores populares comprometidos con la producción de conocimientos no deberían circunscribirse a una sola modalidad investigativa. En este sentido, se considera que la reflexión regional debe replantearse y ampliarse en el sentido de posibilitar la aprehensión y diálogo con otras corrientes y enfoques investigativos que podrían ayudar a cualificar las prácticas educativas y de acompañamiento a los procesos populares y sociales.

Las y los educadores populares requieren contar y construir creativamente una *caja de herramientas* investigativas que les permita hacer los aportes que resulten más convenientes en cada situación, atendiendo al sentido ético-político-pedagógico que anima sus prácticas educativas. En este sentido, puede ser más conveniente, en un momento determinado, pensar y proponer la realización de una EAP a partir de la cual se propongan líneas de acción específicas para cambiar ciertas actitudes o cursos de acción de una práctica; un análisis de la apropiación subjetiva del espacio, por parte de un grupo o comunidad, en el que se usen estrategias como los mapas

mentales; un compendio de historias de vida en las que se reconstruya la memoria individual de un proceso colectivo, o un censo participativo en el que se caracterice a una población que habita un territorio determinado para ayudar en el proceso de exigibilidad del goce efectivo de sus derechos, que hacer una sistematización de experiencias.

Una ciencia crítica, ética y políticamente comprometida con los sectores populares es la apuesta y horizonte de sentido que debe seguir mediando los acercamientos, diálogos y reelaboraciones que desde la educación popular se realizan para producir y socializar los conocimientos significativos de las prácticas educativas, sociales y populares. De ahí que, a pesar de la importancia y validez que tienen la sistematización de experiencias y el resto de modalidades investigativas aquí descritas, estas resultan insuficientes para ayudar a comprender la amplia gama de relaciones, mediaciones y estructuras que conforman el vasto tejido social y comunitario.

## Referencias

- Barnechea, M. M., González, E. y Morgan, M. de la L. (1992). *¿Y cómo lo hace?: propuesta de método de sistematización*. Lima: Taller Permanente de Sistematización.
- Barnechea, M. M., González, E. y Morgan, M. de la L. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *Revista la Piragua*, 9, 122-129.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización: una construcción colectiva. *Revista Aportes*, 57, 91-111.
- Cendales, L. (2011). Alfabetización, educación popular y uso de nuevas tecnologías. *Revista la Piragua*, 34, 31-36.
- Cendales, L. y Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar investigando*. Caracas: Fe y Alegría.
- Cendales, L. y Torres, A. (2001). Recordar es vivir: algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Revista Aportes*, 56, 65-75.
- Cendales, L., Torres, A. y Torres, F. (2009). Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. *Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos*, 49.



- Fals, O. (1985). *Conocimiento y educación popular: lecciones con campesinos en Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político*, 38, 73-89.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Costa Rica: Alforja.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Alforja.
- Mariño, G. (1994). Etnografía de las plazas de mercado de Bogotá. En *Educación popular: contribuciones a la construcción de su memoria* [7.<sup>a</sup> recompilación] [Disco compacto].
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Panamá: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Torres, A. (1996). *La sistematización como investigación interpretativa-crítica. Entre la práctica y la teoría*. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/sistem\\_old/SISTEMATIZ\\_CIDE.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/SISTEMATIZ_CIDE.pdf)
- Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. *Revista Aportes*, 57, 55-89.
- Torres, A. (2005). *Rehaciendo memorias e identidades: la reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares*. Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de Memoria". Recuperado de <https://www.scribd.com/document/105033113/Rehaciendo-Memorias-e-Identidades>
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *Revista la Piragua*, 32, 8-25.



# **La Escuela Taller de Investigación: un ambiente de aprendizaje para la expresión y la creación**

Yenny Patricia Pineda Moreno\*

EL PROPÓSITO DE ESTE TEXTO ES PRESENTAR UNA MIRADA RENOVADA sobre la producción de conocimiento científico, desde el campo de las ciencias sociales y humanas, y su incidencia en los procesos de formación desde los espacios académicos y, particularmente, los ámbitos universitarios. El texto inicia con una reflexión sobre los espacios educativos y su incidencia en un marco histórico, político y social, que demarca los contextos en los que emergen. La oportunidad de generar comprensiones a partir de las experiencias

• • • • •

- \* Profesional de Licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. Hizo un Diplomado en Docencia Universitaria e Investigación y es especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora en la Universidad de Cundinamarca en las líneas de formación Pedagogía e Investigación. Líder del grupo de investigación La Palabra Más Allá del Idioma en la línea de investigación Construcción Cultural: Arte, Identidad y Memoria de la misma universidad, seccional Girardot (Colombia). Correo de contacto: yennypa2006@yahoo.es

significativas de aprendizaje, conectadas con vínculos emocionales, valorativos y relacionales, es esencialmente lo que debe vivenciarse como sentir del proceso académico.

A partir de las reflexiones y análisis alcanzados se generan algunas inquietudes que se toman como posturas académicas y que contribuyen a la reflexión pedagógica centrada en la investigación desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas, haciendo énfasis en contextos universitarios. En este sentido, se resalta el hecho de pensar en procesos de investigación en ciencias sociales y humanas que no desliguen la cultura académica y las producciones artística, técnica y científica que potencian de manera sustancial la producción de conocimiento. Se propone dar una mirada a los procesos educativos como espacios permeados por una cultura en la cual sus participantes, más que observadores pasivos, deben ser constructores activos de esta. Asimismo, se insiste en la necesidad de una interacción entre escuelas, universidades y sectores populares que favorezca la propagación de comunidades de aprendizaje como red de significaciones y tejido social.

Por último, se hace necesario pensar también en las particularidades de los sujetos que se forman en investigación y que participan en estos procesos y en la importancia de que los espacios académicos trasciendan el aula de clase y se hagan posibles en contextos de interacción sociocultural. El proceso de formación en investigación social implica que sus participantes se relacionen con las dinámicas particulares de los contextos y los distingan, lo que facilita el diálogo de los participantes con su contexto cultural, promueve su participación en este y posibilita la generación de cuestionamientos y comprensiones como gestores culturales.

### **Hacia una mirada de la educación como espacio cultural**

Pensar en la educación del siglo XXI hace que se dibuje un panorama educativo centrado en una escuela que se construye y organiza a partir de sus propias dinámicas curriculares: una escuela que se define por los rasgos esenciales de un propósito educativo en concordancia con las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas que enmarcan y diferencian los contextos. Abordar la

educación es pensarla también como un servicio para el desarrollo y mejoramiento social, sentido desde el cual es posible impulsar experiencias educativas más significativas, relevantes e interesantes para sus participantes, desde las cuales se puedan generar nuevas posibilidades de cambio, aprendizaje y visión pedagógica.

Estas nociones de educación privilegian también un lenguaje sociocultural muy interesante, con unas prácticas sociales, culturales y cotidianas significativas que atienden unas necesidades locales y regionales. Las problemáticas sociales y los factores externos permean de manera sustancial los procesos educativos y no pueden estar alejados de sus marcos de referencia curriculares ni de sus políticas educativas. Alfred Schütz hace un paralelo entre el mundo de la vida y la cultura como universos de significados y sentido; al respecto, menciona que

el mundo cotidiano es desde el comienzo un mundo intersubjetivo de cultura. Es intersubjetivo, porque vivimos en él como seres humanos en interacción, ligados por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros. Es un mundo de cultura, porque desde el comienzo el mundo de la vida es un universo de significación para nosotros, es decir, una estructura de sentido y de interrelaciones que debemos interpretar y que instituímos mediante nuestra acción en este mundo de la vida. (Schütz, 1972, p. 109)

En este orden de ideas, la educación también debe obedecer a dinámicas de cambios y transformaciones continuas que vinculen necesidades contextuales y en las cuales los procesos de aprendizaje no se generen como sucesos ocasionales que requieren incentivos, premios y castigos. Es necesario dar cuenta de que en los procesos educativos el contexto y la cultura adquieren gran importancia al momento de orientar los procesos de aprendizaje, especialmente si estos van encaminados a formar cultura ciudadana. Al respecto, Páez Díaz plantea una idea de educación basada en el aprendizaje para la vida, con respecto a lo cual manifiesta que

la educación debe ser entendida como un proceso en donde la enseñanza y el aprendizaje deben ser para el desarrollo de nuestras vidas y el de las personas que se encuentran en nuestro entorno, está

más allá de las formas y los paradigmas establecidos en los discursos académicos. La educación se debe transformar de instante en instante y de momento en momento, ¡aquí y ahora! Empieza nuestro aprendizaje y es para la vida. (Páez, 2013, p. 37)

Por esta razón es importante la participación de las comunidades académicas en los espacios de diálogo, discusión y reflexión generados, que les permitan repensar sus prácticas educativas como dinámicas de transformación social. Asimismo, las concepciones sobre educación deben estar situadas en un marco político, cultural, y económico que plantee una perspectiva familiar desde una dinámica sistémica y organizativa del entorno social. Interesa realizar hasta este punto comprensiones de la educación desde la construcción de escenarios significativos para la construcción social de conocimiento.

En este sentido, pensar en un ejercicio educativo desde la confluencia de saberes participativos y desde el interés propio del individuo sobre determinados temas, no con base en una fragmentación de asignaturas, sino con contenidos de enseñanza o aprendizaje interdisciplinarios, debe constituir un propósito vital en los espacios académicos. En este sentido, y de acuerdo a los planteamientos de Escobar (2013), se propone dar una mirada basada en “una escuela abierta, de saberes locales de territorialización de los currículos, y en pensar una escuela más ligada al territorio, un espacio de múltiples aprendizajes e interacciones” (p. 56).

Hablar de educación también implica abordar el tema de la producción de cambios tecnológicos de manera trascendental, pensar en la ciencia como producción permanente y abordar a sus actores como participativos, con herramientas para la construcción de un proyecto de vida. En esta instancia, se apunta desde los procesos educativos a acompañar la formación de un nuevo ciudadano colombiano que pueda regular el desarrollo tecnológico y científico, como agente de participación política y social, y que sea capaz de reconocer que es agente de transformación.

Los actuales cambios en las concepciones de *ciencia e investigación*, que las reconocen más como prácticas de negociación social y

cultural para la construcción de conocimiento, hacen que hoy sea posible pensar en alternativas pedagógicas que asuman la investigación como propuesta para promover aprendizajes y producir saber y conocimiento. Ahora bien, esto conlleva a cuestionarse sobre cómo posibilitar espacios que surjan como necesidades pensadas en la construcción de escenarios de aprendizaje y que ligen la cultura con los procesos educativos e investigativos.

Las dinámicas de investigación surgen, entonces, como una necesidad pensada en la construcción de escenarios de aprendizaje que ligen la cultura con los procesos educativos, y es justamente este el debate epistemológico que el presente artículo quiere proponer. Sin embargo, cabría preguntarse por qué es necesario reconocer el papel de la investigación social en los diferentes escenarios académicos como dinámica generadora de cambio que posibilita analizar con mayor comprensión las situaciones o hechos que suceden en la cotidianidad de un contexto con unas prácticas culturales específicas.

Galindo aborda la investigación social como un proceso que es eminentemente creativo y que implica ejercicios dinámicos de cambio y transformaciones en términos de sociedad, cultura y comunicación. Manifiesta, al respecto, que

la investigación social es creativa en varios sentidos, básicamente en dos: el investigador explora el mundo social en los múltiples fondos de significado y configuración que lo conforman [...], tiene la opción de relacionarse con los actores sociales y sus procesos de exploración e interacción que permite promover actos de creación colectivos. La creación no es una parte más del oficio de investigar en sociedad, es su sentido central. La ciencia social aparece para promover ese acto creador. (Galindo, 1998, p. 6)

En este sentido, las acciones educativas han de posibilitar espacios de creación y recreación en la construcción de conocimientos. Es importante poder vincular la investigación como una estrategia pedagógica en las prácticas educativas y que permita, entre muchas otras cosas, promover formas de construcción colectiva y social del conocimiento en las que ya no son solo los grupos de científicos acreditados los únicos convocados a participar, sino en las que sea

posible que jóvenes estudiantes, desde un trabajo de indagación permanente, a partir de la construcción de conocimientos, puedan formarse como investigadores.

La memoria colectiva, el reconocimiento de territorios, los elementos representativos culturales y las relaciones e interacciones que hacen parte de prácticas sociales y culturales permanecen en el presente como costumbres y tradiciones que, como lo expone Torres Carrillo (2006), garantizan la continuidad cultural y la cohesión social de los pueblos y de los grupos. Abordar la investigación social conectándola desde lo académico y desde un valor tangible cultural es un asunto que requiere una configuración que tenga en cuenta una práctica histórica, estética, éticopolítica, subjetiva, comunicativa y científica, por medio de intercambios académicos que permitan establecer relaciones estrechas entre conocimiento y cultura con sentido y significado. Torres Carrillo lo sintetiza de la siguiente manera:

Muchas experiencias y proyectos con poblaciones populares fracasan por desconocer esta dimensión histórica de las poblaciones barriales; en unos casos, la reducen a un recuento lineal de acontecimientos “importantes” desde el punto de vista de la historia tradicional, lo que lleva a la incompreensión de ciertas dinámicas, prácticas y problemáticas de sus habitantes; el desconocimiento de las claves que han posibilitado su construcción como colectivo social lleva a que los pobladores generen resistencia a las iniciativas y a los estilos de intervención. (Torres, 2006, p. 76)

Las alternativas de los proyectos sociales tradicionales que garantizan nuevas respuestas a las políticas de infancia y juventud siguen desconociendo las condiciones y situaciones de la niñez y la juventud, en las cuales la movilidad, las condiciones de vida y el acceso a vías o a centros de formación dificultan el desarrollo de una propuesta que se inserte y responda a las características y necesidades particulares de las comunidades. Por esta razón, se propone que emerjan propuestas de investigación con jóvenes que posibiliten acciones de acompañamiento que, a su vez, involucren la tradición, los recorridos de campo, el diálogo de saberes, la interacción con las comunidades, dinámicas de indagación, saberes



populares, accesibilidad y generación de conocimiento con y desde las comunidades.

Por tal razón, el colectivo de jóvenes investigadores en formación del programa de licenciatura y sus maestros acompañantes desean emprender caminos de construcción comunitaria, a través de la generación de espacios de encuentro colectivo y participativo: espacios que potencian estrategias de acción pedagógica para la educación popular donde se instan posibilidades de encuentros e intercambios de contenidos culturales, lenguajes sociales y prácticas de las vivencias cotidianas de las comunidades de contextos regionales, específicamente de la provincia del alto Magdalena, Colombia. Se tiene una proyección que apunta al desarrollo del trabajo cooperativo, del sentido de pertenencia y del compromiso y la responsabilidad social que permita comprender el desarrollo de este proyecto como un escenario de aprendizaje y gestión comunitaria.

### **La investigación acción participativa y la educación popular en contextos universitarios**

Para este fin, se presentan las experiencias vividas en las prácticas docentes que se están adelantando en la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot, como parte de los núcleos del saber pedagógico. De este proceso se resaltará cómo, a través de estos espacios académicos, se configuran horizontes de sentido sobre las posibilidades expresivas y creativas que surgen de sus participantes y cómo el estudiante universitario —de aquí en adelante llamado *pedagogo facilitador en formación*— configura una posición reflexiva, crítica, y argumentativa que le permite tener una postura ante un contexto en el cual ejerce su papel como profesional.

Este análisis parte de repensar algunas temáticas fundamentales y cotidianas que permean de manera decisiva los contextos. La expresión pública, la formación ciudadana, los procesos de construcción de paz y diálogo, la cultura ciudadana, los factores de orden social y familiar, entre otras temáticas, son apuestas que se deben construir desde ejercicios investigativos. Escenarios sociales como la población, el barrio, la escuela y la familia son el vehículo que moviliza experiencias transformadoras y de formación educativa

que contribuyen a invaluable avances sociales. Se establecen estas relaciones cotidianas como lugares de encuentro generacional para las comunidades y como posibilidad de fortalecer y consolidar la comunicación educativa a partir de la construcción de sujetos, tejidos y vínculos que construyan ambientes comunitarios y educativos. El desafío que tiene la educación popular es “ser consecuente y coherente con su identidad, y a partir de ello, abrirse a demandas sociales ampliadas y ante nuevos sujetos educativos populares, pero rechazando las concepciones y valoraciones del liberalismo” (Picón, 2005, p. 55).

El tema de participación social y comunitaria en las políticas sociales de ámbitos locales también nos convoca como investigadores en formación y genera algunos cuestionamientos en torno a qué significa la participación ciudadana y la construcción de comunidad y convivencia en los contextos universitarios. Es fundamental darles voz a las comunidades, a los pueblos y a los territorios invisibilizados, pues así los sujetos logran darle sentido al mundo en que viven y que está determinado en gran parte por la cultura, el contexto social y la historia, por medio de un proceso interactivo y dinámico de cooperación entre los actores. Los estudios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) resaltan cómo el ejercicio de participación ciudadana y comunitaria no solo es alusivo al adulto sino también al reconocimiento de la voz de los niños, niñas y jóvenes. Hablar de transformación social es hablar de descolonizar la educación y de trascenderla más allá de lo institucional; en términos de Francisco Cajiao,

debe existir una reflexión sobre la educación que debe ser indispensable, cabe preguntar la función real de la escuela en la formación de los ciudadanos [...]. La educación ciudadana, en efecto, tiene que ser mucho más que un discurso pedagógico y convertirse en una real pedagogía de la participación. (Cajiao, 1998, p. 16)

En este orden de ideas, los ejercicios de participación de las comunidades y los intereses del colectivo académico de jóvenes universitarios se convierten, entonces, en construcciones de conocimiento que, de forma reflexiva y creadora, llegan a concebir la investigación en espacios en los cuales sus participantes se encuentran

inmersos. Así, el interés frente a un tema determinado dependerá esencialmente de lo que sus participantes han aportado y de la importancia y utilización que tenga para estos. Esto se organiza bajo dinámicas claves que, en materia de prácticas pedagógicas, transforman sustancialmente la manera de entender los procesos pedagógicos (Baquero, 2006).

Manejar estas situaciones desde la educación y en ámbitos académicos es dar lugar a la reflexión del docente —de aquí en adelante llamado *pedagogo facilitador en ejercicio*— sobre los procesos de aprendizaje, y también es darse a la tarea de resignificar el papel comunicativo y estético que fundamenta los procesos de humanización del ser. Así, pensar en la idea de posibilitar una Escuela Taller de Investigación de Ciencias Humanas en los espacios académicos universitarios, como lugar de gestión comunitaria y ejercicio continuo ligado con las actividades académicas, implica potenciar el papel activo de los agentes de transformación social de las comunidades académicas y populares, fortalecer las habilidades y talentos de sus participantes a través de sus posibilidades artísticas y creativas y encontrar una conexión significativa entre conocimiento, saber y cultura.

Desde la perspectiva de la generación y circulación de nuevo conocimiento, la propuesta de la Escuela Taller de Investigación, que se adelanta en los espacios de la seccional Girardot de la Universidad de Cundinamarca como espacio para la creación y la expresión, con pedagogos facilitadores en formación y en ejercicio de la Licenciatura en Español e Inglés, posibilita una posición generativa de los procesos artísticos, culturales y educativos como reconocimiento y transformación del contexto y como estrategia que les aporta a los participantes técnicas que facilitan la articulación secuenciada de diferentes principios didácticos básicos para la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, Sánchez (2014) propone que en la construcción de conocimientos no se predeterminan rutas o modelos, sino que maestros y estudiantes transitan por sus propios caminos de aprendizaje; esto constituye una nueva didáctica de la investigación social y humanística.

Bajo esta premisa planteada por Sánchez (2014), cabría preguntarse: ¿cómo se enseña y se produce conocimiento científico en el campo

de las ciencias sociales y de las humanidades? ¿Cómo posibilitar estrategias de acción pedagógica que generen efectivamente conocimiento científico en esos ámbitos del saber? Sánchez manifiesta su preocupación no solo por las técnicas, formas o metodologías que se configuran en el ejercicio de la investigación, sino también por entender cómo se produce el conocimiento nuevo y cómo se enseña a producirlo; al respecto, plantea que

enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. La nueva didáctica de la investigación social y humanística que se propone es, en primer lugar, un proceso complejo, pues en la enseñanza de la investigación concurren numerosas operaciones, no menos densas, relativas a 1) lo que se enseña al enseñar a investigar, y 2) cómo se enseña a investigar. (Sánchez, 2014, p. 11)

En este sentido, se puede reflexionar que existen métodos diferentes para generar conocimiento desde diferentes campos del saber, como también se podría pensar que existen formas diferentes de enseñar a los investigadores, debido a que cada campo científico tiene su manera específica de problematizar, imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis (Sánchez, 2014, p. 12).

El reto fundamental para el pedagogo facilitador en ejercicio en los espacios universitarios es pensar en lo que le interesa al estudiante, en sus iniciativas y en lo que a este le encuentra sentido y significado; asimismo, debe pensar en el objetivo de investigar. Sin embargo, el problema más grande en los espacios universitarios, esencialmente en programas de ciencias humanas, es la falta de actualización y procesos de cualificación docente en investigación desde ámbitos sociales y comunitarios. Los entornos educativos y sus contextos regionales tan disímiles permiten ver otras dinámicas de aprendizaje que dan una perspectiva más abierta de los procesos de investigación que urgen para la construcción y transformación de ambientes comunitarios.

El ejercicio de formación docente, hasta este punto, implicaría: 1) dar una mirada a la pertinencia de tener en cuenta contextos con características y condiciones diferenciadas, 2) identificar unos factores sociales y educativos que afecten a sus comunidades y 3)

acompañar y gestionar, con pedagogos facilitadores en formación, las situaciones que dan origen al planteamiento de procesos de investigación desde enfoques cualitativos y desde ofertas culturales que interesen. Sin embargo, existen vacíos, desde la academia, entre la investigación que prepara al estudiante y lo conecta con sus contextos y los contenidos teóricos y disciplinares que lo alejan; gran parte de este problema tiene que ver con la ausencia de cualificación docente en procesos de investigación social. Así lo plantea el informe sobre educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), coordinado por Jacques Delors, cuando reconoce que, dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de la formación en investigación (Unesco, 1996, p. 172).

Asimismo, se ha cuestionado en gran medida la participación del maestro en los procesos de investigación social desde las condiciones de calidad emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, que plantea un papel decisivo del docente en materia de investigación. Rodríguez y Castañeda Bernal han recogido algunos aspectos planteados por diferentes posturas teóricas que dejan al descubierto, a través de la *Revista Iberoamericana de Educación*, reflexiones que proponen el papel de los profesores en contextos de investigación e innovación. Al respecto, sostienen en uno de sus acápites que

quienes se desempeñan como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permite analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente. (Rodríguez y Castañeda, 2001, p. 112)

Plantear evaluaciones cualitativas desde redes de apoyo comunitarias que trabajan en los procesos de formación también ha de ser un gran reto en los espacios universitarios; de ahí, es importante pensar en una idea de investigación que esté acompañada por una

pedagogía de la alteridad que invite a acercarse a la posibilidad de construir, en colectivo, nuevos lenguajes y significados desde una mirada crítica y liberadora, basada en la creatividad y la participación. Mucho más allá del campo de la educación, las pedagogías de la alteridad nos retan a abrir nuestro ser a la influencia del otro y de la otra, a vivir nuestra vulnerabilidad dejando caer las barreras que nos protegen y que se expresan en códigos de valores, creencias y juicios, a permitirnos ser influidos e influidas y a arriesgarnos a ser tocados y transformados por lo diferente como una expresión de nuestra humanidad.

La oportunidad de generar reflexiones a partir de las experiencias vivenciadas posibilita que la interacción didáctica entre la universidad, la escuela y los contextos populares potencie el papel activo de los participantes y agentes de transformación social. Esto se logra insistiendo en que se investiguen las prácticas y en que se reflexionen y reconstruyan con docentes en ejercicio y formación las políticas de trabajo que se deben reflejar en la calidad de los aprendizajes y las relaciones sociales, afectivas y comunicativas que se construyen.

### **Aprendizaje y formación en investigación social**

Como pedagogos facilitadores de procesos de formación, nos interesa realizar comprensiones de la educación desde la construcción de escenarios posibles para el aprendizaje. Enseñar y formar en investigación no es un asunto fácil: requiere analizar qué estrategias son útiles y seductoras para sus implicados. Volviendo a la estrategia relacionada con la Escuela Taller de Investigación como espacio para la creación y la expresión desde las ciencias humanas, es fundamental tener en cuenta que los intereses investigativos se encaminan hacia la búsqueda de significados de una realidad, mediante la interpretación de los contextos regionales, populares, rurales o urbanos.

El ejercicio que se propone hasta esta instancia es pensado desde la necesaria conexión que debe existir entre los planes de estudio y su orientación. El hecho de que los planes de estudio contemplan la realización de eventos relacionados con la formación

de investigadores y para la investigación es muy positivo; lo que causa extrañeza son los contenidos y la orientación de esos cursos (Sánchez, 2014, p. 12). Generar producción científica es el reto de la investigación cualitativa en los escenarios universitarios, pero este no está ligado solamente a enfoques teóricos y conceptuales, sino también a ejercicios prácticos que impliquen recorridos de campo, diálogo de saberes, interacción con las comunidades, dinámicas de indagación y saber popular, accesibilidad y generación de conocimiento con y desde las comunidades.

Para este fin, se retoma la experiencia de formación en investigación desde la Escuela Taller de Investigación como espacio para la creación y la expresión del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot. De estos espacios se resalta cómo la realidad es conocida, interpretada y expresada; por tal motivo, tiene gran valor lo que la gente dice, piensa, siente o hace, así como sus patrones culturales y sus prácticas sociales como procesos de construcción de conocimiento. Así lo refiere Gergen (2007), quién plantea que el conocimiento es una creación o construcción humana que se genera a partir de las prácticas sociales, los esquemas culturales y los procesos históricos. De este modo, los sujetos logran dar sentido al mundo en que viven, determinados, en gran parte, por la cultura, el contexto social y la historia, por medio de un proceso interactivo y dinámico de cooperación entre los actores.

Desde los postulados de Fals Borda se plantea que la educación debe hacerse no solo pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Adicionalmente, afirma que se debe educar en los problemas reales (Ortiz y Borjas, 2008), lo cual posibilita hablar de procesos de autoformación y formación colaborativa como apuesta a este ejercicio educativo; hablar de experiencias investigativas y prácticas de formación en investigación desde proyectos micro, que inicien desde los primeros semestres y que sean el eje transversal del trabajo de grado con fines investigativos, también es un propósito que se debe lograr. Por último, construir estrategias educativas que posibiliten llevar apuestas culturales a los territorios a través de la música, el arte, la plástica, la oralidad, la literatura, la artesanía, etc., no constituye una ambición académica sino una

posibilidad de movilizar espacios académicos conectándolos con sus territorios y sus culturas. Pensar el ámbito de las ciencias humanas es algo que eminentemente debe trastocar, porque permite interpretar y vivir la realidad atendiendo principalmente a sus habitantes.

La investigación cualitativa, como tejido social, debe posibilitar el repensar la labor del pedagogo facilitador en ejercicio, quien, a partir de los procesos de evaluación y reflexión, se convierte también en productor del conocimiento; existiría en este punto un desplazamiento de un docente que valida como prioridad su saber disciplinar a uno que le da utilidad al conocimiento que se descubre en la convivencia con la cultura de los involucrados en el proceso educativo, que pasa de la imposición al equilibrio de los diferentes saberes sin que se establezcan relaciones de subordinación entre unos y otros. Bien lo plantea Bruner (citado en Mejía y Manjarrés, 2010):

Las dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y las ciencias surgen, no por falta de capacidades, sino porque no se logra encontrar un camino adecuado que facilite usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos. Los estudiantes no usan los conceptos, no entienden el funcionamiento de las máquinas con las que interactúan todos los días. Además, la enseñanza de la ciencia se ha vuelto aburrida y exige la búsqueda de procesos pedagógicos adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades. (Mejía y Manjarrés, 2010, p. 7)

Los proyectos que se proponen desde la Escuela Taller de Investigación tienen una línea paralela al enfoque y naturaleza de los programas que trabajan con las ciencias humanas en los contextos universitarios. Además, responden a unos contenidos epistemológicos y disciplinares que hacen parte de la malla curricular del programa. Específicamente, y de acuerdo con la estrategia utilizada en la Universidad de Cundinamarca para formar en investigación desde el campo de las humanidades y las ciencias sociales, todo este ejercicio pedagógico se enlaza a través del plan de estudios y responde a la naturaleza del programa.

Los avances y desarrollos de la propuesta de innovación pedagógica enmarcada en las experiencias de educación popular, en cuanto a los aprendizajes y producción de saber, constituyen un



proceso permanente de trabajo colectivo, interacción, reflexión y acción, propiciados a partir del diálogo y la escucha entre los actores participantes. Desde los planteamientos hechos en la *Revista Internacional Magisterio* (Mejía, 2008), se propone que, desde el ámbito de la práctica y la reflexión pedagógica, la educación popular puede ser vista desde dos escenarios: la práctica pedagógica y la práctica por el otro. Interesan, entonces, dinámicas de la educación popular, a través de un enfoque de investigación social que proponga el trabajo desde la actividad colectiva, el aprendizaje por indagación, situado y contextualizado, y la participación reflexiva.

### **A modo de conclusión**

La imaginación creadora de los pedagogos facilitadores que se forman en investigación y que desarrollan ejercicios de producción científica y académica se debe posibilitar en los espacios universitarios. No obstante, la articulación de la praxis pedagógica (teoría-práctica) no se debe separar, al contrario, se considera que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse en modelos conceptuales y abstractos.

Ahora bien, el asunto de la producción y circulación de conocimiento como ejercicio de formación en investigación es un asunto que necesariamente debe movilizarse desde la academia. La producción de conocimiento y su circulación hacen que se visibilicen las experiencias investigativas y se socialicen en otros espacios interinstitucionales. Los criterios de verdad en investigación desde la perspectiva de las ciencias humanas no dependen de procedimientos técnicos, sino de discusiones generadas a partir de problemáticas o factores identificados dentro de las comunidades. Asimismo, parten de un trabajo en equipo que analiza, describe, explica, da resultados, valora la subjetividad y genera espacios de autorreflexión y evaluación continua.

En los espacios universitarios se deben promover cambios sociales y culturales desde sus participantes: tener presencia en los barrios y en los territorios y pensarlos desde una base sólida de educación popular y producción social del conocimiento que aporte, de manera

sustancial, a los componentes disciplinares. Se plantea entonces pensar en contextos universitarios como *contextos participantes*.

Lo anterior implica que el investigador, en el campo educativo, dirige su mirada a diferentes escenarios sociales y culturales en los que se mueve la escuela, y establece estrategias pedagógicas desde los espacios universitarios que trabajan con dinámicas de investigación social que, a su vez, movilizan imaginarios y representaciones sociales y culturales que se encaminan al fortalecimiento de los procesos de identidad de las comunidades. Asimismo, es importante generar espacios de socialización y retroalimentación, a través de las experiencias investigativas, que conlleven a establecer procesos de comunicación desde el campo humanístico y desde la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana.

Los procesos de formación en investigación para los docentes deben posibilitarse a través de encuentros, conversatorios y debates entre académicos, dinamizadores e investigadores, en el marco del fomento de una cultura de la investigación, que generen reflexiones e intercambios de ideas y experiencias en investigación en las diferentes etapas del desarrollo de los proyectos.

Se debe pensar la escuela desde diferentes escenarios de aprendizaje que permitan diversificar prácticas de aprendizajes a partir de estrategias de acción pedagógica basadas en experiencias regionales y culturales, que promuevan resultados vistos desde el campo del humanismo. Se debe buscar, como foco principal, la representación de realidades contextuales y regionales a través de formas de expresión y comunicación entre maestros en formación y en ejercicio de los distintos espacios universitarios.

## Referencias

- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores: tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22.
- Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* [Actas del Simposio] (pp. 17-31). Bogotá:

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- Escobar, L. (2013). Pedagogías de la alteridad como fundamento de la convivencia. En *Módulo pedagogías de la alteridad* [Maestría en Desarrollo Educativo y Social] (pp. 5-61). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá, D. C.
- Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* [1.ª ed.]. Ciudad de México: Pearson Education.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Mejía, M. R. (ed.). (2008). Sistematización de experiencias: una forma de investigar en educación. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 1-96. Recuperado de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/revista\\_magisterio\\_33.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_33.pdf)
- Mejía, M. R. y Manjarrés, M. (2010). Las pedagogías fundadas en la investigación: búsquedas en la reconfiguración de la educación. *Eduteka*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PedagogiasInvestigacion.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1996). *La educación encierra un tesoro* [Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors]. Madrid: Santillana; Ediciones Unesco.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Páez, A. J. (2013). La práctica pedagógica en las escuelas rurales de la provincia del Sumapaz. *Paz*, 3, 37-47.
- Picón, C. (2005). Desafíos de la educación popular. En *Foro público "La educación popular hoy: avances y desafíos"*. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Rodríguez, J. G. y Castañeda Bernal, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146. Recuperado de <https://tinyurl.com/rodriguez-y-casta-eda-bernal>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* [4.ª ed.]. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2006). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130045504/practica.pdf>

# **La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz**

**Mónica Sandoval Sáenz\***

ESTE TEXTO TIENE COMO PROPÓSITO DESCRIBIR UNA EXPERIENCIA educativa basada en el enfoque de la educación popular cuyo objetivo se centró en identificar las prácticas campesinas de comunidades situadas en el municipio de Viotá, Cundinamarca, y zonas aledañas. Para llevar a cabo este proyecto hubo un proceso previo de interacción con las comunidades en el cual se identificaron sus intereses y necesidades. Posteriormente, mediante el análisis de la información recolectada, se creó el curso “La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz”, compuesto por tres unidades: Familia y Paz, Mercadeo de Lugares y Proyectos Productivos.

Por otro lado, además de narrar la propuesta señalada, el documento también adelanta un análisis sobre el enfoque metodológico

• • • • •

\* Doctora en Neurociencia Cognitiva. Profesora e investigadora en el programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia. Correo de contacto: monica-sandoval@upc.edu.co

en el cual esta se enmarcó, ya que, al ser una elaboración de las ciencias sociales, es pertinente determinar qué tipo de métodos y perspectiva científica se asumen. En consecuencia, se exponen las características del monismo y del dualismo metodológico, su tensión histórica y la propuesta del pluralismo como un camino idóneo para la puesta en marcha de proyectos basados en la educación popular.

### **Historia del proceso**

Desde el año 2013, la Dirección de Investigaciones de la Universidad Piloto ha trabajado colaborativamente con las comunidades del municipio de Viotá, Cundinamarca, y en zonas rurales aledañas. Es así como un equipo interdisciplinario de investigadores llevó a cabo un proceso de caracterización y participación con la comunidad, mediante estrategias de investigación acción participativa (IAP) que incluyeron grupos focales, recorridos, cartografías y entrevistas, en aras de identificar las necesidades de la población. El análisis y la reflexión de la información derivaron en la creación de cinco líneas temáticas: producción, asociación, turismo, patrimonio y conectividad.

Durante el periodo 2014-2015, el equipo se dio a la tarea de revisar y explorar estas líneas, diseñando talleres y capacitaciones que fueron socializados con la comunidad. No obstante, al cierre de dichas capacitaciones se sumaron más participantes y se vio la necesidad de crear un proyecto educativo más sólido. Por ende, en el año 2016 se creó el curso “La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz”.

Con base en los principios de la educación popular, el curso se soporta en un modelo que se ha denominado “alternativo de inclusión e innovación productiva” y que se presenta como una herramienta multidimensional, dinámica y funcional que busca generar innovación social en territorios rurales. Dicho modelo es el resultado de la construcción colaborativa de un sistema de generación de valor orientado a ampliar las capacidades territoriales por medio de instrumentos de gestión empresarial aplicados a las dimensiones productivas, asociativas, turísticas, patrimoniales y de conectividad. Asimismo, busca favorecer la transformación de realidades en las familias desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la

reconciliación con lenguajes e imaginarios que se movilizan desde el trabajo en equipo y la autogestión.

A su vez, el modelo alternativo de inclusión e innovación productiva se compone de cinco ejes estratégicos:

- ✱ Encadenamiento productivo y asociatividad estratégica: este eje propende por la generación de cadenas de valor productivas entre proveedores, producción, distribución y cliente. Se gestiona desde escenarios asociativos integradores y como producto final desarrolla proyectos de innovación empresarial identificando las particularidades de cada territorio.
- ✱ Escuela popular: tiene como propósito caracterizar las dinámicas y prácticas socioculturales del territorio, los saberes regionales campesinos y elaborar registros de memoria histórica como parte de la resignificación territorial.
- ✱ Ocupación sostenible del territorio: este eje procura configurar redes con las entidades territoriales, para favorecer el intercambio empresarial y la generación de empleo. Esto se da a través del fortalecimiento de la infraestructura, el saneamiento básico, la gestión del riesgo y la ocupación sostenible del territorio.
- ✱ Mercadeo de lugares: mediante la identificación de los valores culturales y productivos propios de la región, este eje busca promover el reconocimiento nacional e internacional del territorio a través de estrategias de mercadeo, posicionando la marca territorial y sus atractivos y alternativas turísticos para los visitantes.
- ✱ Caracterización territorial: propende por el conocimiento del territorio para el desarrollo de cada uno de los componentes. Esto se da a partir de la indagación y el fortalecimiento del sistema de información territorial y la construcción de indicadores que orienten la planeación local.

### **Sobre la educación popular**

Teniendo en cuenta que la descripción y socialización del segundo eje —Escuela popular de inclusión e innovación

productiva— constituye el centro del texto, es preciso exponer la perspectiva que enmarca la propuesta. Se contempla la educación popular como una alternativa pertinente, pues permite el diálogo de saberes y la problematización de la realidad; además, contiene en sí “una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad y objetivos políticos, los cuales son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares” (Osorio, 1990 p. 1).

En ese sentido, se reconoce que la educación popular se instala en la conciencia, saberes y conocimientos de la cultura popular, y que, por ende, busca la formación de sujetos que llevan a cabo acciones transformadoras de su realidad, la cual ha sido construida históricamente y se manifiesta a través de imaginarios y representaciones, ideas, simbolizaciones, significaciones, voluntades y emocionalidades desde las cuales los sujetos atribuyen sentido a sus acciones y vínculos y construyen identidad y sentido de pertenencia (Torres, 2011, p. 24).

Por su parte, la educación popular en Latinoamérica tiene como principio la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los ámbitos cotidianos, para dar así valor a la diversidad e igualdad de derechos (Jara, 2010) y formar personas con un carácter crítico sobre su realidad (Gallardo, 2006). Resultado de la experiencia, de la educación popular nace la pedagogía crítica como una forma de promover el *pensamiento dialéctico o dialogizante*, que busca el desarrollo de todo su potencial por medio de la reflexión y el cuestionamiento para generar la construcción de conocimiento, trascender el estado de los conceptos y buscar nuevas soluciones dentro del terreno sociocultural en el cual se encuentra (Giroux, 1997). Por tanto, dentro del espacio formativo de una pedagogía dialogizante, el estudiante tiene la posibilidad de cuestionar los conceptos y contenidos para lograr así una mayor participación y autonomía.

La pedagogía crítica promueve, a la vez, el pensamiento problematizante, es decir, el conocimiento práctico en acción, a través del análisis de problemáticas y el diseño de proyectos, siempre bajo el análisis de su historia y del contexto que lo rodea (García y Duarte, 2012). La metodología de la educación popular incluye también prácticas



educativas comunitarias, grupales, formales y no formales, con personas adultas, con niños y jóvenes, y está basada en la aplicación de métodos y técnicas activas y participativas.

### **Curso “La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz”**

El curso “La inclusión y la innovación productiva en el marco de construcción de una sociedad de paz”, que hace parte del eje Escuela popular, es una propuesta educativa dirigida a docentes, directivos y estudiantes del municipio de Viotá y zonas anexas. Esta propuesta tiene tres objetivos: 1) construir saberes e imaginarios con jóvenes sobre la raíz cultural y patrimonial del municipio y zonas anexas, 2) aprender a conocer el mercado y la formulación de proyectos de emprendimiento acordes con la vocación del territorio e 3) identificar los principales elementos atractivos y diferenciadores del municipio, propios del mercadeo territorial. A través de ejercicios prácticos se promueven habilidades orales, escritas, de investigación y apropiación, así como la generación de relaciones basadas en el reconocimiento del otro como un *otro legítimo* para la convivencia: ejes para la construcción de la cultura de paz que redunden y favorezcan la formación integral.

El diseño del programa incluye tres unidades temáticas; estas se fueron ajustando con la comunidad educativa por medio de ejercicios de socialización y validación sustentados en los fundamentos de la pedagogía dialogante:

1. Familias y Paz: sobre familias e inclusión social y productiva para la construcción de una cultura de paz: comprende una primera temática llamada “Memoria de Viotá” en la que se desarrollan actividades en torno a la apropiación de saberes locales, identificando elementos de patrimonio tangible e intangible. La segunda temática, denominada “Familias en Viotá”, incluye contenidos relacionados con las formas de organización de las familias, su caracterización, sus roles y la promoción de la dignidad campesina a través de la observación, autorreconocimiento y valoración de sus dinámicas y prácticas cotidianas. En la tercera, “Jóvenes, líderes de Viotá”,

se reflexiona acerca de sus vivencias en la zona y se identifican tipos de relaciones e imaginarios y la construcción de sus proyectos de vida. La cuarta temática, “Construcción de cultura de paz en Viotá”, adelanta un estudio de los grupos y asociaciones de la zona que trabajan en la mediación de conflictos, la creación de tejido social y la inclusión para grupos vulnerables a partir del reconocimiento de experiencias, las formas de convivir y la expresión de emociones y percepciones que deben ser resignificadas.

2. **Mercadeo de Lugares:** comprende una primera temática sobre ambiente, sociedad y turismo como estrategia de gestión y mercadeo territorial. En la segunda temática se aborda la importancia ecológica y económica de los ecosistemas y sus servicios, mediante su identificación y valoración; el objetivo es mostrar su potencial frente a la importancia de generar ingresos adicionales y complementarios a la producción de la finca. La tercera temática comprende las generalidades del turismo y su aplicación en el municipio a partir de la naturaleza y la riqueza cultural y arquitectónica. Finalmente, con la cuarta temática se espera reconocer el contexto patrimonial y natural del municipio como base para el desarrollo del mercadeo territorial.
3. **Proyectos Productivos:** comprende una primera temática sobre el enfoque de emprendimiento, cuyo propósito es que los estudiantes definan un proyecto de vida en torno al mercado y formulen un proyecto productivo de acuerdo con sus intereses y las características sociohistóricas. La segunda temática define un enfoque económico en el que se espera que los estudiantes reconozcan el entorno en el cual se encuentran, reconozcan la vocación productiva de su municipio e identifiquen programas sobre desarrollo rural. El tercer tema vincula el enfoque contable con el fin de comprender dicho proceso y la aplicación de los registros en un contexto empresarial. La cuarta temática presenta el enfoque de gestión ambiental, donde los estudiantes identifican la importancia de la gestión ambiental

y del riesgo para la implementación de planes amigables con el medio ambiente.

Al cierre de cada unidad se recogen los avances de los trabajos realizados con base en las indicaciones brindadas por cada uno de los docentes y según los objetivos establecidos.

### **El debate metodológico: monismo, dualismo y pluralismo**

Según Mainor Salas (2005), a partir del surgimiento de las ciencias sociales entre los siglos XVIII y XIX, se han generado tres principios o dogmas fundamentales que han delimitado su práctica: el primero se refiere al método por medio del cual se llevan a cabo diferentes disciplinas; el segundo postula que su método se diferencia claramente de aquel que ha sido empleado por las ciencias naturales y sociales, y el tercero implica que entre el método propio de las ciencias sociales y el de las ciencias naturales existan grandes diferencias determinadas por el objeto de estudio, sus prácticas y la comprensión del contexto. Por tanto, esta discusión en el campo de la teoría social ha presentado una reiterada tensión con respecto a los métodos de las ciencias sociales y los de las naturales.

En su texto “Investigación cuantitativa (monismo metodológico) y cualitativa (dualismo metodológico): el status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales”, Héctor Salas (2011) explica que el monismo metodológico corresponde a los métodos cuantitativos o cualitativos empleados en investigación en las disciplinas sociales, y en cuanto al dualismo metodológico afirma que en las disciplinas sociales deben aplicarse modelos específicos para estas. Estas posturas enmarcan a su vez enfoques y diseños de investigación bajo los cuales se realizan proyectos, y fijan, de este modo, el tipo de resultados a obtener, así como las conclusiones a establecer. Por tanto, el estudio de fenómenos de carácter social se ha llevado a cabo desde dos perspectivas: el monismo y el dualismo, las cuales determinan los objetivos, las metodologías y los mecanismos de validación de resultados (Salas, 2011).

En *La ciencia, su método y su filosofía*, Mario Bunge (1999) explica que el monismo metodológico solo acepta aquello que es concreto, lo real; por tanto, las ideas, intenciones y decisiones son operaciones

cognitivas o del pensamiento (p. 11). Lo que es concreto, por su parte, se clasifica en cinco categorías: lo físico, lo químico, lo biológico, lo social y lo técnico. También afirma que todas las cosas y sus cambios se rigen por reglas naturales o construidas, son sistemas o hacen parte de uno, con propiedades físicas y químicas, biológicas y sociales. De acuerdo con los planteamientos del monismo metodológico, los modelos de la filosofía de las ciencias naturales deben emplearse cuando se realiza investigación en las disciplinas sociales, lo cual es cuestionable dada la fragmentación del objeto de estudio y el desconocimiento del contexto que rodea al fenómeno.

Sin embargo, en las ciencias sociales se encuentran investigadores que se suman a los planteamientos del monismo metodológico y adelantan sus estudios bajo metodologías tradicionales, con el propósito de definir y cuantificar situaciones de orden social en forma de variables. En consecuencia, sus resultados son hechos observables (Velasco 1995a; 1995b; 2000).

Estos investigadores se acoplan a los parámetros positivistas y pretenden que sus resultados no sean subjetivos, para que así sus diseños metodológicos sean replicables, sus hipótesis, comprobables, y sus proyectos, reconocidos por ser rigurosos, al establecer una confianza estadística. Lo que puede ser más determinante es que en sus conclusiones redactan generalizaciones de fenómenos sociales en una relación de causa y efecto con muestras reducidas.

Por su parte, el dualismo metodológico (Velasco 1995a; 1995b; 2000) se consolida a partir de enfoques constructivistas de las teorías sociales que necesitan ser modelos de cientificidad y racionalidad específicos para estas, que orienten de igual forma la investigación bajo métodos específicos y que determinen los criterios de justificación para alcanzar resultados. Desde el dualismo metodológico se valida la descripción, la comprensión y la interpretación personal bajo diferentes técnicas de recolección de información que no necesitan ser generalizadas.

Los métodos, por su parte, se basan en una visión global que tiene en cuenta el contexto y las situaciones de complejidad propias de un sistema. Si bien en la naturaleza se encuentran leyes y principios que se cumplen con cierta regularidad, los eventos sociales se caracterizan por tener una organicidad menos predecible, de forma

que no hay una linealidad en los sucesos, sino la intervención multidireccional de agentes y actores: como dirían Etkin y Schvarstein (1995), efectos multiplicativos no lineales que no pueden ser estudiados de manera mecanicista o reduccionista.

En el marco del dualismo, la investigación cualitativa se traza el objetivo de realizar estudios de caso de tipo descriptivo cuyas conclusiones no son generalizables, se eximen de realizar juicios e inferencias de orden personal y, desde un ejercicio hermenéutico, parten de la comprensión e interpretación de eventos sociales complejos mediante la elaboración de marcos de referencia y modelos de análisis. Sus técnicas indagan por opiniones y percepciones personales a través de entrevistas, grupos focales y otra serie de técnicas, y es posible que dos investigadores que han observado el mismo evento tengan una opinión opuesta sobre este. Para Rendón y Montaña (2004), este enfoque aún necesita mejorar su modelo, pues no logra los alcances del positivismo, como la estructuración del pensamiento y la comprensión de los fenómenos. Sin embargo, la defensa de la propuesta dualista explica que no es posible que un método pretenda obtener resultados objetivos de la investigación social, pues es en el ejercicio del consenso que se llega a la riqueza y profundidad de la comprensión de los fenómenos humanos.

La tensión entre los dos modelos se observa en la forma de comprender la naturaleza de los eventos, el lenguaje teórico, las técnicas y el uso que se le da a los datos recolectados, pero, en realidad, la complejidad de esta tensión radica en su postura epistémica y en la concepción que tienen de *cientificidad*.

Pero cuando los fenómenos de estudio no se pueden comprender desde una ciencia social particular, y su análisis y descripción necesitan una perspectiva multidisciplinar, el pluralismo es, entonces, una vía alterna que resuelve la tensión entre monismo y dualismo y que brinda herramientas de alta complejidad a situaciones y eventos que se caracterizan por una composición igualmente compleja. La propuesta del pluralismo estudia e investiga a partir de la lectura del contexto. Según Jean Claude Passeron, “a pesar de la diversidad, los hechos sociales que constituyen el objeto propio de las ciencias sociales comparten una característica común [...], no pueden disociarse nunca de un determinado ámbito espaciotemporal” (Passeron,

citado en Giménez, 2008, p. 23). De esto se deriva que no existe una única teoría capaz de explicar la complejidad social y, además, que las teorías no pueden convertirse en leyes de orden histórico, y menos aún, de carácter universal.

Otro aspecto que caracteriza al pluralismo metodológico es su postura crítica frente a la segmentación y a la especialización de los saberes, ya que esta impide la comprensión adecuada de los objetos de estudio. Esta fragmentación de saberes trae como resultado un bajo impacto de las investigaciones, pues tienen una mejor comprensión en sectores muy estrechos de una disciplina; tal como lo explican Mattei Dogan y Robert Phare (1991, citados en Giménez, 2008), “la pluridisciplinariedad así entendida ha resultado más bien estéril para la investigación, y las supuestas virtudes que le suele atribuir la academia son míticas” (p. 16).

Dentro del campo educativo se encuentra una propuesta alterna y pluralista enunciada por Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988, citados en Moya Otero, 2003), quienes exponen un modelo de la pedagogía crítica que genera cohesión en la relación epistémica y metodológica de las ciencias de la educación. Esta postura tiene un interés por transformar el orden social establecido a través de las prácticas educativas y del trabajo sobre la memoria histórica. Asimismo, considera que la investigación-acción, desde una perspectiva crítica, es necesaria para investigar en educación.

Con base en los aportes de Sandín Esteban (2003), Moya Otero (2003) explica que, cuando se habla de formación en investigación educativa, es implícito que se debe describir los paradigmas y los métodos que cada enfoque conlleva; la investigación cualitativa, “en particular, requiere una visión profunda en relación no solo a los métodos en sí mismos, sino a su interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico” (Sandín, 2003 p. 43). Sin embargo, la investigación educativa cuestiona algunos principios monistas y dualistas, como, por ejemplo, el hecho de que en este campo la teoría pueda comprobarse sin ejercicios prácticos, de forma que posteriormente, al observar su aplicabilidad, la teoría misma sea corregida. Al respecto, Andrés Mejía, del Centro de Investigación en Educación de la Universidad

de los Andes, explica que dentro de la literatura educativa y de investigación en educación

continuamente se cuestiona el rol de la teoría, sobre sus usos, las formas más pertinentes de generarla y esto puede deberse a la intención de profesionalizar la docencia y por ende a la necesidad de incorporar al quehacer cuerpos teóricos de conocimiento. (Mejía, 2013, p. 99)

Y dentro de la postura pluralista puede incluirse la perspectiva intercultural, que aparece hoy en campos de investigación de orden cultural, étnico, popular y campesino, entre muchos otros, y que es de interés para quienes desean ahondar en las problemáticas relacionadas con las tradiciones culturales, ancestrales y religiosas, de modo que se contempla tanto la historia como el contexto. Por tanto, un proyecto de educación popular debería situarse desde el pluralismo y necesariamente desde lo intercultural, identificando “las nuevas formas culturales emergentes, por el sentido en el que se desenvuelve el agitado mundo de la vida cotidiana en estos tiempos de globalización y también de exclusión” (Salas, 2003, p. 13).

Si se asume, entonces, la interculturalidad desde una postura ética, es preciso identificar aquellas subjetividades emergentes que se van configurando en los contextos contemporáneos. Subjetividades que no encajan en modelos homogeneizantes ni en los imaginarios de los teóricos que intentan estudiarlas desde su axiología disciplinar. Como investigadora de la escuela popular, encuentro que este proceso todavía se halla en construcción y que, dadas las características de su ejecución, mas no de su formulación, se enmarca en un modelo dualista, por cuanto las prácticas de enseñanza aún son heteroestructurantes y llevan un saber y unas teorías a un contexto que ha creado históricamente sus propias teorías y sus propios códigos.

Aun cuando las temáticas fueron formuladas por ambas partes, en su enseñanza no emerge el saber campesino como un valor. Esto puede deberse a los mecanismos tradicionales de enseñanza por parte de los docentes de la universidad, pero también a los tránsitos que dicha identidad sufre en un contexto globalizado que invisibiliza el valor de la tradición. Gracias a este ejercicio escritural es posible tomar conciencia de los errores y realizar los ajustes necesarios para

que el proceso, en la siguiente ejecución, pueda tener un carácter realmente pluralista e intercultural que realce el valor de una región.

## Referencias

- Bunge, M. (1999). *La ciencia, su método y su filosofía*. Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dogan, M. y Phare, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales*. París: Presses Universitaires de France.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones, invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallardo, P. (2006). Cuestiones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 143-159.
- García, J. y Duarte, F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política. *Unipluriversidad*, 2(1), 73-85.
- Giménez, G. (2008). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. En G. Chévez, B. Menkes y A. Solares (coords.), *Ciencias sociales y multidisciplinaria. Memorias de las VII jornadas multidisciplinarias* (pp. 13-33). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Jara, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford: Oxford University Press; Community Development Journal.
- Mejía, A. (2013). *En busca de un lugar de la teoría*. Universidad de los Andes.
- Moya Otero, J. (2003). *Una ciencia crítica de la educación: ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico?* Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3519/b15761782.pdf?sequence=1>
- Osorio, J. (1990). *Perspectivas de la acción educativa en los noventa: alfabetización para la democracia*. Santiago de Chile:



- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Rendón, M. y Montaña, L. (2004). Las aproximaciones organizacionales: caracterización, objeto y problemática. *Contaduría y Administración*, 213, 101-120.
- Salas, H. (2011). Investigación cuantitativa (monismo metodológico) y cualitativa (dualismo metodológico): el status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 40, 1-21. Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/40/salas.html](http://www.moebio.uchile.cl/40/salas.html)
- Salas, M. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Revista Reflexiones* (Costa Rica), 84(2), 51-60.
- Salas, R. (2003). *Ética intercultural: (re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago de Chile: LOM.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Torres, A. (2011). *Educación popular: trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Velasco, A. (1995a). Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales. *Ciencia y Desarrollo*, 21(125), 69-81.
- Velasco, A. (1995b). La hermeneutización de la filosofía de la ciencia contemporánea. *Diánoia: Anuario de Filosofía*, 61, 53-64.
- Velasco, A. (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.



# Tomar a palavra e politizar a vida: saberes e construções dos movimentos de educação popular no Brasil

Lauanda Meirielle dos Santos\*

ESTA PESQUISA BUSCA COMPREENDER COMO SE DÁ A EDUCAÇÃO popular em um cursinho pré-vestibular<sup>1</sup> popular realizado na periferia das cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil. Esse cursinho é realizado nas dependências de uma escola pública de um bairro periférico de fronteira entre duas cidades do estado de Goiás.

Para tanto, realizei a investigação a partir do método etnográfico, com base em uma pesquisa participante, e analisei as concepções

• • • • •

\* Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Estudante de mestrado na linha de pesquisa sobre movimentos sociais, participação política e poder político na pós-graduação em Sociologia na UFG. Pesquisadora da agência de fornecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esta pesquisa foi realizada sobre a orientação do professor doutor Francisco Mata Tavares, professor adjunto da UFG. E-mail: lauanda.meirielle05@gmail.com

1 Para o leitor de outros idiomas, o *vestibular* consiste em uma série de provas de diversas matérias para poder ser admitido em um curso superior [N. dos E.].

político-pedagógicas de Paulo Freire. Esse autor vincula-se ao pensamento sociológico, antropológico e político porque, para ele, a educação acontece no processo de socialização cultural e reflete as estruturas de poder da sociedade. Assim, esta pesquisa organizou-se em três partes, conforme veremos a seguir.

Na primeira parte, encontra-se a discussão sobre a noção de *subalternidade*, tão presente nessa teoria-prática educacional paulofreiriana e nos escritos de Spivak. No segundo tópico dessa parte, dediquei-me a uma análise dos principais conceitos do livro *Pedagogia do oprimido*, escrito por Paulo Freire (1975), e, além disso, às noções conceituais de “diálogo”, “educação bancária” e “educação libertadora”.

Na segunda parte, dediquei-me a resgatar a história da educação popular no Brasil. Também apresento o trabalho de campo e as observações feitas durante as aulas, momentos pedagógicos e reuniões do Cursinho Popular Pré-vestibular Sinapse (CPPVS), bem como o seu lugar geográfico e as relações sociais estabelecidas nesse espaço. Por fim, encontramos a conclusão, que tem como objetivo analisar as concepções político-pedagógicas do cursinho e compará-las às de Paulo Freire, com o intuito de perceber as aproximações e os distanciamentos dessas perspectivas educacionais.

## **Educação popular: história de luta e transformação social**

### **Pode o subalterno falar?<sup>2</sup>**

Neste tópico, discuto a categoria subalterno/a e seus desdobramentos no arranjo social desse modo de produção. Para responder à questão proposta no título do tópico, primeiro é preciso questionar: quem é o/a subalterno/a? Ou melhor, quem são esses sujeitos subalternos? Para Carvalho (2001), “a condição de subalternidade é a condição do silêncio” (p. 120) e, para Spivak (2010), “o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo” (p. 57). Porém, entender a subalternidade é também buscar o entendimento sobre

• • • • •

2 Esse tópico faz uma nítida referência ao livro *Pode o subalterno falar?*, de Gayatri Chakravorty Spivak.

a representação: o sujeito subalterno não pode falar assim como não pode se representar; este/a é representado/a por outro/a. Em muitos momentos, o/a subalterno/a não é apenas representado/a pelas classes dominantes ou por hospedeiros da ideologia dominante, mas também por intelectuais (Spivak, 2010).

Para Figueiredo (2010), usa-se o termo *subalterno* para se referir “a grupos marginalizados; grupos esses que não possuem voz ou representatividade, em decorrência de seu status social” (p. 84). Esse termo não está estritamente vinculado à concepção de classe, mas também a gênero, etnia e orientação sexual. Não se vincula estritamente, contudo, para alguns/mas autores/as, à classe trabalhadora, assim como o/a camponês/a pode se considerar subalterno/a por estar em desvantagem de aquisição de bens materiais e culturais. No entanto, para Spivak (2010), o/a subalterno/a somente o/a é se estiver em condição de silêncio, porque, se o sujeito tem a possibilidade de pronunciar sua palavra, deixa seu lugar de oprimido/a.

Assim, o/a subalterno/a enfrentou, enquanto sujeito histórico, um processo de opressão por aquele/a que o/a domina. Foi retirada desses sujeitos a possibilidade de fala e de se representar. Nos estudos de Spivak, o/a subalterno/a é o sujeito colonizado/a. Nesta pesquisa, consideramos como subalternas as camadas populares que tiveram suas “falas” furtadas, que são sujeitos do silêncio. Para reverter essa conjuntura de opressão, na América Latina, muitos/as teóricos/as formularam teorias de empoderamento para esses povos subalternos, desde uma apropriação que ponha a ciência “de cabeça para baixo”<sup>3</sup> até uma forma própria de educação, a educação popular. Uma das propostas da educação popular é a de construir uma pedagogia do oprimido, uma pedagogia que se volta para as possibilidades de estabelecer o diálogo com os/as oprimidos/as<sup>4</sup>, principalmente aqueles/as que estão nas classes populares<sup>5</sup>.

• • • • •

- 3 Referência ao livro *Ideologia alemã*, de Marx e Engels (2009).
- 4 Freire utiliza tanto o conceito *subalterno/a* como o *oprimido/a*.
- 5 Ou seja, a *Pedagogia do oprimido* não foi escrita voltada para a mulher burguesa, porque esta oprime a mulher proletária, e sim para a mulher proletária, que é oprimida por ser proletária e por ser mulher.

A transformação da posição de oprimido/a só é possível porque “mesmo que um fato concreto na história<sup>6</sup> não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 1975, p. 30). Portanto, “sair da condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a função de opressor, mas propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres projetando um bem comum” (Maciel, 2011, p. 338). Ou seja, o/a oprimido/a, em sua situação de ser menos, não pode falar, mas pode criar espaços de diálogo em que suas subalternidades se encontrem e transformem o contexto de opressão: “[o]s dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado — é a ‘pedagogia do oprimido’” (Freire, 1975, p. 15).

Os/as educadores/as engajados/as na transformação social dedicam suas vidas em projetos. Entre eles, está o tipo aqui estudado: os cursinhos populares.

### **Concepções políticas e pedagógicas de Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido***

São notáveis as contribuições políticas e pedagógicas do educador Paulo Freire. Neste tópico, analiso o livro *Pedagogia do oprimido* para nos apropriar dos principais conceitos elaborados pelo educador. O ponto-chave do livro é compreender o conceito de consciência, pois, de acordo com Freire (1975), “a conscientização [...] possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito” (p. 120), ou seja, é por meio da conscientização que o/a oprimido/a toma consciência de sua opressão e das formas de exploração a que está submetido/a.

Assim, a conscientização é um processo crítico em que o sujeito se percebe no mundo enquanto sujeito histórico de transformação social e que, inserido no mundo, percebe-se ainda em meio às relações sociais estabelecidas pelos homens e pelas mulheres de seu tempo histórico, relações essas que, muitas vezes, se traduzem como relações entre opressores/as e oprimidos/as.

• • • • •

6 Aqui, Freire refere-se à desumanização das relações entre oprimidos/as e opressores/as.

Sobre isso, Freire (1975) afirma que a pedagogia do oprimido “[l]eva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos” (p. 31). É necessário pensar que, para Paulo Freire, a luta contra a subalternização é um processo de tomada de poder, a qual o autor acredita que se dá por meio de uma educação que preze o diálogo e a construção do Ser Mais.

A vocação ontológica do Ser Mais, para o referido educador, é o ápice da criatividade humana, e somente será alcançada se o/a educador/a conseguir estimular seu/sua educando/a por meio do diálogo, da construção pedagógica em conjunto e, mais ainda, com sentimento de amor. Porém, não devemos pensar o amor paulofreireiano como um amor burguês, mas sim como um sentimento por um/uma sujeito oprimido/a de sua classe, sujeito esse que sofre nas condições mais subumanas dentro da complexa sociedade em que vivemos.

Para estimular a criatividade humana, o/a educador/a deve, então, se afastar cada vez mais da concepção bancária de educação, pois nesta

[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1975, p. 66)

Assim, a concepção bancária faz com que os/as educadores/as se sintam como únicos/as detentores/as do conhecimento e, por isso, devem *transmiti-lo* de forma vertical, enquanto o/a educando/a não pode questionar a veracidade do que o/a educador/a diz. A aula, que deveria ser um espaço de construção pedagógica e política, torna-se um monólogo em que não há criatividade, não há transformação, não há saber. Não há saber porque “[a] educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1975, p. 66). Para Freire, a educação em que o/a educador/a é o/a que sempre sabe e o/a educando/a o que não sabe é o espaço que nega a própria educação.

Assim, ao negar a educação, nega o papel transformador contido nela, nega também a vocação do Ser Mais, vocação essa que foi

*tomada* dos homens e das mulheres. A concepção bancária contribui nessa *tomada* na medida em que violenta os/as educandos/as. Essa educação é uma educação passiva que colabora para a adaptação do/a educando/a e também do/a educador/a. É nesse ponto que Freire discorda da concepção bancária, pois a educação não deve ter o intuito de adaptar, mas sim de transformar. O autor, então, propõe a concepção problematizadora:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; a outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (Freire, 1975, p. 79)

A concepção problematizadora da educação é baseada no diálogo e na possibilidade de os/as educandos/as serem sujeitos nesse processo de aprendizado. Isso significa que, quanto mais o/a educador/a estimula a problematização, mais desafia o/a educando/a à crítica. Logo, ambos (educador/a e educando/a) percebem que é necessário desnaturalizar e estranhar aquilo que é óbvio: “[a] educação problematizadora, de caráter reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (Freire, 1975, p. 80). Porém, o/a educador/a precisa ter um compromisso político com a educação para alcançar esse objetivo. Engaja-se na luta histórica por uma não desumanização das relações sociais e busca, acima de tudo, um diálogo que foi retirado dos/as subalternos/as pela luta de classes, sendo esse diálogo fundamental em uma concepção classista. Ou seja, a construção do verdadeiro diálogo se dá na superação das classes; desse modo, não podemos extingui-lo na sociedade de classes, mas pensá-lo como uma concepção investigativa da realidade que leve a uma concepção crítica dela mesma e das formas que as relações sociais se organizam ou desorganizam nela. Enquanto educadores/as, não devemos intermediar o diálogo entre oprimidos/as e opressores/as, mas o diálogo amoroso entre os/as subalternos/as:

[...] o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagonicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento



a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto, o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina. (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 6)

Por isso, indignar-se é justo, além de ser a força propulsora para a mudança e a esperança na transformação da sociedade para uma sem classes e igualitária. O diálogo é capaz de gerar mais diálogos, de gerar pensamento crítico, de superar a contradição educador/a-educando/a.

### **Educação popular: caminhos e descaminhos de outro mundo possível**

Neste tópico, discuto as possibilidades da educação popular assim como o pensamento que impulsionou a construção de cursinhos populares. Para Maciel (2011),

[f]alar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida. (p. 328)

A partir dessa maravilhosa síntese do pensamento de Paulo Freire, vamos pontuar por que esse autor é tão referenciado no campo da educação popular. Ainda de acordo com Maciel (2011), para Carlos Brandão (2002), existem quatro possibilidades para refletirmos sobre a educação popular:

A 1ª concepção está ligada à educação direcionada à alfabetização de jovens e adultos no espaço escolar; a 2ª concepção reserva à educação popular o caráter transformador, acontecendo fora do espaço escolar; e a 3ª concepção e mais recente, compreende-a como uma educação política da classe trabalhadora, numa perspectiva tanto de

emancipação como de conformação do *status quo*, sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular. (p. 330)

Na quarta possibilidade, que é defendida tanto por Maciel (2011) quanto por Brandão (2002), defende-se que a educação popular não é um movimento datado, mas um movimento aberto para experiências futuras, porém não é exclusivo da educação, porque deve ser compreendido como um processo cultural e político voltado para as classes populares.

Nenhuma dessas possibilidades são excludentes entre si, mas, como afirmamos, são possibilidades de atuação da educação popular. Contudo, em alguns momentos, essas possibilidades são concepções do mesmo movimento: as três primeiras possibilidades acontecem em determinados momentos históricos e depois *perdem* força. A primeira concepção<sup>7</sup>, de acordo com Maciel (2011), “[s]urge nos países da América Latina, principalmente em períodos de industrialização, com a função de alfabetizar em massa, sendo uma emergência social notificada por meio das campanhas, dos movimentos e bandeiras de lutas existentes no período” (p. 331).

Nesse período, a educação popular preocupa-se predominantemente com a alfabetização de operários/as, sem deixar de lado a perspectiva da formação política da classe trabalhadora. Por isso, ela era realizada em sindicatos e dentro das fábricas. Como os/as educadores/as se preocupam com a educação da classe operária, durante esse período, as “escolas” de educação popular concentravam-se nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A segunda concepção, que pode ser classificada como a educação popular que acontece fora do espaço escolar, inicia-se na década de sessenta.

[o] crescimento da participação popular na arena política e nas iniciativas de educação popular concentrou sujeitos coletivos diversos a favor de uma maior socialização política. Os aparelhos privados de hegemonia, como a Igreja Católica, o partido comunista, os movimentos sociais, a União Nacional dos Estudantes (UNE), foram

• • • • •

7 Educação popular para jovens e adultos no contexto de alfabetização.

importantes instrumentos de promoção da cultura e da educação popular. (Maciel, 2011, p. 332)

É nesse período que a educação popular expande-se para além dos centros urbanos. Nesse movimento, destaca-se o pedagogo Paulo Freire, conhecido por alfabetizar camponeses no sertão nordestino. É importante afirmar que, nesse então, a educação popular não é mais um projeto construído por um partido, e sim construído por vários grupos sociais, socialistas, comunistas ou apenas assistencialistas.

Todavia, entre 1964 e 1984, temos a ditadura militar no Brasil (e também em vários países da América Latina). Durante esse período, os projetos de educação popular são duramente perseguidos pelos ditadores brasileiros, que chegam a forjar depoimentos para incriminar educadores/as, coordenadores/as (Scocuglia, 2007). De acordo com os inquéritos militares, os projetos de alfabetização popular se baseavam em uma política subversiva com conteúdo comunista.

Com tantas perseguições, exílios, prisões, mortes e torturas, os projetos de educação popular que então se consolidavam sofrem um processo de desestabilização das práticas educativas. Porém, durante as décadas de setenta e oitenta (Scocuglia, 2007), tais projetos começam a pensar além da alfabetização de operários/as e camponeses/as. Essa mudança acontece porque passa a haver uma massificação do ensino escolar no Brasil, contudo sem uma abertura das universidades públicas para a população que está marginalizada. Nesse contexto, inicia a reflexão sobre a terceira possibilidade.

A concepção de educação popular que acontece dentro e fora da escola —sendo que antes era pensada somente como um movimento fora da escola— começa a ser percebida como uma possibilidade no espaço formal escolar. Nesse momento, “[a]s denominações: educação de base, educação de adultos, educação popular e vários outros nomes forjados, de acordo com a conjuntura social e política vivida, se configurarão a partir de uma ‘única’ denominação [...] educação popular” (Maciel, 2011, p. 334).

E, no momento em que, na terceira possibilidade, se atenta à quantidade de jovens das classes subalternas que estão fora da universidade, “[s]urge, no final da década de 1980, uma nova iniciativa da educação popular voltada, agora, para os níveis superiores de

educação, como o movimento de pré-vestibulares populares urbanos” (Maciel, 2011, pp. 334-335). De acordo com Nascimento (2002), [e]sse tipo de luta popular aparece ainda durante o período de ditadura militar. Algumas experiências se constituíram nos anos 70 e 80. Mas é na década de 90 que o trabalho popular de preparação para o vestibular, numa perspectiva transformadora, emancipatória e instituinte ganhou força e se popularizou. (p. 47)

Sobre a década de noventa, temos também alguns pontos a destacar. A referida década é conhecida pela implementação do projeto neoliberal na América Latina. O estudo da cientista política Evelina Dagnino (2004) contribuiu bastante com suas análises sobre esse período histórico. De acordo com essa autora, a partir dessa década, há uma crise discursiva que resulta em um processo de *confluência perversa*. Ora, mas o que seria esse processo? Seria a junção de dois projetos distintos, de um lado “[o] projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participatório, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários” (Dagnino, 2004, p. 195).

Ou seja, na medida em que o Estado não atende às demandas essenciais públicas, tais como saúde, mobilidade urbana, educação, entre outras, entra em ação o processo de participação civil, em que alguns grupos tomam para si a responsabilidade de garantia (mesmo que mínima) desses serviços.

Portanto, “[o] confronto e o antagonismo que tinham marcado profundamente a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cederam lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático” (Dagnino, 2004, p. 197). No entanto, o que aconteceu, e acontece, não é uma ação conjunta, mas um processo de minimização das funções do Estado, com o crescimento de cada vez mais políticas que pretendem manter (e aumentar) os lucros das privatizações advindas do projeto neoliberal e, principalmente, a sua articulação ao modo de produção capitalista.

É nesse processo de implementação do projeto neoliberal que temos uma reorganização dos projetos de educação popular. A partir de então, o objetivo não é mais a alfabetização de operários/

as e camponeses/as, ele se desloca para a necessidade de espaço para a classe trabalhadora na universidade pública. Assim, a quarta possibilidade não se vincula apenas ao movimento social de educação, mas também ao movimento de cultura popular. Além disso, apresenta-se como uma alternativa mais ampla para se pensar a educação popular.

## **As concepções político-pedagógicas do Cursinho Popular Pré-vestibular Sinapse**

### **Uma breve discussão sobre os cursinhos populares pré-vestibulares**

Nesta seção, trago para pesquisa a história da construção dos primeiros cursinhos populares pré-vestibulares. Estes surgiram no Brasil na década de noventa<sup>8</sup>, como discutido anteriormente.

A partir da década de 90, a educação popular passa por redefinições na América Latina. Segundo Gohn (2002, p. 53), a década de 90 foi um momento de revisão paradigmática, com redefinições dos objetivos da Educação Popular antes centrado na política e na estrutura da sociedade e que agora se voltara para os indivíduos, para sua cultura e representações. Ainda segundo Gohn (2002, p. 54), esse novo paradigma contribui para repensar as ações também no campo da educação popular frente aos novos desafios que se descortinavam numa nova ordem global. [...] (Oliveira, Lins e Silva, 2002, p. 4)

Portanto, a educação popular na década de noventa, a partir da conjuntura que começa a se apresentar, redimensiona seu papel e seu público. Continua voltada para as classes e para os grupos populares subalternizados, porém voltada e pensada agora para a juventude excluída da universidade pública: “[é] na década de 90 que o trabalho popular de preparação para o vestibular, numa perspectiva

• • • • •

8 Instituto Steve Biko de Salvador (Bahia-BA, Brasil) em 1992, o movimento pré-vestibular para negros carentes do Rio de Janeiro em 1993 e o Projeto Educação para Afrodescendentes (Educaafro) de São Paulo, em 1997 (Nascimento, 2002, p. 46).

transformadora, emancipatória e instituinte ganhou força e se popularizou” (Nascimento, 2002, p. 47).

Desde então, os cursinhos populares tentam *manter-se* e também se diferenciar dos cursinhos privados. Podemos observar algumas características gerais nesses cursos, entre elas: o público-alvo oriundo de escolas públicas e setores subalternos da sociedade; a proposta pedagógica não voltada somente para as competências do vestibular<sup>9</sup>; o caráter voluntário de seus/suas participantes<sup>10</sup> e, a maioria, sem sede própria, utilizando espaços como associação de moradores, sindicatos e escolas públicas.

De acordo com Zago (2008, p. 152), em 2001, o Brasil contava com 800 cursinhos que se denominavam populares<sup>11</sup>. Segundo essa autora, os objetivos deles são: dar a possibilidade de o/a educando/a concorrer a uma vaga no vestibular de uma universidade pública, preencher a lacuna deixada pelo Estado na formação intelectual e estabelecer o diálogo companheiro entre os/as oprimidos/as.

### ***Garavelo: explosão urbana e identitária em duas cidades***

O Garavelo é uma região limítrofe localizada na periferia das cidades de Aparecida de Goiânia e Goiânia, e é composto por vários bairros: Garavelo A, Garavelo B (o único em Goiânia), Garavelo C, Garavelo D, Garavelo E, Residencial Garavelo e Garavelo Park. Fundado na década de setenta, distante do centro da capital goiana e sem infraestrutura, o bairro teve várias dificuldades. Não havia escolas, e a escola mais próxima ficava em outro bairro, no setor Novo Horizonte, a cerca de 3,5 km, os quais, sem transporte público, eram percorridos a pé pelos/as estudantes.

Esse lugar tão distante do centro teve uma explosão urbana na década de noventa. A Avenida Igualdade foi “tomada” por empresários,

• • • • •

- 9 Em muitos cursinhos populares, existe a disciplina de “Cultura e diversidade”, como aponta Nascimento (2002, p. 46).
- 10 A partir da literatura pesquisada, verificamos que a maioria dos/das educadores/as desses cursinhos não é remunerada.
- 11 A maior concentração é na região sudeste do País.

os quais construíram diversas lojas, supermercados, clínicas odontológicas, sorveterias e sanduicherias.

O CPPVS está na parte mais pobre do Garavelo, a parte que se localiza na cidade de Goiânia, e também era o colégio mais precário<sup>12</sup> da região. O colégio, que tem seu muro cheio de buracos e mal pintado, sem calçamento, com portões enferrujados, salas com goteiras, entre outros problemas, é onde estudam, em maior parte, estudantes de outros bairros, que não têm condições de pagar transporte para estudar no Colégio Garavelo Park<sup>13</sup>.

Assim se estrutura o Garavelo, um lugar que repensa a si próprio para construir sua identidade, para se reconhecer, o máximo possível, como gente digna de um lugar honesto para viver.

### **Cursinho Popular Pré-vestibular Sinapse: um estudo da concepção política e pedagógica**

O CPPVS teve como primeira sede o Colégio Estadual Villa Lobos, tendo iniciado suas atividades nesse local em julho de 2012. Alguns dos fundadores do CPPVS eram ex-estudantes do colégio que queriam trazer para a região onde vivem (Garavelo) uma perspectiva diferente de educação. A localização da primeira sede do CPPVS é, então, na capital de Goiás, porém em uma região de fronteira com a cidade de Aparecida de Goiânia. Ressaltamos: em uma região economicamente independente do centro da cidade, o Garavelo reúne centenas de moradores da periferia que fazem dela o principal lugar de convivência social e de estabelecimento das relações sociais.

O local onde a estrutura do CPPVS foi estabelecida tem também um papel de pertencimento para os/as educadores/as. Esse histórico deve ser ressaltado porque alguns/mas educadores/as estudaram no Colégio durante o Ensino Médio. Assim também os/as educandos/as do CPPVS, em sua maioria, eram estudantes desse Colégio.

• • • • •

12 Com relação à estrutura.

13 Enquanto os/as jovens que moram nos bairros adjacentes podem ir de bicicleta ou a pé para o Colégio Estadual Villa Lobos, ir para o Colégio Garavelo Park pode ser um transtorno, porque o/a estudante precisaria pegar dois ônibus, um para o Terminal Garavelo e depois para o Colégio ou um para o Terminal Bandeiras e depois para o Colégio.

O público-alvo do CPPVS são estudantes de escolas públicas que já terminaram o Ensino Médio ou estão em fase de conclusão. As atividades do CPPVS eram, nesse primeiro momento do cursinho, realizadas aos sábados à tarde e aos domingos pela manhã. Aos sábados, os/as educandos/as tinham seis aulas com duração de cinquenta minutos cada e existia um espaço chamado de *formação*, para o qual eram convidados estudantes de alguns cursos da UFG (os cursos são sugeridos pelos/as educandos/as) que, além de estudantes, são militantes de centro acadêmicos, diretórios centrais, movimentos sociais e partidos políticos. Esse espaço é importante para os/as educandos/as perceberem como se dá a participação política dos/das estudantes nas universidades públicas. Aos domingos (a cada 15 dias), havia a exibição de filmes sobre a ditadura militar no Brasil, momento seguido de um debate. Essa atividade denominava-se Cine-Revolucionário e, para participar dela, eram convidados/as pesquisadores/as do assunto, militantes ou torturados/as durante a ditadura militar.

Quanto aos/às educadores/as do CPPVS, são voluntários/as com formação ou em formação superior. O CPPVS já atendeu mais de 200 educandos/as desde a sua fundação. Fato relevante é a volta de alguns/mas educandos/as ao projeto depois de serem aprovados/as no vestibular, como educadores/as ou coordenadores/as. Em entrevista, a estudante K. disse:

Eu comecei a frequentar o cursinho como aluna em setembro do ano passado e a fazer parte da coordenação em maio desse ano. Nesse tempo o Sinapse veio para mim como uma oportunidade de ampliar a minha visão de mundo hoje e saber que podemos fazer a diferença sim.

Essa *volta* de ex-educandos/as é sempre muito citada pelo coletivo CPPVS. Para os/as participantes, isso significa que algumas pessoas se identificaram com o projeto e, logo, com suas concepções político-pedagógicas. Sobre estas, o coletivo de educadores/as do CPPVS compreende que a sua tarefa é a educação engajada (ou seja, uma educação conscientizadora), identificando-se como cursinho militante em contraste com os cursinhos comerciais. A concepção de educação partilhada é, portanto, de um direito social movido



pela confiança na mudança da realidade social. Esses/as educadores/as acreditam no caráter educativo de todas as atividades propostas (formais, artísticas, culturais e políticas) por eles/as, pelos/as estudantes e pelos/as que exercem as demais funções no projeto.

Portanto, a educação popular é pensada em dois âmbitos: enquanto prática pedagógica e enquanto movimento político. A dinâmica do CPPVS pretende quebrar com todas as formas de educação tradicional, conforme pode ser observado na sua carta de princípios.

Concebido [o CPPVS] na proposta de educação popular, é ao mesmo tempo um movimento educacional e um movimento social: (1) pretende construir uma educação crítica e emancipatória; e (2) visa à luta das classes populares para conquistar a universalização do acesso à educação pública superior e a solidariedade para com outros movimentos sociais.

Ao afirmar que pretende construir uma educação crítica e emancipatória, o coletivo CPPVS tenta, em sua organização, quebrar com as formas tradicionais de ensino, em que prevalecem a voz, a opinião, a crença e a visão do/a educador/a.

O coletivo CPPVS se preocupa com a ideia de emancipação das classes populares: “[a] educação popular é então um instrumento de emancipação humana”. E, pensando nessa emancipação humana, o coletivo CPPVS incentivou e incentiva as organizações sociais com atuações políticas, tais como coletivos feministas, movimentos educacionais, movimentos estudantis e, principalmente, grêmios estudantis.

### **Conclusão geral**

As concepções político-pedagógicas do CPPVS se aproximam das concepções político-pedagógicas de Paulo Freire no livro *Pedagogia do oprimido*.

Portanto, dado o contexto histórico, social, cultural e econômico em que nos encontramos, o CPPVS é sim um cursinho que se aproxima das concepções político-pedagógicas de Paulo Freire. Ele se aproxima de Freire porque, conforme o material levantado, compartilha de suas concepções e, principalmente, do seu objetivo:

o de retirar os/as oprimidos/as de sua condição e torná-los/as Ser Mais. Nas práticas de conceitos elaborados por Paulo Freire, observamos o diálogo companheiro estabelecido entre os/as educandos/as e educadores/as, como também a construção de uma conscientização. Nesse sentido, o CPPVS exerce um papel importante na emancipação das classes subalternas por ser capaz de construir uma realidade diferente para as camadas populares e conseguir fazer com que essa juventude se sinta protagonista dessa mudança, e queira Ser Mais.

### Referências

- Brandão, C. (2002). *O que é educação popular?* São Paulo: Primeiros Passos.
- Carvalho, J. J. (2001). O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizonte antropológico*, 7 (15), 107-147.
- Dagnino, E. (2004). Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. *Dossiê Nacional*, (15), 139-164.
- Figueiredo, C. V. da S. (2010). Estudos subalternos: uma introdução. *Raído Dourados*, 4 (7), 83-92.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., Gadotti, M. e Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez.
- Maciel, K. F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, 2 (2), 326-344.
- Marx, K. e Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Nascimento, A. (2002). Universidade e cidadania: os cursos pré-vestibulares populares. *Lugar Comum*, (7), 45-60.
- Oliveira, I. C., Lins L. T. e Silva, R. C. D. (2002). *Análise e conceitos: a linha histórico-filosófica da Educação Popular*. Universidade Federal da Paraíba, Ceará. Recuperado de <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IolandaCarvalhoOliveira.pdf>
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- Scocuglia, A. C. (2007). A educação popular nos inqueritos policiais pós-1964. *Eccos Revista Científica*, 9 (1), 17-38.
- Zago, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, 26 (1), 149-164.



# **Preludio de una transformación. Reflexiones sobre el trabajo y la educación popular en la periferia: Altos de Oriente II, 2013-2016**

Luis Felipe Vélez Pérez\*

Laura Catalina Saldarriaga Hurtado\*\*

A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE TRES AÑOS DE TRABAJO EN EL BARRIO Altos de Oriente II, perteneciente a la Vereda Granizal del municipio de Bello, Antioquia, y de la consecuente sistematización de la experiencia con la comunidad y su territorio, hemos elaborado una serie de reflexiones en torno al trabajo y la educación popular en un contexto de marginalidad y exclusión.

• • • • •

\* Historiador. Estudiante de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Integrante del Colectivo de Trabajo y Educación Popular La Barranca y socio y docente de la Corporación Especializada en la Promoción Humana, Agroecológica y Social (Cephas), que desarrolla su trabajo en el sector Altos de Oriente II del municipio de Bello, Antioquia. Correo de contacto: lfvelezp@unal.edu.co

\*\* Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Igualmente integrante del Colectivo de Trabajo y Educación Popular La Barranca. Secretaria y docente de la Cephas. Correo de contacto: lcsaldarriagah@unal.edu.co

El texto que pretendemos desarrollar aborda la educación popular desde nuestra experiencia en un asentamiento de desplazados situado en una periferia del Valle de Aburrá. Sostenemos que una vivencia profunda de la educación popular que trascienda los enfoques y las metodologías cognoscitivas y se comprometa realmente con la radical transformación de las comunidades se convierte en trabajo popular. De manera más concreta, el trabajo educativo que se piense como alternativa de transformación debe tender a borrar los límites y las fronteras que tácitamente se forman entre los integrantes de las comunidades y las personas que asisten —en condición de “agentes externos”— a trabajar con ellos. Así, desde la perspectiva de Clodovis Boff, podríamos afirmar que, dentro del trabajo popular, educar significa al mismo tiempo estar inmerso en una comunidad (Boff, 1986, pp. 5-7).

Trabajo popular y educación popular se mueven, entonces, en una delgada línea en la que no puede concebirse integralmente uno sin el otro, pues la educación popular se liga al contexto en que viven las personas de determinados territorios y, a la vez, se compromete con sus necesidades, y el trabajo popular cobra sentido en la medida en que vincula el hacer con la reflexión, dirigiendo cualquier acción hacia el desafío de comprender los fenómenos que subyacen a las problemáticas. En esa relación, el aprendizaje no es vertical, sino que quien se vincula con las necesidades de un territorio específico enseña y aprende tanto como quien vive en este. La educación, convertida entonces en un trabajo popular integral, se contextualiza verdaderamente y cobra sentido para la comunidad.

En el proceso que emprendimos en Altos de Oriente II en el año 2013, solo concebíamos la educación popular como una manera diferente de enseñar y poner en circulación el conocimiento. Sin embargo, la dinámica del trabajo y el contexto nos comenzaron a exigir un vinculamiento mayor con la forma en la que se desenvolvía la vida misma de la comunidad, por lo que nuestras reflexiones se orientaron en el sentido de educar(nos) trabajando con la población y sus necesidades, y articulando el saber que intentábamos construir en un bachillerato con acciones concretas dentro del territorio.

La dinámica del trabajo ha variado con el tiempo, para incorporar nuevas metodologías y enfoques sobre el hacer y el vivir en Altos

de Oriente II y también sobre el tipo de relaciones que construimos con las personas. Así, nuestras orientaciones metodológicas han buscado distinguir elementos centrales de los aportes de autores como Paulo Freire, Clodovis Boff, Orlando Fals Borda y Boaventura de Sousa, para cimentar nuestro trabajo y solidificar conceptualmente nuestras acciones. Entre muchos conceptos y metodologías que nos han sido útiles en este proceso se destaca, por ejemplo, lo que Freire denominó como “lectura del mundo y lectura de la palabra”<sup>1</sup> para resaltar la inquebrantable relación que existe entre lo que se ve a simple vista al estar inmersos dentro de una realidad concreta y lo que se aprecia cuando se produce un alejamiento de esa inmediatez y se contrasta con la palabra de otros.

Las relatorías de nuestras reuniones, los soportes de sistematización de experiencias y las evaluaciones del proceso que hemos realizado nos permitirán tener insumos para exponer nuestra experiencia como educadores-trabajadores populares y evocar de manera crítica y reflexiva nuestro vinculamiento con la comunidad de Altos de Oriente II. En este ejercicio, evaluaremos también algunos planteamientos de pensadores que se han referido al tema y otros documentos que nos permiten asimismo contextualizar el territorio y las condiciones y características de la población con la que hemos trabajado, para posibilitar así un (auto)reconocimiento de nuestro trasegar, con sus problemáticas, dificultades, aciertos y logros en la implementación y desarrollo de metodologías para el trabajo. Apostamos también a arriesgar una interpretación sobre la apropiación que los estudiantes del bachillerato y la comunidad del barrio tienen y han construido de su mundo y su condición, manteniendo una postura crítica y autocrítica y tratando de pensar y construir estrategias de emancipación y libertad tanto individual como colectiva.

### **Conceptos sobre el trabajo y la educación popular**

La búsqueda de un pensamiento propio latinoamericano, basado en las particularidades del territorio y su construcción sociohistórica,

• • • • •

1 Véase más ampliamente la primera carta del texto: Freire (2010, pp. 45-47).

ha llevado a varios pensadores de la región a teorizar a partir de los contextos de aquellos que han sido excluidos y silenciados por las dinámicas de los modelos hegemónicos tradicionales<sup>2</sup>. Las expresiones negras, indígenas, campesinas, obreras, estudiantiles, etc., han sido la fuente de donde han bebido estas personas para darle un significado especial a lo que pasa en esta parte del mundo, por lo que se han convertido en los principales sectores reivindicativos de los tiempos actuales. Cuando José Martí se refirió en el siglo XIX a la educación popular, pensó en una educación igualitaria para el pueblo, en la cual no existiera distinción de clase, sino democracia y libertad para todos, ya que, para él, “la educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que sea esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de sí mismo” (Martí, 2001, pp. 375-376). Así, las sociedades actuales latinoamericanas, y sobre todo sus sectores populares, tienen grandes desafíos y retos colectivos, por cuanto deben luchar por el establecimiento de una educación verdaderamente democrática e igualitaria y hacer que ella sea, al mismo tiempo, el medio más expedito y preciso para generar las transformaciones que los países necesitan.

La educación popular parece tener sus raíces en el siglo XIX, si se asume la concepción y el desarrollo de la perspectiva americanista como una forma de entender la necesidad de crear un saber propio. Figuras como Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello promovieron el americanismo, pensando la independencia de las naciones latinoamericanas y su consolidación republicana en el siglo XIX como esfuerzos para “descolonizar el imaginario” (Bello, 2011; Jaimes, 2000, p. 557; Latouche, 2007; Rumazo, 2006, p. 30; Sarmiento, 1977, pp. 225-245). A partir de esas nociones sobre la necesidad de avanzar en la autonomía intelectual y cultural, se fue desarrollando un pensamiento americano propio, que paulatinamente fue abogando por una educación distinta. Por eso, el profesor Marco Raúl Mejía sostiene que la educación popular es

• • • • •

- 2 Marco Raúl Mejía plantea que la educación popular corresponde a una “actuación intensionadamente política en la sociedad, a fin de transformar y proponer opciones educativas y sociales desde los grupos populares” (Mejía, 2015, pp. 7-8).



“una propuesta educativa con acumulado propio” (Mejía, 2015, p. 7) nacida de la necesidad de comprender la esencia de América Latina, su diversidad, su historia y sus conflictos.

El acumulado conceptual e histórico de esta corriente fue recogido y desarrollado profundamente por una nueva generación de pensadores e investigadores de la región durante la segunda mitad del siglo xx. Ellos se encargaron de reinterpretar lo pensado y avanzaron en la creación de nuevas categorías y nociones sobre la educación y la investigación en el contexto de América Latina. Por ejemplo, el sociólogo colombiano Orlado Fals Borda desarrolló una metodología de trabajo que denominó “investigación acción participativa” (IAP), y recuerda que esta propuesta nació por dos razones principales: la primera, para “protestar contra la castrante y fútil rutina universitaria, colonizada por la cultura del occidente euroamericano, con una subordinación tal que no nos permitía descubrir ni valorar nuestras propias realidades”, y la segunda, con el fin de “corregir entuertos para mejorar la forma y el fondo de nuestras sociedades en crisis, combatiendo sus injusticias y buscando erradicar la pobreza y otras plagas socioeconómicas producidas por los sistemas dominantes” (Fals, 2008, p. 81). Asimismo, otra figura fundamental que emergió durante este periodo fue Paulo Freire, quien se encargó de reevaluar las metodologías educativas tradicionales para proponer una nueva pedagogía del conocimiento<sup>3</sup> en la que se pusiera en práctica una mayor participación de los “educandos” en los procesos y se asumieran sus realidades y sus contextos, para trabajar por la transformación de sus conflictos de manera colectiva.

Tanto en el siglo xx como en el siglo xxi se abogó por descolonizar el pensamiento, para rescatar y resignificar lo propio cultural y político como un desafío de quienes se asumen dentro de un cambio y una posición política frente a la desigualdad y las injusticias imperantes. La emergencia en el siglo xx de la nueva lectura de la

• • • • •

- 3 “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92). Por su parte, Clodovis Boff (1986) señala la importancia de la “función pedagógica, para englobar todas las funciones de crecimiento integral de la comunidad o del pueblo” (p. 4).

realidad que se desarrolló en América Latina a partir de distintas corrientes, teorías y movimientos, como la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido, la educación liberadora, etc., no hizo más que reafirmar la necesidad ya planteada por los decimonónicos de pensar a América Latina desde ella misma y para ella misma, pero también avanzó en el diseño y la implementación de metodologías y conceptos para trabajar por la emancipación, la transformación y la liberación de los excluidos y marginados. Esto se tradujo en la urgencia de entender las complejidades de las sociedades latinoamericanas en términos de lo cultural y lo territorial, para destruir la homogeneización propia de la globalización y apostarle a la defensa de la identidad y la autonomía de los pueblos (Fals, 2008, p. 86).

El reto de impartir y construir un proyecto de investigación y educación que recogiera lo esencial de los pueblos y las comunidades ancestrales y que sirviera como base para la reflexión histórica y de las sociedades latinas ha sido fundamental para entender la educación popular y los movimientos de gran trascendencia que se relacionan con ella, como la teología de la liberación.<sup>4</sup> Asimismo, Clodovis Boff evidencia la necesidad de trabajar con los oprimidos desde una pedagogía liberadora y emancipadora, en la cual se asuman riesgos como “parte de todo aprendizaje que se funda principalmente en la experiencia” (Boff, 1986, p. 1) adquirida solamente en la persistencia, el amor y la aceptación del otro.<sup>5</sup> Así, la educación popular se articula con el trabajo popular de una manera indisociable, por un lado, para reconocer las diversas experiencias históricas de las comunidades y pensar colectivamente las estrategias para transformar sus problemáticas y afianzar sus victorias, y por otro,

• • • • •

- 4 Véase, por ejemplo, Gutiérrez (1971).
- 5 En otra ocasión podrían evaluarse los postulados del Manifiesto Liminar de la Reforma de Córdoba (Argentina) de 1918, a la luz de la educación popular. No obstante, por el momento basta referir que para la juventud universitaria de ese entonces “si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden” (Carli, 2008, p. 39).

para emprender acciones conjuntas que materialicen las reflexiones y concreten la acción que está ligada a la teoría.

Pero es importante tener presentes otros elementos que enriquecen la propuesta emancipadora de articular teoría y praxis, aproximando la educación al trabajo popular, como la contextualización, la inserción experiencial y la horizontalidad.

La primera, la contextualización, es un postulado categórico: no puede efectuarse la educación y el trabajo popular si no hay un contexto (Mejía, 2015, p. 16). A partir de él se reconocen, resignifican y sitúan las prácticas y los saberes populares como elementos centrales para la realización del intercambio de saberes y conocimientos y, por tanto, de la construcción intercultural. Al mismo tiempo, allí es donde el conocimiento se materializa y se hace útil y necesario para las comunidades, pues se constituye como la base conceptual e ideológica para efectuar las luchas, las resistencias y las transformaciones. Además, el contexto es el medio a través del cual se comprenden y transversalizan las identidades, y permite construir y afianzar la conciencia política de la población.

La inserción experiencial corresponde a la aproximación constante que debe producirse entre quienes viven en las comunidades y quienes llegan desde otros sectores y espacios para trabajar con ellos, ya sea desde la educación o desde el compartir. Boff apunta que quien llega a la comunidad debe insertarse en el “universo popular”, volviéndose “pueblo” (Boff, 1986, p. 1). Para la perspectiva crítica liberadora, este es un elemento fundamental, pues constituye la base ética del trabajo popular en cuanto nadie llega a una comunidad a cambiar las cosas, sino a contribuir desde el interior a su transformación. Esto supone al mismo tiempo participar activamente en la vida del pueblo, “convivir con él y establecer un lazo orgánico”<sup>6</sup>, para construir un contexto experiencial y comprender más adecuadamente hacia dónde se dirigen sus aspiraciones, sus luchas y sus reivindicaciones. Y así, a través del contacto con la

• • • • •

6 “Sin inserción concreta no puede haber un trabajo popular correcto. Es por tanto una condición previa básica, indispensable, aunque insuficiente, que el agente se identifique lo más posible con el pueblo mediante un contacto vivo con éste” (Boff, 1986, pp. 5-6).

experiencia histórica y presente de las comunidades, se va aprendiendo en la práctica. Por eso “el trabajo popular es un arte y no una ciencia” (p. 1). Boff agrega que

la inserción no puede ser idealizada como la panacea del trabajo popular. Ella no es fin: es medio. Ella mira a buscar la *alianza* concreta y práctica del agente con el pueblo y del pueblo con el agente, siempre en favor del pueblo. Ella tiene sentido en la medida en que permite la participación y el intercambio de las riquezas y de los servicios mutuos con miras a la liberación. Pues es a partir de la inserción como el agente podrá descubrir su propio carácter de clase, y de convertirse, comprender realmente las condiciones de existencia y conciencia del pueblo y contribuir afectivamente a su crecimiento. Por otra parte, es también a partir de la inserción del agente en el pueblo como éste podrá elevar su nivel de conciencia, organización y lucha. (Boff, 1986, p. 7)

La horizontalidad atañe a la idea de establecer nuevas relaciones sociales para la construcción del conocimiento y la circulación del saber. La nueva pedagogía que desarrolló Freire abogó por establecer nuevas relaciones sociales para construir el conocimiento. Por eso, no se centró en los materiales, los recursos técnicos o los avances tecnológicos como mecanismos para desarrollar una nueva pedagogía, sino en la forma como se debían relacionar el profesor y los estudiantes para producir el saber y crear conocimiento. Eso fue lo que él denominó la “lucha a favor de una escuela democrática” (Freire, 2010, pp. 20-21), que se concibe como un espacio donde profesores y estudiantes enseñan y aprenden de manera simultánea y donde el conocimiento se produce colectivamente a través del diálogo y no se transmite de manera mecánica. Con esta propuesta se afianza el postulado de Fals Borda sobre la necesidad de cambiar la relación sujeto-objeto que se produce en las relaciones de trabajo, investigación y educación, para situar de manera crítica la propuesta de construir relaciones sujeto-sujeto (Calderón y López, 2015) que permitan desarrollar proyectos, acciones e iniciativas radicalmente democráticos.

Así, una propuesta emancipadora y crítica que abogue por la formación de sujetos políticos y la transformación de las realidades de

opresión, injusticia y exclusión no puede concebir la educación y el trabajo popular como dos formas distintas del hacer o el pensar, sino como componentes inherentes de un único eje motor de las prácticas liberadoras, que se podría denominar como *praxis de la transformación*. Esta reúne, entonces, el pensar, el sentir, el vivir, el dialogar, el construir y el transformar. La praxis de la transformación incorpora el acumulado de la educación popular y el trabajo popular. Por tanto, en ella confluyen aspectos como la lectura crítica (Freire, 2010, pp. 45-47)<sup>7</sup>; la búsqueda de la transformación de las situaciones de exclusión (que supone un desafío propio y social); la inclusión de una ética política “en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados y para la supervivencia de la madre tierra” (solidaridad, conciencia y responsabilidad); el empoderamiento y la organización social, tratando de generar nuevos espacios y mecanismos para el ejercicio del poder; la apuesta pedagógica hacia un diálogo de saberes; el intercambio y la dinámica de interrelación cultural, para hacer de la educación popular una experiencia en la que se tramiten educativamente el conflicto y la diferencia; la identidad y la conciencia; las prácticas desde la resistencia, en el sentido de que esta es un proceso colectivo que busca la construcción de otros mundos posibles; la generación de nuevos conocimientos; el reconocimiento de las particularidades de la lucha y el saber; la inserción en el pueblo, y la mística del trabajo popular (Boff, 1986, pp. 5-10; Mejía, 2015, pp. 18-28).

## **Caracterización de la población de Altos de Oriente II**

Altos de Oriente II es uno de los siete sectores que componen la vereda Granizal del municipio de Bello, Antioquia. Allí, desde finales de la década de 1990, comenzaron a llegar personas de distintos lugares del departamento y el país producto del desplazamiento forzado, la miseria, la falta de oportunidades y la difícil situación económica, y paulatinamente ocuparon predios pertenecientes a particulares o a

• • • • •

7 Véase la primera carta: “Enseñar-aprender: lectura del mundo-lectura de la palabra”. Allí se analiza la crítica desde la lectura, entendida como interpretación y comprensión de las realidades transversales de las comunidades.

entidades públicas en las jurisdicciones de Bello y Medellín (Gómez, López y Rúa, 2010, pp. 21-30)<sup>8</sup>. Milicianos del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) se encargaron de distribuir los predios entre las personas que llegaban (p. 22) de acuerdo con una evaluación socioeconómica que les realizaban. Sin embargo, al iniciar la década siguiente, paramilitares del Bloque Cacique Nutibara incursionaron en la zona y desencadenaron un conflicto armado por el control del territorio (p. 23), que paulatinamente se extendió a toda la vereda Granizal.

En marzo del 2012, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) realizó un ejercicio de caracterización de la vereda, con el fin de describir algunas de sus condiciones e impulsar la regularización del asentamiento. Se identificaron aproximadamente 4130 viviendas, de las cuales 779 pertenecían a los sectores de Altos de Oriente I y II (Acnur y PNUD, 2013, p. 2). El estimativo del Plan de Acción Territorial para Víctimas realizado en el 2013 por el municipio de Bello calculó un número aproximado de 20 000 habitantes en Granizal, y según el Acnur, el 85 % se encontraba en condición de desplazamiento (Acnur, 2015, p. 4; CNRR-Grupo de Memoria Histórica, 2011, pp. 144-145). Aunque a la fecha de redacción de este documento no se han censado los sectores I y II, un estudio señala que en el 2009 había 2330 personas aproximadamente (Gómez *et al.*, 2010, pp. 37-38)<sup>9</sup>.

Los estudios realizados permiten constatar que la población desplazada y vulnerable no se ha estabilizado socioeconómicamente<sup>10</sup>,

• • • • •

- 8 Este documento corresponde al informe final del proyecto de extensión que lleva el mismo nombre del documento: *Estudio de caso: caracterización*. Fue desarrollado en conjunto con la alcaldía de Bello.
- 9 El estudio no proporciona una idea clara sobre cómo se hizo el conteo de la población ni sobre qué métodos se usaron.
- 10 La cuestión sobre quién es desplazado y cuándo deja de serlo ha sido objeto de discusiones y normativas, incluso del ámbito internacional. La Ley 387 de 1997 (por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia) establece, por ejemplo, que “la condición de desplazado forzado

pues “se registran altos niveles de pobreza y pobreza extrema que se sustentan en un ingreso promedio de 2831 pesos diarios por persona, estando por debajo del umbral de pobreza estimado por el Banco Mundial en 2 dólares por día” (Acnur, 2015, p. 4)<sup>11</sup>. Hace cinco años, cerca de dos terceras partes de la población (68 %) no tenían ingresos económicos y el 32 % restante se empleaba en trabajos informales y contratos por días, lo que señala la permanencia del desplazamiento y la pobreza en la zona.

### **Problemáticas de la comunidad y el territorio**

Altos de Oriente II está atravesado actualmente por distintas problemáticas, que han sido permanentes desde su poblamiento masivo a finales de la década de 1990. Estas tienen que ver con la deficiencia en la prestación de servicios públicos, el analfabetismo y la baja escolaridad, la violencia intrafamiliar, la falta de acceso a la salud, la insalubridad del agua y las precarias vías de acceso, entre otras circunstancias. La población se encuentra en una condición delicada de vulnerabilidad (Acnur, 2015, pp. 4-5; Duque, 2012, pp. 90-91) puesto que a esos conflictos se suman la intermitencia del servicio de energía, la falta de espacios para la recreación, el ocio y el

• • • • •

por la violencia cesa cuando se logra la consolidación y estabilización socioeconómica, bien sea en su lugar de origen o en las zonas de reasentamiento” (Congreso de Colombia, 18 de julio de 1997). Por su parte, el “Informe del representante especial del secretario general de Naciones Unidas para el tema de los desplazamientos internos de personas, Francis Deng (1998)” sostiene que “se entiende por desplazados internos las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida” (Deng, citado en Muñoz Palacios, 2014, p. 33).

- 11 Por su parte, el estudio realizado en el 2009 concluyó, con base en una evaluación de necesidades básicas insatisfechas en la población de Altos de Oriente II, que el 42,1 % de las personas vivían en estado de pobreza, mientras que el 45,5 % vivían en estado de miseria (Gómez *et al.*, 2010, pp. 64-67).

esparcimiento y las vicisitudes climáticas, que afectan regularmente las viviendas más desprotegidas y menos estructuradas.

Aunque las principales intervenciones sociales realizadas en la vereda Granizal (Acnur, 2015; Duque, 2012; Gómez *et al.*, 2010) han resaltado la ausencia general de requerimientos básicos y esenciales para una vida digna, la respuesta institucional ha sido casi inexistente y se ha fundamentado en la imposibilidad de intervenir un territorio que ha sido ocupado ilegalmente, por lo que el acceso a los derechos se ha visto profundamente limitado (Acnur, 2015, p. 8; Duque, 2012, pp. 39; 47 y 51). Esto significa que la ocupación irregular del territorio y la propiedad de los predios son problemas transversales a los demás conflictos. A la falta de voluntad política se suma la baja articulación de la comunidad para trabajar colectivamente, aunque se destacan los esfuerzos realizados por algunas entidades no gubernamentales y colectivos de trabajo sin ánimo de lucro<sup>12</sup> (Acnur, 2015, pp. 4-5) que han apoyado los esfuerzos de la comunidad y sus entes de organización social.

El control paramilitar y algunas medidas de fuerza adoptadas por las administraciones de Bello y Medellín a principios de la década del 2000 afectaron sensiblemente los procesos de articulación local. En los años 2001 y 2003, el alcalde de Medellín ordenó desalojar a las personas que habían ocupado el sector de manera ilegal. Aunque en el 2001 se destruyeron algunas viviendas, la desocupación se produjo en octubre de 2003, en el contexto de la Operación Estrella VI<sup>13</sup>. En los primeros días de ese mes se realizó un gran operativo, que desplazó las personas que estaban ocupando el sector nororiental de la comuna uno y destruyó las viviendas de los pobladores de Bello. Se estima que entre 700 y 800 familias se vieron afectadas por los

• • • • •

- 12 Se destacan los grupos de trabajo de Medicina de la Universidad de Antioquia y la labor de la Corporación Especializada en la Promoción Humana, Agroecológica y Social (Cephas), la Pastoral Social, la Fundación Hogar, el Acnur, el Colectivo de Trabajo Popular La Barranca y la Defensoría del Pueblo, entre otras.
- 13 Sobre la Operación Estrella VI y la desocupación de pobladores de la comuna uno de Medellín, véase *El Tiempo* (15 de enero del 2003) y Gloria Marcela Gómez (2010, pp. 69; 96-98).



desalojos. En el operativo trabajaron conjuntamente las dos alcaldías implicadas junto con agentes del Ejército, la Policía y el Escuadrón Móvil Antidisturbios (Esmad), entre otras fuerzas del Estado<sup>14</sup>. La población de Bello logró mantenerse en albergues construidos en la misma Vereda, pero los pobladores de la jurisdicción de Medellín densificaron la ocupación de Granizal, pues invadieron distintos sectores que se habían constituido hasta entonces. De ese proceso surgió, por ejemplo, el sector El Albergue, que posteriormente fue denominado Adolfo Paz y más adelante Oasis de Paz.

En diciembre del 2003 se desmovilizó el Bloque Cacique Nutibara y se conformó la Corporación Democracia, que continuó ejerciendo un fuerte control en la zona a través de militantes y allegados al antiguo bloque paramilitar. Esta se encargó de dividir Altos de Oriente en los sectores I y II alrededor del año 2005 (Gómez *et al.*, 2010, p. 25). Asimismo, la Corporación llegó a su fin en 2009 en medio de conflictos internos y de su ilegitimidad por los conocidos vínculos criminales con la Oficina de Envigado (*Verdad Abierta*, 13 de marzo del 2011), por lo que la población de Altos de Oriente II pudo comenzar a generar de nuevo un proceso de organización comunal, al margen de las juntas establecidas por los paramilitares y de sus espacios para el ejercicio del poder y la administración en la Vereda (pp. 68-72).

En este proceso, muchas organizaciones, partidos políticos y grupos de trabajo se han acercado a la comunidad de Altos de Oriente para regalar objetos, comida, suministros y enseres del hogar y hasta dinero, muchas veces a cambio de favores políticos o retribuciones de carácter privado. Además, la justicia administrada por grupos ilegales, que aún ejercen poder en la zona a través del cobro de tarifas semanales para el suministro de agua y —en algunos casos— energía (Acnur, 2015, p. 5), ha influido profundamente en el desarraigo político y social de los habitantes. Estos factores han generado una perspectiva de desarrollo político limitada e insuficiente, pues tanto los adultos como los jóvenes y los niños se han acostumbrado

• • • • •

14 Véase *El Tiempo* (16 de mayo del 2003; 1 de octubre del 2003; 4 de octubre del 2003); Gómez *et al.* (2010, pp. 25-26; 33-34; 55); López (2 de octubre del 2003); *Semanario Revolución Obrera* (2003).

a recibir gratuitamente, a pedir al que llega y a esperar siempre el favor, la caridad y la asistencia desde el exterior.

Los avances respecto a la propiedad de los territorios ocupados por parte de las personas desplazadas han sido tenues y lentos, aunque en términos jurídicos existen documentos que habilitan la legalización de los predios. El “derecho de pertenencia” ampara la demanda de muchos sectores de la población que han habitado territorios durante varios años, así sea mediante ocupación, para que les sea reconocida la propiedad sobre ellos (Mojica, 2009). Sin embargo, aunque el Acnur, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) e instituciones como la Universidad Autónoma Latinoamericana y la Universidad de Antioquia han avanzado en la caracterización de la zona, el empoderamiento del territorio y su reconocimiento son limitados, pues la población suele confinarse en sus espacios privados y se dedica solamente a sus asuntos propios.

En Altos de Oriente II se evidencia la falta de reconocimiento entre sus habitantes para emprender proyectos que los beneficien a todos y que favorezcan el acceso a mejores condiciones de vida, aunque existen personas que han comprendido la importancia de esta tarea. No obstante, se ha venido generalizando una actitud pasiva y negligente en cuanto a superar la marginalidad y enfrentar los desafíos comunes, lo que permite constatar la falta de cohesión social<sup>15</sup> (Duque, 2012, p. 10) y el desconocimiento de los habitantes sobre su origen, su historia en el barrio y sus desafíos colectivos. La ausencia de un relato compartido que condense los valores de la comunidad y cimiente una conciencia histórica amplia ha beneficiado el ausentismo institucional y el fortalecimiento de la actitud miserabilista<sup>16</sup> de la población, a lo que se suma un pasado violento, difícil y tortuoso, que muchas personas han tenido que experimentar durante el tiempo que han vivido en la zona. Así, parece haberse aceptado tácitamente una situación que está alejada

• • • • •

15 El Acnur (2015, p. 6) hace referencia a la necesidad de la integración local para el trabajo colectivo. Sobre la cohesión social véase, por ejemplo, CDCS (2004, p. 3).

16 Desde la perspectiva de Ricardo Gullón (2006), el término supone al ser humano “cautivo de su propia miseria” y “condenado a soportarla”.

sustancialmente de una existencia digna, cuando la transformación de esa realidad recae fundamentalmente en las personas que la viven, aun siendo apoyadas por otros grupos sociales en una relación de solidaridad (Mejía, 2015, p. 19).

## **La experiencia popular en Altos de Oriente II**

A finales del año 2012 se produjo nuestro primer contacto con Altos de Oriente II. Durante algunas subidas dominicales pudimos conocer el proceso de un bachillerato para adultos que coordinaba la Corporación Especializada en la Promoción Humana, Agroecológica y Social (Cephas) con las personas de la comunidad e interesarnos por apoyar las labores sociales en ese territorio (Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed, 25 de enero del 2013, p. 1)<sup>17</sup>. Éramos un grupo de jóvenes estudiantes de Historia y nos planteamos la idea de construir un proyecto de memoria, para generar cohesión social y contribuir de alguna manera con los esfuerzos que ya venían realizando las personas del sector para mejorar sus condiciones de vida y su convivencia.

En el año 2013, entonces, comenzamos a diseñar el proyecto para reconstruir la memoria colectiva en el barrio (Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed, 3 de mayo del 2013, p. 2) pero nos vimos interpelados por una realidad sumamente compleja, que fue difícil de asimilar. Solo el tiempo, la experiencia y la praxis nos permitieron comenzar a insertarnos en la vida cotidiana de las personas y conocerlas y empezar a interpretar el mundo absolutamente distinto que estábamos conociendo. Desde esa fecha hasta el presente, nos hemos convertido en aprendices y hemos comenzado a pensar el cambio en la condición de exclusión y marginalidad de Altos de Oriente II y de sus distintas problemáticas, desde el interior de la misma comunidad y con ella, no para ella. Es decir, nuestras acciones

• • • • •

17 La Comisión de Derechos Humanos se desintegró a mediados de ese año y surgió un colectivo de trabajo popular, que se denominó Versión Sur. Luego, a raíz de otros procesos internos de ese colectivo, surgió La Barranca, que se constituyó por integrantes de la Comisión y Versión Sur y por otras personas que se interesaron en el trabajo popular en Altos de Oriente II.

desde el trabajo y la educación popular, junto con las lecturas, las discusiones y los análisis que hemos hecho al interior de nuestro proceso, nos han permitido comprender que las prácticas emancipadoras y la lucha por la consecución de una vida más digna para la comunidad donde nos desenvolvemos parten fundamentalmente del proceso existente en el sector. Por eso, siguiendo a Boff (1986), hemos comprendido que el trabajo se realiza al lado de las personas y no al margen de ellas (p. 4).

### Inmersión en la comunidad



Figura 1. Construcción del aula múltiple de la Cephás, 19 de mayo de 2013

El domingo 19 de mayo de 2013, los miembros de la Cephás nos hicieron una invitación para participar de una minga que se realizaría con el propósito de organizar la Biblioteca Óscar Arnulfo Romero y avanzar en la construcción del aula múltiple de la Corporación (figura 1). Esta serviría para adecuar los espacios destinados a las clases que se dictaban (Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed, 17 de mayo del 2013, p. 1) y facilitaría la concurrencia de más personas. Además, sería un espacio de encuentro y un escenario para realizar distintas actividades de interés educativo y social. La minga constituyó una experiencia única para nuestro proceso de aprendizaje, pues

descubrimos la forma como una comunidad se reunía para trabajar en alguna iniciativa de beneficio común. Conocimos personas que no hacían parte del bachillerato pero que ese día estaban trabajando en la construcción del aula múltiple porque entendían que era un proyecto que beneficiaba a la comunidad en general. Nosotros, que habíamos comenzado a realizar talleres de derechos humanos y participación política con los estudiantes del bachillerato —algunos nos decían “profes”—, empezamos a comprender la mística del trabajo social y rectificamos la idea de trabajar para el pueblo.

A pesar de la experiencia positiva que veníamos obteniendo a través de nuestra presencia en la comunidad casi semanalmente, para mediados del 2013 no lográbamos aún concretar una iniciativa, como proceso, que estuviera ligada a las actividades y los esfuerzos de la población o del bachillerato. Por eso, a raíz de una evaluación que sostuvimos en junio del 2013, decidimos comenzar a trabajar en la organización de la Biblioteca Óscar Arnulfo Romero, perteneciente a la Cephás. A través de esa iniciativa buscamos hacer funcionales y accesibles la lectura y la consulta de los libros y, al tiempo, adelantar una estrategia de divulgación y sensibilización en la comunidad con respecto a la lectura. Por eso, en agosto de ese año avanzamos en la realización de *biblio-mu*, cajas rodantes que contendrían libros de diverso tipo y circularían por las casas del sector, para que las personas tuvieran acceso a materiales de lectura (Colectivo Versión Sur, 22 de agosto del 2013, p. 1).

El esfuerzo por promover la lectura como una práctica indispensable para repensar el mundo, el entorno, el acontecer y lo humano ha sido lento. Realmente, la mayoría de las personas están desligadas de referentes sociales y cotidianos que les permitan comprender la importancia de la lectura para el establecimiento de prácticas de buen vivir. En este sentido, aunque se logró armar varias *biblio-mu*, la comunidad no se apropió de ellas y rápidamente se cayó la iniciativa. Eso nos permitió analizar cómo las personas del entorno se han visto generalmente marginadas de referentes culturales y de elementos relativos al saber que les permitan acercarse a los libros con una conciencia clara sobre su importancia y las posibilidades de recreación y goce que se encuentran en ellos. El año 2013, el primero de nuestra experiencia, culminó con una actividad encaminada a

socializar entre los mismos miembros de la comunidad asuntos de su construcción colectiva. Así, a través de metodologías dinámicas y participativas, tratamos de

colectivizar el conocimiento que tienen los participantes sobre su comunidad, generar un espacio para conversar sobre la comunidad, problematizar las concepciones que tienen de la comunidad y generar lazos en los participantes a partir de gustos, sueños, problemas o necesidades, historias comunes, etc. (Colectivo Versión Sur, 5 de diciembre del 2013, p. 1)

En ese punto reconocimos nuestras limitaciones y entendimos que nosotros, como “agentes externos”, teníamos incluso tantos desafíos por superar como la comunidad, pues más allá de una inserción real en la cotidianidad de las personas, habíamos logrado solamente un reconocimiento de nuestra labor y nuestro trabajo, sobre todo en la biblioteca y como promotores de lectura. Por eso, juzgamos necesario continuar *leyendo el mundo* y *leyendo la palabra*, para comprender mejor la realidad que estábamos tratando de entender y diseñar mejor nuestras estrategias de trabajo popular.

### **El trabajo con los niños**

Desde el 2013 hasta el presente, nuestro trabajo se ha enriquecido profundamente a través del contacto y la relación que hemos establecido con los niños de la comunidad. Ese primer año, cuando asistíamos a organizar la biblioteca o a realizar talleres con los estudiantes del bachillerato, comenzamos a percatarnos de que varios niños acompañaban a sus padres a las clases y se quedaban jugando alrededor de la biblioteca y los salones durante toda la mañana. Por eso, a mediados de ese año decidimos trabajar con ellos, tratando de implementar una pedagogía popular alternativa que educara y formara, pero que al mismo tiempo fuera entretenida y llamativa. En agosto dimos inicio, entonces, a un cineforo con los niños de Altos de Oriente II (Colectivo Versión Sur, 9 de agosto del 2013, p. 1)

A través de ellos pudimos salir de los salones de Cephas y la biblioteca para conocer espacialmente la comunidad. Cuando llegábamos los domingos, lo primero que hacíamos era salir con un megáfono a invitar a los niños a las películas y a las actividades relacionadas

con ellas, y muchas veces, después de que finalizaba la jornada, los acompañábamos de regreso a sus casas (Colectivo Versión Sur, 22 de agosto del 2013, p. 1; 24 de octubre del 2013, p. 1; 5 de diciembre del 2013, p. 1). Durante todo este tiempo no hemos conocido una mejor forma de conocer y apropiarnos el territorio que esa. Los niños nos han hecho viajar por todos los rincones del sector, y con su sensibilidad y su simplicidad nos han señalado lugares que son referentes para ellos y para la comunidad. Así conocimos la iglesia, los sitios de concurrencia, el jardín de niños (Colectivo Versión Sur, 22 de agosto del 2013, p. 1), una de las tiendas de la zona, los lugares más apartados del sector y hasta aquellos donde se puede divisar de manera indescrible el Valle de Aburrá.

Los juegos, las dinámicas de integración, la construcción de objetos de recreación y todas las demás actividades que hemos hecho con los niños nos han permitido “incorporar una lectura del territorio” (Santos, 2009, pp. 12-28), pero al mismo tiempo hemos tomado sensibilidad y aprecio por el espacio en el cual nos hemos desenvuelto, porque en él reconocemos las prácticas de la población y la forma como los adultos y los niños habitan el territorio y se desenvuelven en él. Incluso, más allá del positivo, alentador y cautivante reconocimiento que hemos recibido de los pequeños, también logramos acercarnos a la cotidianidad de sus vidas y a su relación con sus padres. Estar con ellos ha significado trazar con sus padres horarios, acuerdos, condiciones y pactos para disfrutar de su compañía, y en ese proceso hemos logrado insertarnos un poco más en la dinámica cotidiana de la comunidad, pues la comunicación se hace fundamental cuando el cuidado de los niños pasa temporalmente de sus padres a nosotros.

Desde que comenzamos a trabajar con ellos hasta los encuentros fortuitos que continuamos teniendo, recibimos e interpretamos sus gestos de complacencia y alegría con nuestro trabajo. Uno de los integrantes del Colectivo describió hace poco una experiencia significativa que tuvo con algunos de ellos. El domingo 14 de agosto de 2016 tuvo que asistir a la iglesia a compartir una información con el párroco de la comunidad. Al llegar al lugar, varios niños jugaban en la puerta y corrieron a abrazarlo cuando lo vieron:

Dos niñas corrieron y me abrazaron. Fue uno de esos saludos especiales, del corazón. Luego se acercó Camila y me dijo que por qué no habíamos vuelto a hacer actividades con los niños y que por qué no habíamos vuelto a jugar con ellos. Fue muy especial el momento, porque de alguna manera estábamos logrando con ellos algo que la comunidad tiene que mejorar: el sentido del trabajo y la presencia de grupos externos sin la espera de recibir cosas o dinero. (Colectivo La Barranca, 14 de agosto del 2016, p. 1)

No obstante, también es preciso resaltar que a través de los niños se manifiestan muchas expresiones que son generales a la comunidad. Por ejemplo, durante la Navidad del año 2013, nos propusimos realizar las novenas para “recrear el periplo de María y José en el contexto social de Altos de Oriente” (Colectivo Versión Sur, 13 de diciembre del 2013, p. 1). Reconstruimos la historia de María y José llegando a Altos de Oriente, poniendo en consideración su llegada como si fuera el arribo de la madre o el padre de alguno de los niños. Con esto quisimos analizar y repensar situaciones de comportamiento de los niños frente a la amistad, la solidaridad, el respeto, el amor, el desplazamiento y el éxodo. Sin embargo, buena parte de las actividades se vieron entorpecidas por el aglutinamiento de niños en las novenas, pues estaban obsesionados y cegados por el momento de la entrega de los regalos o la comida. Y el problema era que los mismos padres los enviaban a diferentes casas y lugares del sector para que pidieran juguetes, regalos, comida y obsequios. Así nos percatamos también de la profundidad del problema del miserabilismo y de la negligencia generalizada que existe en la comunidad para tener autonomía frente a su proceso de transformación. Aunque se han podido dimensionar las iniciativas de trabajo y algunas actitudes de empoderamiento político frente los problemas, las personas continúan ancladas en la idea de recibir gratuitamente, de mendigar obsequios y de no trabajar para obtener sus requerimientos, pues muchos de estos deseos ellos son regularmente satisfechos por expresiones caritativas y acciones de proselitismo político y religioso.

Las herramientas que nos ha brindado el estudio de la educación popular también nos han permitido reconocer que



para superar las injusticias y las dificultades es indispensable generar procesos de base, que logren generar empoderamiento para la emancipación, pues si bien las clases oprimidas son las que deben forjar su libertad, también debe haber otros que —teniendo otras posibilidades económicas, políticas, sociales y culturales— crean que las barreras que los dividen se pueden superar, y por sobre todo que crean que la soberanía de los oprimidos es posible, lográndose así unas relaciones de solidaridad entre los pueblos. (Mejía, 2015, p. 19)

Esa experiencia puntual con los niños y sus familias nos hizo repensar nuevamente el proceso y la forma como estábamos tratando de trabajar con la comunidad. Así, para el año 2014, decidimos apostarle al trabajo con los estudiantes del bachillerato, y a la par desarrollamos actividades con los niños. Consideramos en su momento que era indispensable, tanto para la comunidad como para nosotros, contribuir y trabajar colectivamente por efectuar el “salto” de la conciencia crítica, “para lo cual es indispensable la presencia de una mediación educativa”, pues en ella “la reacción popular permanece en el nivel elemental, fragmentario, desorganizado” (Boff, 1986, p. 5).

### **El bachillerato, la cotidianidad y el trabajo popular**

Más allá de la comprensión que habíamos logrado de la comunidad, su contexto y sus problemas para mediados del año 2015, volvimos a reflexionar sobre nuestro trabajo en la comunidad y sobre la forma en que estábamos efectuando nuestras propuestas a la par con los desarrollos sociales y colectivos del sector. En ese momento, reconocimos que los cambios que buscábamos construir con la población de Altos de Oriente requerían una mayor comprensión de los sujetos que habitaban el territorio y de sus realidades. Por eso nos dijimos que era “hora de actuar firme y comprometidamente y entender que nuestro proyecto de vida debe ir aunado a nuestra labor popular y social” (Colectivo La Barranca, 14 de julio del 2015, p. 2). Esto significó repensar una vez más nuestras acciones y nuestros propósitos a la luz de la experiencia que habíamos adquirido y de las reflexiones que habíamos realizado a partir de estos y de los textos sobre educación y trabajo popular, que estudiábamos al

mismo tiempo que asistíamos a la comunidad. Nuestra decisión fue continuar insertándonos en la dinámica de la vida de la comunidad y tratar de generar conciencia política, empoderamiento popular y generación de alternativas de cambio desde y para la misma comunidad (Colectivo La Barranca, 17 de abril del 2015, p. 1).

Nuestras actividades, desde entonces más enfocadas en el bachillerato, han consistido en recrear los sentidos de identidad, cohesión social, disciplina y trabajo y conciencia de cambio. Nuestra labor en Altos de Oriente II no podía limitarse a dar una clase común y corriente, sin contenidos políticos y sin una dinámica de construcción diferente a la hegemónicamente establecida; nuestra labor debía ser la de mediar y motivar grandes cambios en la comunidad (Colectivo La Barranca, 17 de marzo del 2016, p. 1). Ya no pretendemos mostrarle el camino a las personas, sino construirlo con ellas, porque ya nuestro contacto con la población se ha estrechado más y podemos afirmar que sus problemas nos afectan. Después de los avatares experimentados en estos años, reconocemos solidariamente que su lucha nos pertenece y nos involucra, y en ese sentido los esfuerzos que hagamos deben ser colectivos y no individuales, y deben estar afincados en relaciones horizontales, democráticas, transparentes y críticas.

Consideramos, entonces, que nuestro esfuerzo y nuestra solidaridad compartida se está convirtiendo en un preludio transformador que crece poco a poco y que se intensifica en la medida en que colectivamente estamos diseñando propuestas para el buen vivir a partir de nuestra relación como sujetos políticos. Estamos llegando a un grado en que no nos asumimos como agentes externos sino como integrantes de la comunidad de Altos de Oriente II. Y por eso, así como estamos empezando a sentir la condición sociohistórica y política del sector, estamos tratando de avanzar en la resolución de preguntas fundamentales para la transformación política y la comprensión del entorno: ¿qué implica ser ciudadano? ¿Cómo se puede generar reconocimiento e identidad a partir de necesidades? ¿Cómo luchar democráticamente sin perder el horizonte de la sensibilidad y el respeto?



Figura 2. Salida pedagógica, Parque Arvi, 13 de julio de 2015

## **Referencias**

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur]. (2015). *Construyendo Soluciones Sostenibles*. Granizal (Bello) - Antioquia: integración local. Recuperado de [http://tsicolombia.org/sites/acnur/files/cajas-de-herramientas/1-hoja-informativa\\_10.pdf](http://tsicolombia.org/sites/acnur/files/cajas-de-herramientas/1-hoja-informativa_10.pdf)
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2013). *Construyendo Soluciones Sostenibles* (Vereda Granizal, Bello, Antioquia). Recuperado de [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2013/TSI\\_Antioquia\\_VeredaGranizal\\_septiembre2013.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2013/TSI_Antioquia_VeredaGranizal_septiembre2013.pdf?view=1)
- Bello, A. (2011). *Antología esencial*. Caracas: Biblioteca Ayacucho y Banco Central de Venezuela.
- Boff, C. (1986). *Cómo trabajar con el pueblo*. Petrópolis: Vozes.
- Calderón, J. y López, D. (2015). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En P. Imen, P. Frisch y N. Stoppani (dirs), *I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa* (pp. 3-7). Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de <http://www.>

- javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-  
lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf
- Carli, S. (2008). Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria  
(Federación Universitaria de Córdoba, 1918). *Transatlántica  
de Educación*, 5.
- Colectivo La Barranca. (17 de abril del 2015). Relatoría [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo La Barranca. (14 de julio del 2015). Cuando de soñar se trata  
[Documento inédito]. Medellín.
- Colectivo La Barranca. (17 de marzo del 2016). Reflexión [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo La Barranca. (14 de agosto del 2016). Sistematización de  
experiencias [Documento inédito]. Medellín.
- Colectivo Versión Sur. (9 de agosto del 2013). Relatoría [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo Versión Sur. (22 de agosto del 2013). Relatoría [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo Versión Sur. (24 de octubre del 2013). Relatoría [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo Versión Sur. (5 de diciembre del 2013). Relatoría [Documento  
inédito]. Medellín.
- Colectivo Versión Sur. (13 de diciembre del 2013). Relatoría  
[Documento inédito]. Medellín.
- Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed (Universidad  
Nacional de Colombia Sede Medellín). (25 de enero del  
2013). Relatoría [Documento inédito]. Medellín.
- Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed (Universidad Nacional  
de Colombia Sede Medellín). (3 de mayo del 2013). Relatoría  
[Documento inédito]. Medellín.
- Comisión de Derechos Humanos de la Unalmed (Universidad Nacional  
de Colombia Sede Medellín). (17 de mayo del 2013). Relatoría  
[Documento inédito]. Medellín.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR]-Grupo de  
Memoria Histórica. (2011). *Desplazamiento forzado en la  
Comuna 13: la huella invisible de la guerra*. Bogotá: Semana.
- Congreso de Colombia. (18 de julio de 1997). Artículo 18 [Título  
II]. Por la cual se adoptan medidas para la prevención

- del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. [Ley 387 de 1997]. DO: 43 091.
- Duque, A. L. (2012). *Manifestaciones identitarias de la comunidad en condición de desplazamiento: asentamiento barrial Altos de Oriente II* [Tesis de pregrado en Trabajo Social]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.
- El Tiempo*. (15 de enero del 2003). Operación contra milicias. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-975774>
- El Tiempo*. (16 de mayo del 2003). Invasores cultivan la tierra en Oriente. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1050421>
- El Tiempo*. (1 de octubre del 2003). Hoy desalojarán a Altos de Oriente. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1012532>
- El Tiempo*. (4 de octubre del 2003). Sigue desalojo en el nororiente. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1011830>
- European Committee for Social Cohesion [CDCS]. (2004). *A new strategy for social cohesion* [Aprobado por el Council of Europe Workshops]. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf)
- Fals, O. (2008). *El socialismo raizal y la gran Colombia bolivariana: investigación acción participativa*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, G. M. (2010). *Desplazamiento forzado y periferias urbanas: la lucha por el derecho a la vida en Medellín* [Tesis del Doctorado en Ciencias, Área de Salud Pública]. Escola Nacional de Saúde Pública, Sergio Arouca, Río de Janeiro.
- Gómez, J. A., López, A. A. y Rúa, H. (2010). *Estudio de caso: caracterización histórica y socio-demográfica del*

- asentamiento Altos de Oriente, del municipio de Bello.*  
Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gullón, R. (2016). *Miserabilismo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/portales/miguel\\_delibes/obra-visor-din/miserabilismo-o/html/00e873a6-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/portales/miguel_delibes/obra-visor-din/miserabilismo-o/html/00e873a6-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación: perspectivas*. Lima: Centro de Estudios Peruanos.
- Jaimes, H. (2000). La cuestión ideológica del americanismo en el ensayo hispanoamericano. *Revista Iberoamericana*, 66(192).
- Latouche, S. (2007). *Sobrevivir al desarrollo: de la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Barcelona: Icaria.
- López, N. A. (2 de octubre del 2003). Sucumbe Altos de Oriente. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1012520>
- Martí, J. (2001). La educación popular. En *Obras completas de José Martí* [vol. 19; *Viajes, diarios, crónicas, juicios*]. La Habana: Centro de Estudios Martinianos.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mojica, L. M. (2009). Derecho de pertenencia. Documento de trabajo. En *IV Curso de Formación Judicial Inicial para Magistrados, Magistradas, Jueces y Juezas de la República*. Promoción 2009. Bogotá: Consejo Superior de la Judicatura. Recuperado de <http://www.ejrlb.com/biblioteca2011/content/pdf/a1/3.pdf>
- Muñoz Palacios, J. J. (2014). Informe del representante especial del secretario general de Naciones Unidas para el tema de los desplazamientos internos de personas, Francis Deng (1998). En *El desplazamiento forzado interno en la normatividad internacional y en el ordenamiento jurídico colombiano* (pp. 31-36). Popayán: Universidad del Cauca.
- Rumazo, A. (2006). *Simón Rodríguez, maestro de América: biografía breve*. Caracas: Ministerio de Información y Comunicación. Recuperado de: <http://www.fundayacucho.gob.ve/wp->

content/uploads/2015/10/Simon\_Rodriguez\_Maestro\_de\_America.pdf

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sarmiento, D. F. (1977). *Facundo: civilización y barbarie*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

*Semanario Revolución Obrera*. (2003). Los lectores denuncian. *Semanario Revolución Obrera*, 6(86).

*Verdad Abierta*. (13 de marzo del 2011). El ocaso de la Corporación Democracia. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/component/content/article/50-rearmados/3107-el-ocaso-de-la-corporacion-democracia>





# Le débat monisme ou pluralisme, question épistémologique ou métaphysique ?

Michel Messu\*

MON PROPOS EST DE RÉCUSER L'ALTERNATIVE PROPOSÉE DANS LE thème de ce Colloque. *Monisme* ou *pluralisme* ne saurait constituer une alternative à l'adresse du chercheur en sciences sociales et politiques. Ceci pour au moins trois raisons que je vais successivement développer :

En premier lieu, une raison qui tient à la conception de la science qui est, ou devrait être, la nôtre. Et qui relève classiquement d'une réflexion de philosophie de la connaissance. En deuxième lieu, une raison qui tient à l'épistémologie des sciences sociales, singulièrement de la sociologie, et qui bannit toute idée de causalité première explicative et, donc, toute idée de loi générale appliquée au social.

• • • • •

\* Professeur de Sociologie au Centre PHILÉPOL (Philosophie, Épistémologie, Politique), à l'Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité. Formation en philosophie (épistémologie des sciences exactes) à l'Université de Rennes. Doctorat en Sociologie (Université Paris X) et Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines (Université Paris V). Adresse mél : michel.messu@wanadoo.fr

Finalement, une raison en elle-même anecdotique mais directement articulée au thème de ce Colloque, portant sur le sens de l'inversion du lieu de la vision. Je m'en expliquerai dans les pages qui suivent.

### **Conception de la science**

Bien entendu, ce qui nous intéresse ici a à voir avec ce qu'on désigne généralement du terme *science*. Et ce terme, on le sait, est d'usage des plus anciens dans la réflexion théorique et des plus discutés de nos jours car toujours polysémique et, surtout, objet de multiples méprises quant à son actualité.

Bien sûr, il ne saurait être question de retracer ici les mutations historiques et sémantiques de l'acception de ce terme — c'est l'histoire de la pensée philosophique qu'il faudrait faire et nous n'en avons pas le loisir. Mais quelques précisions d'importance me semblent nécessaires afin d'arrêter une conception de la science acceptable par rapport à laquelle l'alternative monisme-pluralisme devrait recevoir toute sa portée, c'est-à-dire, une fin de non-recevoir.

Aristote avait su caractériser les principes, les modalités et les règles sur lesquels se fonde le savoir scientifique. Une épistémologie du savoir constitué, une épistémologie de la justification comme dira Francis Jacques, avait vu le jour. Si la science avait à voir avec l'être des choses en leur essence et avec le *souverain bien*, si donc elle admettait une finalité extrinsèque, elle n'en réclamerait pas moins de règles quant à la manière de la conduire, une méthode susceptible de forger une orthodoxie et bannissant toute hétérodoxie. La science ne valait et ne vaudra que ce que sont et ce que valent ses résultats. Pour le dire d'une formule, la science n'a jamais été autre chose que ce qu'apportent ses résultats. D'où cette épistémologie de la justification déjà présente chez Aristote.

Évidemment la question philosophique, bien longtemps métaphysique, portera sur cette attente de résultat. Et, tant qu'une finalité métaphysique prévaudra, qu'un principe premier s'imposera au scientifique, sa quête de résultat sera soumise à l'approbation des *autorités* en charge de dire l'orthodoxie. Socrate, Galilée et tant d'autres en pâtiront. De là le caractère crucial des *Discours de la méthode*, des discours de justification sur la manière de conduire

une recherche scientifique qui satisfasse à la fin la quête qui lui était assignée.

Mais, ce faisant, sous l'égide d'un Descartes, d'un Hume ou d'un Kant, le discours de justification se centre sur les capacités proprement humaines de procéder scientifiquement. La science dès lors peut s'affranchir de ses tutelles métaphysiques. Elle ne saurait être révélée mais seulement construite. Construite par un sujet épistémique qui coïncide avec le sujet pensant, le sujet qui ait en lui le pouvoir de se dire et de dire le monde, et qui bientôt sera décrit sous les traits d'un sujet transcendantal, c'est-à-dire d'une structure formelle que Kant activera — par sa théorie du schématisme transcendantal — afin de lui ouvrir, notamment, les voies du connaître<sup>1</sup>.

Mais, si cette manière d'instituer un sujet actif et pratique de la science ruine toute prétention de soumettre la science à la métaphysique, on ne sort guère d'une épistémologie de la justification. C'est-à-dire, d'une épistémologie qui prend les résultats de la science, les produits scientifiques, pour les données acquises, universellement partagées, de sa réflexion sur leurs conditions théoriques de possibilité. Autrement dit, une épistémologie qui s'enferme dans la quête du catégorial qui préside aux opérations d'un sujet scientifique, absolu et isolé. Résultat, écrit Francis Jacques,

[T]oute science présente et future se voit reconsidérée depuis un lieu transcendantal où se tient souverain (et tellement téméraire) le penseur critique. Assumant l'instance transcendantale, il exerce, à l'égard du savoir constitué en ensemble théorique de *résultats* et de *réponses*, la tâche d'une reprise décontextualisée. Comme si le sujet de la science était le même depuis Galilée, et que la science accumulait son acquis dans un espace intellectuel homogène. (Jacques, 1989, pp. 68-69)

Dès lors, toute théorisation entreprise depuis ce lieu transcendantal, que ce soit en termes de monisme ou de pluralisme qui ne sont finalement que des modalités alternatives de constituer le sujet transcendantal, est vouée à s'enfermer dans une épistémologie de la justification puisqu'elle ne se proposera jamais que de rendre compte de la diversité de l'expérience scientifique au regard de ses

• • • • •

1 Voir Renaut (1996).

catégories analytiques, de son registre catégoriel, de son dogme principal, pourrait-on dire. Et c'est au cœur de ce dogme où va se tenir ce savant, intemporel, standardisé, seulement mû par une *libido sciendi* obéissant aux impératifs de la raison législatrice. Celle qui dit le possible de la connaissance et ramène la science à ce seul possible.

Avec Kant, en effet, la science ne pouvait être autre que phénoménale et ne pouvait trouver d'autre garantie, d'autre justification, que dans l'exercice approprié de la raison. Les sciences expérimentales de son époque, et pour longtemps, y trouvaient leur cadre de compréhension. On pouvait s'accommoder d'une épistémologie de la justification, puisque la genèse de la découverte scientifique importait peu.

Il en ira tout autrement quand on insinuera l'idée qu'il y a une logique propre à la découverte scientifique. Que l'on aille chercher chez Bachelard, Popper, Kuhn, Peirce ou Lakatos, ou d'autres encore, l'idée que la découverte scientifique suit une logique interne à l'activité scientifique elle-même et ne se conforme pas simplement à l'application des bases catégoriales de la raison législatrice. Dans tous les cas, c'est une épistémologie inscrite dans la pratique des scientifiques qu'il convient de concevoir. Une épistémologie contextualisée. Située historiquement et spatialement d'abord : ce n'est pas tout à fait la même qui habite le *Dialogo* de Galilée, la controverse Bohr-Einstein de 1927 tenue sous la présidence de Lorentz ou encore les échanges de lettres, rassemblées par Borel en 1905, entre les mathématiciens Hadamard, Baire, Lebesgue et Borel, portant sur la question de savoir s'il faut faire figurer l'axiome du choix comme principe de la théorie des ensembles<sup>2</sup> ? Une épistémologie contextualisée, cela veut dire aussi située de manière interne à la communauté des savants, à leur manière de communiquer et, peut-être surtout, de formuler les problèmes que leur suggèrent certains de leurs résultats y compris les problèmes ontologiques.

Bref, l'épistémologie contemporaine paraît à la fois plus pragmatique, plus modeste et moins encline à penser la science sur la base de vérités catégoriales, intangibles et universelles, détenues par un

• • • • •

2 Sur ce dernier point, voir Ageron (2002).

savant générique et anhistorique. L'épistémologie contemporaine admet, comme l'écrit encore Francis Jacques (1989, p. 71), "que les règles du jeu de la science sont immanentes au jeu de la science". Ce qui entraîne, entre autres choses, qu'elle soit délibérative, c'est-à-dire, non pas au sens banal d'un échange d'opinions soumises à l'opinion des autres, mais au sens qu'un discours (métathéorique) sera à tenir sur les conditions dans lesquelles peuvent s'énoncer les discours théoriques en conflit. C'est pourquoi, si l'on regarde le consensus de la communauté scientifique comme la forme d'acceptabilité de la théorie, il reste toujours la place pour les *révolutions paradigmatiques* à la manière de Kuhn ou pour les *programmes de recherche* chers à Lakatos.

Mais, si la science est bien — ou n'est que — le produit de l'activité des scientifiques eux-mêmes, cela n'engage à aucune *réduction sociologique*, contrairement à ce que laisse entendre Kuhn, ou Latour aujourd'hui, c'est-à-dire à comprendre le sens du consensus délibératif entre savants sous les seules contraintes sociales — quelles qu'elles soient — qui pèsent sur eux. L'épistémologie contemporaine n'appelle à aucun sociologisme, même lorsqu'elle est soutenue par des observations sociologiques. Elle est devenue foncièrement une épistémologie de la découverte scientifique.

Par-là, il faut entendre d'abord, à la suite de Popper et surtout de Peirce qui avait anticipé de manière explicite la *logique de la découverte* dont se prévaudra Karl Popper, que l'activité scientifique, celle des sciences empiriques pour le moins, n'est en rien l'heureux ajustement entre une pensée (une intuition, une hypothèse, qu'importe) et un réel toujours déjà donné mais intelligible. La science n'obéit plus à l'épistémologie newtonienne qui part d'un déterminisme absolu qu'il lui revient de traduire en lois naturelles — c'est l'idée de la mécanique rationnelle — sur la base d'un empirisme procédant aussi bien par induction que par déduction.

Avec Charles Sanders Peirce, l'hypothèse fructueuse n'est ni le résultat d'une procédure ampliative — celle que réclame l'induction — par laquelle on passe des faits d'observation aux théories par simple généralisation, ni celui d'un déploiement explicatif du fait déjà connu ou de la loi déjà admise — ce qui supporte la déduction.

Mais celui d'une procédure singulière, d'un raisonnement spécifique, qu'il nomme *abduction*. Peirce travaillera longtemps sur cette notion d'abduction et sa conception évoluera vers une tripartition de l'inférence scientifique, l'abduction caractérisant toujours ce qu'il estime être le cœur de la logique de la découverte, à savoir, la plausibilité d'une hypothèse susceptible de rendre compte de l'occurrence d'un *fait surprenant*.

La formulation qu'il en donnera et qui est devenue canonique est la suivante:

C'est un raisonnement de la forme:

Le fait surprenant *C* est observé.

Mais, si *A* était vrai, *C* se produirait.

Il y a donc une raison de soupçonner que *A* est vrai.

(Peirce, 1935, p. 189)

L'abduction selon Peirce part donc de ce qu'il nomme un fait surprenant, autrement dit un fait qui n'était pas attendu, un fait qui ne procède pas d'une déduction depuis une théorie préalablement acquise, depuis une hypothèse prédictive du fait observé. Ce qui tend à confirmer que la déduction garde toute sa place dans la démarche scientifique tant que la théorie de référence peut produire ses effets prédictifs. Mais quand ce n'est pas le cas, il faut bien reconnaître qu'une autre forme d'inférence, un autre type de raisonnement, est à l'œuvre. C'est l'abduction, une sorte d'hypothèse créatrice, vérifiant le fait d'observation. Tout cela est à rapprocher du schéma hypothético-déductif classique majoré, pourrait-on dire, d'une touche herméneutique, pour le moins d'un rôle reconnu à l'élément intuitif, *Flash insight* dit Peirce (1935, p. 172). C'est là d'ailleurs le raisonnement qui sous-tend ce qu'on appelle désormais la découverte par *sérendipité*.

Certes, Karl Popper prolongera les positions peirciennes, mais, et l'on peut suivre Francis Jacques sur ce point, il le fera fondamentalement au regard du contexte et de la justification plutôt que de la logique de la découverte proprement dite — contrairement d'ailleurs à ce que laisse entendre la traduction anglaise ou française du terme allemand *Forschung*. "Le rationalisme critique poppérien, à mon sens, donne lieu, non pas à une philosophie de la découverte

scientifique [...] mais à une philosophie du progrès scientifique” (Jaques, 1989, p. 68).

Pour s’engager dans cette philosophie, non seulement il convient de procéder aux révolutions épistémologiques envisagées ci-avant, mais encore de rapporter le contexte, historique et théorique, dans lequel elles se font. Ce qui consiste bien à admettre que les conditions de possibilité de la science ne relèvent pas de formes pures, transcendantales et anhistoriques, de toute connaissance possible. Qu’elles ne reposent plus sur un sujet épistémique générique, isolé dans l’exercice de ses facultés, en un sens *pur* de toute contamination par la banalité et l’opacité du monde.

Tout au contraire, désormais, les conditions de possibilité de la science sont foncièrement intersubjectives et largement socialisées ou collectivisées. Elles sont commandées par le dialogue, par la controverse, par la réfutation, par la production et la résolution de problèmes ou d’énigmes, etc. Mais aussi, et peut-être même d’abord si l’on se place du point de vue de la logique de la découverte scientifique, par la quête d’un consensus métathéorique portant sur les conditions de recevabilité du discours théorique lui-même. De là, le caractère primordial des procédures inférentielles, de la dimension conjecturale et provisoire (réfutable) des propositions de la science, des procédures délibératives de leur acceptabilité qui leur président, enfin, de ce qu’on appelle la méthodologie. De là encore, mais cette fois au plan problématique, l’importance de remonter des questions au questionnement qui les soutient, de pratiquer une érotétique, une interrogation sur l’interrogation, etc. En somme, de problématiser de la manière la plus aigüe l’objet de la recherche.

Il est clair que la réflexion épistémologique contemporaine porte sur la science qui est en train de se faire, qui se *constitue* comme science, et non sur une science possible, à faire ou déjà toute faite. La science n’est plus conçue comme un *corpus* de résultats dont on discuterait marginalement certains d’entre eux. C’est maintenant, largement admis, elle est processuelle et multidimensionnelle. Et par là il faut entendre qu’elle est aussi bien théorique que technique, heuristique que logique, intuitive que socialisée, et l’on peut multiplier ces apparentes dichotomies. Mais dans tous les cas, ce qui fait que c’est de la science c’est la possibilité de décrire, depuis l’activité

même des savants, une démarche obéissant à la problématique de la découverte, d'instruire des procédures inscrites dans cette logique, et de produire ainsi des connaissances théoriques renouvelées et progressives. Car, et pour rejoindre encore une fois Francis Jaques:

Les savants ne développent pas leurs hypothèses par une série de méthodes, et ne les justifient pas par une autre. Bien compris, le problème de la découverte *inclut* par conséquent le problème de la justification pour la bonne raison que la manière d'engendrer les théories inclut une option sur le mode ultérieur de leur justification. (Jaques, 1989, p. 79)

Mais peut-on dire la même chose s'agissant des sciences sociales et de la sociologie en particulier ?

### **Épistémologie des sciences sociales**

Là encore, je n'irai pas par quatre chemins. Les sciences sociales n'ont toujours pas atteint le stade d'une épistémologie de la découverte. Au mieux, sont-elles dans celui de la justification, bien que, le plus souvent, ne s'adonnent-elles qu'aux fantasmagories délices métaphysiques d'une reconstruction du monde selon les préceptes dogmatiques qui reçoivent momentanément leur préférence. En un mot, et pour faire référence à une formule longtemps célébrée, elles en sont toujours dans le temps de leur préhistoire.

J'ai eu récemment l'occasion de me prononcer sur la pratique sociologique contemporaine et j'ai été amené à porter un certain nombre d'appréciations sur ce que l'on peut estimer être sa contribution au débat épistémologique contemporain (Messu, 2015). Pour le dire d'une formule: cette pratique est régressive. Je ne développerai pas ici mes arguments mais je les convoquerai incidemment pour souligner quelques points que je donnerai à l'appui de mon appréciation.

D'abord, l'épistémologie des sciences sociales qui est le plus souvent pratiquée s'inscrit dans le meilleur des cas dans celle de la justification, et fort peu dans celle de la découverte. Et cela à plus d'un titre que je me propose d'examiner rapidement. En premier lieu, si nous prenons en considération ce que j'ai appelé plus haut le



discours métathéorique dans lequel les scientifiques entendent réaliser leur accord, force est de constater qu'il n'est ni unifié ni même concordant. Cela tient pour une bonne part à l'histoire de la discipline telle que les sociologues eux-mêmes l'ont faite. Non que les débats sur l'objet, le domaine, les méthodes de la sociologie n'aient pas eu lieu, le *Methodenstreit* qui agita l'université allemande au XIX<sup>e</sup> siècle, les controverses autour du structuralisme au XX<sup>e</sup> et bien d'autres en témoignent. Mais ils restent sans effet épistémologique tant qu'ils se trouvent parasités par ce que j'ai appelé les *tentations* (prophétique, métaphysique et méthodologiste) qui guettent les sociologues. Le discours métathéorique, si l'on peut ainsi le désigner, se maintient sur les crêtes idéologiques de l'affrontement entre *vrais* et *faux* scientifiques, entre authentiques sociologues et falsificateurs de la discipline, entre donc *orthodoxes* et *hétérodoxes*.

La France, de ce point de vue, est un terrain d'observation de premier choix puisque depuis des décennies maintenant on a vu se déchaîner, dans des campagnes médiatiques nationales, des pourfendeurs de la pseudo-sociologie pratiquée par ceux qui n'avaient pas l'heur de mettre en œuvre les préceptes de la théorie qui avait leur préférence. Dotés d'une position de pouvoir, ils allaient se comporter en banals inquisiteurs<sup>3</sup>. Et, comme toujours, l'attaque *ad hominem* se substituait à la critique des idées. C'est là un grand classique.

Un exemple probant. Un débat récemment mené, lui aussi, sur la scène publique, allait mettre aux prises un représentant auto proclamé de la sociologie avec les tenants d'un supposé complot politico-littéraire contre la sociologie. Ceux-ci auraient agi au motif que les prétendues explications fournies par cette dernière encourageraient une *culture de l'excuse* face à l'intolérable, représenté par les actes terroristes perpétrés en 2015 et 2016. Le plus remarquable

• • • • •

- 3 Je fais bien sûr allusion aux divers procès, largement relayés médiatiquement, intentés à l'adresse du sociologue français Michel Maffesoli, mais j'ai aussi en vue les suspicions énoncées *mezzo voce* à l'endroit d'autres académiciens, comme c'est le cas de Hugues Lagrange, de Gilles Kepel, d'Emmanuel Todd et de bien d'autres qui, dès lors qu'ils s'écartaient de l'opinion politiquement correcte du moment, voyaient ruinées leur inscription dans la discipline et, bien sûr, leur contribution au débat sociologique.

dans cette affaire, pour ce qui nous intéresse, est que le plaidoyer du sociologue s'étale sur une seule ligne théorique: la sociologie établit des *déterminismes* quant aux comportements sociaux des individus, et cela est son apport scientifique, n'en déplaise aux littérateurs et aux autres politiques.

Même en faisant abstraction du contexte médiatique dans lequel interviendra l'ouvrage de celui qui prétend incarner la science sociologique (Lahire, 2016), il est patent que le terrain sur lequel ce dernier entend circonscrire ce qui semble tenir lieu de discours métathéorique est celui de la métaphysique. Celui qui réclame l'adoption d'un principe explicatif, celui du déterminisme — principe par lui-même inexplicable, seulement à admettre —, et qui opérerait comme principe premier de toute explication à venir. Sans conteste, nous sommes sur le terrain de la métaphysique et de la pensée dogmatique telle qu'a pu la définir Popper, c'est-à-dire, celui des théories dont les propositions sont infalsifiables.

Plus précisément, ce qui est présenté comme le cadre théorique de base de la sociologie et qui devrait donc être accepté comme discours métathéorique n'est autre que le réductionnisme déterministe, celui qui écrase les caractéristiques situationnelles ou contextuelles sous des causalités descriptives et factuelles. Qualifié par ses tenants de *déterminisme social*, et décrit comme un *patrimoine de dispositions*, il n'est rien d'autre — et ne peut guère être autre — que celui qui a longtemps prévalu, à titre d'ontologie, dans les domaines théologique et moral. Le jansénisme en donnera une expression aboutie. Dit autrement, le déterminisme social qu'on aimerait imposer aux sociologues n'est rien de plus qu'un principe doctrinal rigoureusement équivalent à la prédestination théologique.

En effet, ignorant totalement les débats méthodologiques et épistémologiques qui ont accompagné l'usage des probabilités (notamment dans le domaine de la physique des particules), nos sociologues déterministes pensent encore que la probabilité d'occurrence est calculée à l'échelle macro, et que l'on peut en inférer une "explication" du comportement individuel. Alors que les physiciens et les mathématiciens, depuis les débats qui opposèrent l'école de Copenhague à Einstein et aux tenants du réalisme, depuis ceux qui alimentèrent les discussions autour des théorèmes postulant

l'existence ou la non existence de variables cachées agissant dans les dispositifs d'observation de particules, depuis la formulation du théorème de John Steward Bell<sup>4</sup>, etc., n'entendent donner qu'une signification strictement d'observation physicienne à une causalité efficiente — une sorte de déterminisme conjectural. Les sociologues, pour le moins ceux qui ont su se faire entendre sur la scène publique, réactivent les conceptions théologiques du déterminisme et réduisent l'activité scientifique, à tout le moins celle des sociologues, à n'être que l'exhibition des prétendues variables dudit déterminisme social. De quoi régresser — mais les tenants d'un tel déterminisme s'en font une fierté — au niveau des débats idéologiques du XVII<sup>e</sup> siècle entre promoteurs du libre-arbitre humain et leurs contempteurs inspirés des Évangiles.

Bref, alors que l'indéterminisme ontologique traverse l'activité de la majorité des scientifiques — ce qui ne veut pas dire que toute question ontologique ait été évacuée —, d'aucuns, assez bruyamment, souhaiteraient engager les sciences sociales dans une métaphysique de la détermination sociale de fort faible effet démonstratif mais de grand risque idéologique et, pour ce qui nous concerne, de régression épistémologique et de confinement de la discipline sociologique dans un moralisme social.

On le voit, lorsque les sciences sociales procèdent ainsi, elles s'écartent autant d'une épistémologie de la justification que d'une épistémologie de la découverte, pour n'embrasser qu'une idéologie de la prédestination sans aucun intérêt ni philosophique ni même politique. Je le concède, ce cas est caricatural mais, hélas !, très représentatif de ce qui se passe dans la discipline. Et ce qui se passe dans la discipline est, ainsi, de rabattre toute controverse possible portant sur la nature de ses assertions sur une disqualification politique ou morale du protagoniste. L'affaire est, dès lors, entendue puisque c'est l'orthodoxie morale ou politique du moment qui en décide.

• • • • •

4 Pour une discussion de certains aspects de ces questions, voir la conférence de Jean Bricmont (1999) donnée à l'occasion de l'éméritat de François Englert (Université Libre de Bruxelles).

### **Inversion du point de voir**

C'est pourquoi s'engager dans un débat posant à titre d'alternative épistémologique l'adoption d'une vision moniste ou pluraliste du monde social ne relève pas d'un débat épistémologique, d'un débat portant sur le discours métathéorique des sciences sociales, dans une logique de la découverte, mais d'un débat métaphysico-idéologique inscrit dans l'optique politico-moraliste qui parasite ces disciplines.

La logique de la découverte voudrait que l'on s'interroge, par exemple, sur le questionnement qui préside à l'adoption de telle ou telle ligne explicative des faits d'observation retenus. Qu'une érotétique préalable gouverne l'adhésion à tel ou tel schéma explicatif. Dit autrement, à quelle question est-on en train de répondre ? Ce qui entraînerait, *ipso facto*, que l'on s'abstienne de parler de déterminisme social lorsqu'on s'est contenté d'établir des corrélations positives pour les situations qui marchent, réservant celles qui ne marchent pas à un autre schéma explicatif. Enfin, c'est à l'activité critique, la discussion critique des propositions de la discipline, qu'il convient de ne pas se soustraire afin, très probablement, de pouvoir faire émerger les questions sur lesquelles achoppe la théorie, les questions qui engagent la validité même de la théorie, et, possible-ment, les fondements paradigmatiques de celle-ci.

Pour faire bref, et pour m'en tenir encore à des considérations trop sommaires, ce n'est pas pratiquer épistémologiquement — toujours dans le sens d'une épistémologie de la découverte — ou proclamer *urbi et orbi* qu'une *épistémologie du Sud* a vu le jour quand on se cantonne à substituer des valeurs sociales à d'autres valeurs. Proclamer, comme le fait Boaventura de Sousa Santos, qu'il y aurait une rupture épistémologique clivant le Nord et le Sud quand il propose une reconfiguration, une réinterprétation, des options analytiques multiples et variables promouvant telle ou telle valeur sociale, c'est confondre le terrain sur lequel se tient l'épistémologie contemporaine — et que j'ai essayé de baliser plus haut — avec le terrain de la confrontation idéo-politique qui — je l'ai dit aussi — parasite les sciences sociales. Ce qui ne veut pas dire que cette dernière n'ait aucun intérêt pour les sociologues, encore faut-il en faire l'objet d'un questionnement sociologiquement valide. Mais cela veut dire que l'inversion du *point de voir* le monde n'est pas encore

le signe d'une autre vision du monde, *a fortiori*, d'un monde autre. L'envers du décor parle toujours du décor.

Pour parler d'autre chose autrement, pour introduire une rupture épistémologiquement significative, un déplacement paradigmatique si l'on veut, il faut buter sur des difficultés théoriques, sur les difficultés engendrées par la théorie jusqu'alors admise. C'est là que l'on rencontrera les questions importantes auxquelles se réfère Santos (2008). Et une question forte, de ce point de vue, ne peut pas être : comment changer le monde ? Une question forte sur le plan de l'épistémologie de la découverte doit reposer sur des hypothèses non triviales et susceptibles de venir réfuter les réponses jusqu'alors acceptées dans le cadre disciplinaire. Ce ne peut être un simple *pas de côté* interprétatif échafaudant des convictions subjectives en une rhétorique nouvelle, fût-elle portée par l'air du temps.

Certes, la sociologie est coutumière du fait. Les glissements rhétoriques lui tiennent lieu de révolutions paradigmatiques, et l'on ne compte plus les métaphores qui lui servent de concepts et de principes explicatifs : de l'*exclusion* aux *cités* en passant par les *champs* et autres *plafonds de verre* le lexique de la sociologie se remarque par sa prolixité. Mais, comme pour toutes les modes intellectuelles, elles s'usent par leur emploi extensif et intensif et sont remplacées par d'autres tout aussi chatoyantes mais tout aussi éphémères.

C'est bien pourquoi, si l'on veut toujours s'inscrire dans une épistémologie de la découverte, on ne saurait accepter a priori qu'un cadre d'élaboration de la pensée vienne la contraindre. Pour le dire autrement, qu'une orthodoxie théorétique s'impose à la démarche du chercheur. Ce serait là la véritable pensée orthopédique à laquelle se réfère Santos (2008, p. 15) à la suite d'Ortega y Gasset. En tout cas, on l'admet bien volontiers, c'est à l'encontre de telles pensées que se font les révolutions scientifiques.

Aussi, et ce sera là ma conclusion, proposer une alternative théorétique entre monisme et pluralisme quant à la manière de pratiquer une épistémologie du Sud, c'est quitter la scène de l'épistémologie de la découverte pour rejoindre celle du débat idéologique — au sens large du terme, c'est-à-dire, celui des *idées* fondatrices à recevoir. D'un débat qui, le plus souvent, se justifie sur le terrain de la métaphysique.

Mais entendons-nous, je ne veux pas dire qu'il n'y a plus de débat métaphysique quand on s'inscrit dans une épistémologie de la découverte, les questions ontologiques soulevées par les techno-sciences contemporaines (médicales en particulier) sont de premier ordre tout en s'articulant à une épistémologie de la découverte<sup>5</sup>. Je veux d'abord dire que penser les termes de l'alternative monisme-pluralisme comme un préalable épistémologique c'est réduire le débat à n'être qu'un débat métaphysique sans aucune incidence sur le débat qui pourrait se mener sur le terrain de l'épistémologie de la découverte.

Pour preuve, les techno-sciences que je viens d'évoquer suscitent des débats ontologiques dont les termes réactivent ou renouvellent le fondement des éthiques et qu'on peut ramener à l'alternative monisme ou pluralisme (*monisme matérialiste* des tenants de l'équivalence des robots dotés d'une intelligence artificielle forte à des humains, *pluralisme spiritualiste* des *anti-transhumanistes*). Tout cela, certes, dans une quasi indifférence des scientifiques qui modélisent les avancées techno-scientifiques elles-mêmes. Ce qui tend à prouver, une fois encore, que la césure critique kantienne entre science et métaphysique, entre ce qui relève du connaître et ce qui appartient à la croyance, garde quelque pertinence.

• • • • •

5 C'est à quoi s'essaie, par exemple, Luc Ferry dans *La Révolution transhumaniste* (2016).

## **Referencias**

- Ageron, P. (2002). L'Autre axiome du choix. *Revue d'histoire des mathématiques*, 8, 113-140.
- Bricmont. J. (1999). What is the meaning of the wave function? Dans J.-M. Frère, M. Henneaux, A. Sevrin, Ph. Spindel (éds.), *Fundamental interactions: from symmetries to black holes* (pp. 53-67). Bruselas: Université Libre de Bruxelles.
- Ferrari, J. (ed.). (1996). *L'Année 1798, Kant et la naissance de l'anthropologie au siècle de lumières*. Paris: Vrin.
- Ferry, L. (2016). *La Révolution transhumaniste*. Paris: Plon.
- Jacques, F. (1989). Contexte de justification et contexte de découverte : Une réévaluation. Dans R. Bouveresse (éd.), *Karl Popper et la science aujourd'hui*. Paris: Aubier.
- Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie, et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*. Paris: La Découverte.
- Messu, M. (2015). *De la méthode en sociologie. Livre I : Pour une épistémologie modeste en sociologie; Livre II : De la méthode sans méthodologisme*. Friburgo: Academic Press Fribourg.
- Peirce, C. S. (1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 5. Cambridge: Harvard University Press.
- Renaut, A. (1996). La place de l'anthropologie dans la théorie kantienne du sujet. Dans J. Ferrari (éd.), *L'Année 1798, Kant et la naissance de l'anthropologie au siècle des Lumières* (pp. 49-63). Paris: Vrin
- Santos, B. de S. (2008). A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11-43.





# Investigación colectiva: una construcción plural de los conocimientos

Luis Eduardo Alvarado Prada\*

INVESTIGAR ES UNA ACTIVIDAD QUE CONTRIBUYE AL DESARROLLO humano individual y colectivo. Por consiguiente, proponemos la *investigación colectiva* como un medio para romper con el poder hegemónico de los modos de hacer investigación, los cuales han llevado a instaurar en la sociedad y en la academia modelos de estancamiento del desarrollo social y de la propia investigación, dificultando la construcción de conocimientos para la liberación de la mayoría de la humanidad de la opresión de los poderes políticos, económicos y de los conocimientos que unos pocos ostentan.

Investigar es una actividad humana, de carácter colectivo, en la cual se tejen intereses, necesidades e inquietudes individuales, para construir conocimientos que resuelvan situaciones de otras formas de pensar, actuar y de confrontar los saberes de la vida cotidiana o

• • • • •

\* Profesor voluntario en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Actualmente realiza un posdoctorado en la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Correo de contacto: leaprada@hotmail.com

las experiencias del diario vivir de las personas, con los saberes de la humanidad, que son sistematizados históricamente de múltiples formas. Tal actividad es una búsqueda por resolver insatisfacciones, ya sea de la vida cotidiana o de complejas epistemologías, para construir realidades más comprensibles y, por consiguiente, susceptibles de ser transformadas en beneficio de un desarrollo humano colectivo, cada vez más humanizado tanto local como globalmente.

Investigar es más que un acto personal para satisfacerse a sí mismo. El investigador, como parte de un medio social en cambio permanente, es afectado y afecta históricamente los diferentes contextos sociales en los cuales vive. El proceso de investigar es una construcción de interrelaciones de innumerables variables de ese medio circundante, sean estas físicas, químicas, biológicas, ambientales, ideológicas, culturales, políticas, económicas y más, sean pragmáticas o del abstraccionismo de la cotidianidad del ser investigador.

La investigación, como actividad de desarrollo del pensamiento humano colectivo, implica tejer relaciones de variables de saberes restringidos y universales, para avanzar en la humanización de la sociedad planetaria y, de ese modo, construir una realidad situada en contextos locales, pero abierta a la diversidad universal. En este sentido, la construcción de la realidad fruto de la investigación se da desde la base hacia arriba, homológicamente, como la semilla, abriendo camino y quebrando la capa vegetal que la cubre, para poder erguir su tallo con las hojas colocadas en posición de captar, bajo diversas situaciones de luminosidad, la energía de luz solar y desarrollar su ciclo de vida.

La construcción de un pensamiento sobre un objeto de investigación es un proceso de desarrollo, cuya realidad, tal como una semilla, se va transformando, constituyéndose en un nuevo ser y siendo constituyente de nuevas relaciones con los otros seres y situaciones ambientales de su contexto inmediato y universal. Esas relaciones son específicas de cada ser y de ellas dependen sus relaciones con otros, sean semejantes o de diferente especie. La investigación relacionada con situaciones del ser humano, como ser colectivo, es un proceso de construcción de interacciones de las individualidades semejantes y diferentes con otros seres de la naturaleza, del mundo vivo y del inerte. Por tanto, las situaciones que son objeto

de estudio solo se comprenden cuando son estudiadas dentro de su complejidad colectiva, en la cual se reconoce y es reconocido el ser individual y colectivo.

De este modo, entendemos la investigación como la realización de actividades estructuradoras de colectivos y constituidoras de intrincadas redes de pensamientos, cuyos conocimientos son base de aprendizaje para prácticas sociales como la participación política ciudadana, la reflexión crítica y el compromiso con la transformación social. La estructuración de colectivos mediante el desarrollo de investigaciones o de conocimientos contribuye a la generación de relaciones entre las personas participantes, directa e indirectamente del proceso investigativo, para que ellas sustenten el actuar colectivo en situaciones de su cotidianidad. Esas actividades de investigación propician que las personas se reconozcan unas a otras en determinadas topologías cuyos contextos —ideológicos, culturales, políticos o temporales de necesidades—, intereses y, principalmente, afectos son constituyentes de relaciones que las caracteriza como un colectivo<sup>1</sup>.

Mediante diversas experiencias en las cuales han sido desarrolladas innumerables actividades con enfoques investigativos, educativos y políticos, para la construcción colectiva de conocimientos, constituimos una modalidad de investigar: la investigación colectiva, cuyos contenidos epistemológicos y sus derivaciones metodológicas son acciones contra el individualismo y la competición por la producción “científica”, contra la hegemonía de la racionalidad positivista fundamentada en criterios de “verdad” apenas estadísticos, de supuesta neutralidad por parte del investigador y de validaciones de cofradías de investigadores.

La investigación colectiva tuvo inicialmente un contenido más didáctico y metodológico para levantar informaciones y sistematizarlas junto con otras modalidades de investigación, tales como la investigación-acción y la investigación participativa. Avanzamos conceptual, metodológica y políticamente mediante el desenvolvimiento

• • • • •

- 1 Estas han sido evidencias constatadas durante más de tres décadas en proyectos de investigación o de formación de profesores y otros grupos sociales. Véase, entre otros relatos de investigación, Alvarado Prada (2006; 2008).

de proyectos educativos y de investigación realizados en instituciones educativas, desde la enseñanza infantil hasta la superior, con estudiantes, padres de familia y, principalmente, profesores, en procesos de formación continua en servicio y en procesos de formación de formadores de profesores, como en la orientación y desarrollo de tesis de doctorado y de disertaciones de maestrías y otros trabajos de investigación académicos. Todavía desarrollamos proyectos con profesores de educación de jóvenes y adultos, profesores indígenas y usuarios de servicios de salud y educadores ambientales formales e informales. Estas experiencias también han permitido desarrollar procesos de investigación-formación en varios países (con foco principal en formación continuada de profesores en servicio) mediante los cuales los profesores investigan colectivamente formándose y se forman investigando su propia realidad para transformarla.

El camino recorrido durante varias décadas, en el desarrollo de esta modalidad de investigación, nos ha permitido beber de variadas fuentes del acervo de los conocimientos universalmente sistematizados, pero, principalmente, de las fuentes encontradas al andar por los senderos de las actividades discentes y docentes. Entre estas últimas están cursos, talleres, proyectos pedagógicos y de investigación, conferencias y eventos: en resumen, actividades académicas de todos los niveles de la educación formal, pero también informal o comunitaria, como la educación de jóvenes y adultos, incluidas en estos últimos personas de la denominada tercera edad. Todo esto ha permitido nuestros aprendizajes y la formación de pensamientos, cuyos conocimientos del acervo de la humanidad los incorporamos y reconstruimos conforme a nuestras situaciones, y pasan así a ser parte de nuestro ser humano individual y colectivo.

Las fuentes de las cuales bebimos y continuamos bebiendo son variadas. Destacaremos a continuación algunas, enunciando el pensamiento principal que de ellas tomamos; por ejemplo, de Orlando Fals Borda (2010; Fals y Brandao, 1986) tomamos las epistemologías de la investigación militante y, después, la investigación acción participativa, dentro de la cual se conceptualizan y exaltan el poder popular y la relación sujeto-sujeto en el proceso de investigación;

de esto se deriva que los participantes también se constituyen en investigadores de su propia realidad. Aún de este autor tomamos el concepto *sentipensante* y el entendimiento de que el conocimiento “científico” no es superior ni inferior al conocimiento popular de la vida cotidiana, apenas diferente. De Antón de Shuter y otros compartimos conceptos y prácticas de la investigación-acción. La concepción de *pensamiento complejo* y la propuesta de formación del pensamiento para las sociedades contemporáneas las tomamos de Edgar Morin (2001). La concepción de lo cotidiano y de que la ciencia y el arte no están separados de la vida cotidiana, dado que el mismo científico tiene vida cotidiana, son retomadas de Agnes Heller. Jürgen Habermas (1989) contribuye con sus trabajos sobre la acción comunicativa y consenso. Karel Kosik (1989) proporciona la categoría de totalidad, no como suma de las partes, sino por la relación entre ellas.

Han sido importantes para la fundamentación de nuestra propuesta de investigación colectiva conceptos como: la construcción social de la realidad, de Peter Berger y Thomas Luckmann (1978); la experiencia y las relaciones “yo y los otros”, de Ronald David Laing (2013), y la construcción y génesis de los grupos, de Kurt Lewin (1970). También son nuestros inspiradores sobre el trabajo colectivo Antón Semiónovich Makarenko (1985), con su experiencia en la colonia Gorki; Lev Semenovitch Vigotsky (1979), con su trabajo sobre la zona del desarrollo proximal; Leontiev (1983), con sus aportes sobre la teoría de la actividad; Maurice Tardif (2002), con sus concepciones y enorme lista de saberes docentes; José Santos Herceg (2008), quien llama la atención sobre el reconocimiento intersubjetivo como elemento fundamental para la subjetivación, y Paulo Freire (1992; 1996a; 1996b), siempre presente en nuestro pensamiento y prácticas con sus trabajos de pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, concientización, formación política y para la autonomía, el diálogo, entre otros.

Makarenko entiende el colectivo como un órgano social vivo. De nuestra parte, entendemos el colectivo como un conjunto compuesto por personas cuyas características individuales son diversas y están sujetas a continuos cambios; asimismo, está constituido por

relaciones que se dan en un contexto espaciotemporal, mediante actividades, objetivos, necesidades y otros elementos ideológicos, políticos, sociales y culturales comunes.

El colectivo es una organización de personas en interacción, con particularidades y elementos comunes, que conforman una estructura de innumerables relaciones cuya dinámica les confiere características de identidad. De acuerdo con esto, así como no existen personas iguales, no existen colectivos iguales, ni siquiera cuando son constituidos por las mismas personas. Un grupo de personas de un colectivo de gerentes de una empresa puede ser, al mismo tiempo, el colectivo o equipo de determinado deporte en un municipio, pero sus objetivos, acciones y actitudes son diferentes en los dos casos.

Las relaciones de las personas dentro de un colectivo son constituidas y constituyentes de este, y eso hace que esas relaciones sean únicas. Estas cambian al ausentarse o llegar un nuevo miembro o cuando se alteran variables de tiempos, espacios, objetivos, necesidades o intereses que las constituyen. En consecuencia, las actuaciones individuales y colectivas también cambian.

Dentro de un colectivo las personas actúan diferente que en otros colectivos o agrupaciones o que en situaciones individuales, hacen otros raciocinios, construyen otras expectativas, contribuyen o hacen aportes de otras formas; algunas de sus actuaciones pueden parecer similares, pero en realidad son diferentes a las de otros contextos. Un profesor de matemáticas actúa de forma diferente siendo miembro del colectivo de la escuela A en el periodo matutino que siendo miembro del colectivo de la misma escuela en el periodo vespertino.

El colectivo está compuesto por componentes variables que lo determinan, los cuales pueden ser de carácter contextual, topológico, temporal, de objetivos, necesidades, recursos, procedimientos o rutinas y otros.

- \* El contexto es un conjunto de factores que constituyen el colectivo; es determinante y determinado por este; contiene elementos históricos, ideológicos, políticos, culturales, económicos, educacionales y otros que lo caracterizan y le dan identidad.

- ✱ Lo topológico hace referencia a un lugar donde el colectivo se encuentra, que es reconocido por los miembros como un espacio donde acontecen los contactos interpersonales y de construcción de diversas relaciones. Ciertamente, este espacio, a veces o permanentemente, puede mudar, pero se constituye en el lugar sede o referencia de encuentro. Con las nuevas tecnologías de la comunicación, el local o espacio de encuentro de un colectivo está adquiriendo nuevas connotaciones, pues se pueden constituir espacios de encuentro virtuales mediante interconexiones viabilizadas electrónicamente.
- ✱ Lo temporal se refiere a los momentos de encuentro, que pueden ser variables en durabilidad, frecuencia y aún virtuales. Las historias individuales y colectivas, las motivaciones y el sentido de pertenencia determinan los momentos colectivos. En rigor, el tiempo del colectivo es permanente y continuo a lo largo de la vida, pues es un estado de ser, de pertenecer, de estar en él. Es también un estado de pensamiento, pues ser integrante de un colectivo implica *estar* en él.
- ✱ Los objetivos construidos por el grupo son los propósitos resultantes de las relaciones del colectivo. Estos, en cuanto anhelo común, determinan su existencia. *Compatillar* intereses es un aliciente para construir objetivos comunes y, por consiguiente, para constituir colectivos con anhelos de larga vida o que existan, por lo menos, hasta lograr los objetivos. Normalmente, el colectivo que paulatinamente logra objetivos se fortalece y se estructura para alcanzar otros de mayor alcance.
- ✱ Las necesidades, entendidas por los integrantes de un grupo como problemas que precisan ser solucionados, pueden ser constituidas como un motivo para la organización de un colectivo. Estas necesidades, tanto las reales como las percibidas, son situaciones cuya solución, convertida en objetivo de una comunidad o grupo de personas, implica tejer relaciones para construir otras realidades de superación de sus problemas o dificultades comunes. Este es un hecho generador de la organización colectiva.

- ✿ Los recursos son de diversos tipos e importancia para cualquier grupo de personas; en algunos casos, la falta de recursos se constituye en un motivo de organización colectiva para conseguirlos. El hecho de comprender qué recursos tiene un grupo de personas para resolver un problema es una actividad *viabilizadora* de la organización de un colectivo o de maduración de uno ya existente. Es también un proceso de concientización o construcción de la realidad del mismo.
- ✿ Las acciones, a veces entendidas como actividades, generan múltiples interrelaciones entre las personas. Estas últimas, mediante sus interacciones al desarrollar actividades, estructuran relaciones entre sí y con el medio circundante, constituyendo soportes de cohesión y dinamización del crecimiento colectivo.
- ✿ Los procedimientos o rutinas dan manutención al colectivo. En la cotidianidad, cada integrante de un grupo y este, como tal, crean rutinas y modos de relacionarse y de actuar que se constituyen en pautas del ser y del hacer, tales como la periodicidad, las agendas, las formas de iniciar y finalizar un encuentro o las maneras individuales y grupales de participar. Todo esto crea hábitos propios de un grupo mediante los cuales las personas se acostumbran a actuar en común, articulándose y aportando desde sus individualidades para las actividades que realizan colectivamente.

Enunciados los anteriores elementos sobre algunos componentes de un colectivo, presentamos a continuación otros pensamientos para ampliar la reflexión, el debate y la profundización sobre concepciones y prácticas de la investigación colectiva. Esta es una propuesta e invitación para contribuir al desarrollo de una forma de investigar como oposición a la forma hegemónica de modelos derivados de la racionalidad positivista y colonialista en investigación. A la vez, es una propuesta educativa en cuanto a actitudes y principios de participación, autonomía, concientización, formación política y, en definitiva, construcción de conocimientos emancipadores. Por consiguiente, tenemos también como objetivo formar y fortalecer un pensamiento político educativo de desarrollo humano menos individualista, competitivo y destructor del otro, para fortalecer la



organización colectiva como forma de contrarrestar las estructuras de poder y dominación imperantes en nuestra sociedad.

La realidad es una construcción social<sup>2</sup>, y es, por tanto, un proceso en el que intervienen diferentes personas, cada una como ser histórico cultural y político; sea esta una persona analfabeta o un filósofo investigador dedicado al desarrollo de la ciencia, contribuye de igual forma con sus conocimientos, en cuanto parte fundamental de las intrincadas piezas que se articulan en la compleja arquitectura de construcción de la realidad social, tanto restringida a lo local como ampliada a lo universal.

En las actividades cotidianas las personas construyen sus realidades, las interpretan, las explican o simplemente las viven individualmente, en grupo o en colectivo. Grupos de empresarios que obtienen bastantes ganancias financieras y que viven en la opulencia; campesinos que cultivan plantas para la alimentación, ya sea con o sin el uso de nuevas tecnologías; humanos sin techo que deambulan por las calles para suplir con algo su necesidad de alimentos; filósofos, políticos, sociólogos, profesores, religiosos que en su hacer profesional vivencian y, por tanto, saben cuál es su realidad, cotidianamente la construyen, la interpretan y, a veces mediante acuerdos colectivos, la transforman. El desarrollo de una transformación social depende de construcciones de pensamientos individuales, grupales o colectivos y, en definitiva, de las prácticas de reconocimiento a los otros en sus diferencias, para construir realidades de beneficio común.

Estos pensamientos permiten cuestionar conceptos como pobreza, equidad, participación, democracia, política, ética, libertad, lucro, desarrollo, sostenibilidad, ciencia, conocimiento, saber, educación, docencia, aprendizaje, salud, autonomía, empleo, respeto, justicia, investigación, colectivo, entre otros, formulados por sectores académicos que, autoentendiéndose ostentadores del conocimiento, los implantan o transmiten mediante modelos educativos con poca o ninguna participación de los otros, o sea, de los opositores, los diferentes en opinión y clase social.

• • • • •

2 Esta formulación es de Peter I. Berger y Thomas Luckmann (1978), en su libro editado en portugués con el título *A Construção Social da Realidade*.

Esas construcciones o interpretaciones conceptuales, al ser impuestas a los otros, legitiman construcciones de realidad académica disfrazando las conceptualizaciones, interpretaciones y vivencias de personas en condiciones de miseria, dominación y vulnerabilidad, agudizan sus problemas y disfrazan la manutención del ejercicio de dominación por medio del poder del conocimiento. Esas prácticas académicas, basadas en meras interpretaciones o elaboraciones conceptuales, sin participación de las construcciones de conocimientos de los propios sujetos (en verdad tratados como objetos), sobre los cuales se conceptualiza y se interpretan sus prácticas históricas y culturales, son contradictorias con los discursos de la ciencia como conocimiento universal y con prácticas de investigación que se dicen transformadoras de realidades colectivas.

De ese modo, se da manutención a las construcciones de realidades sociales históricas de desigualdad, ya vivenciadas por grupos sociales y muchas veces explicadas por estos, pero silenciadas mediante la imposición de conocimientos “científicos” cuyas lógicas impiden comprender otras formas de conocimiento y de construcción de la realidad. La realidad de la pobreza —y su conocimiento vivencial por millones de seres humanos— es una situación construida por las relaciones sociales desiguales en todo el universo, y entre estas están las del reconocimiento del conocimiento elaborado en diferentes situaciones ideológicas, culturales, políticas, económicas y, en definitiva, dentro del enorme campo de las propias desigualdades sociales.

Un ejemplo, cuyo recorte en el ámbito de la educación formal permite observar una construcción social, es el caso de disciplina o indisciplina en una escuela. Podemos pensar qué realidades de concepciones y prácticas están en las siguientes preguntas y sus respuestas: ¿qué son disciplina e indisciplina? ¿Qué es disciplina dentro de un currículo o dentro de la organización de los conocimientos académicos? ¿Cómo se definen los contenidos de una disciplina en el campo académico? ¿Cómo se relacionan en el proceso de aprendizaje escolar el contenido de una disciplina con la disciplina como acción de aprendizaje? ¿Cómo entiende la disciplina un estudiante quieto que tiene dificultades de aprendizaje, un inquieto que tiene facilidades para aprender, un sumiso a órdenes

de superiores, un líder rebelde a estructuras de poder, un solitario investigador, un estudioso y participante de movimientos sociales, un dedicado a reproducir modelos, un artista muy creativo? ¿Cómo la entienden los estudiantes, padres, profesores, gestores, investigadores, pedagogos, psicólogos, políticos y otros? ¿Cómo se entiende si cada uno de estos estamentos o grupos de personas la interpretan y la explican individualmente? ¿Cómo se entiende y cómo es vivenciada en particular por los estudiantes y por cada uno de los estamentos aquí enunciados? ¿Cómo se entiende y es vivida en la escuela y fuera de ella? ¿Cómo podría ser la disciplina según el imaginario de las diferentes personas directamente relacionadas con el control disciplinar, sea académico, de tipo comportamental o educativo? ¿Cómo será concebida si colectiva e institucionalmente es elaborada una propuesta que cuenta con la participación de todos los estamentos de la escuela (estudiantes, profesores, padres y gestores)? ¿Cuál será la concepción y vivencia de la disciplina en el interior de la escuela, por parte de todas las personas que allí conviven, si el colectivo institucional construye y desarrolla permanentemente actividades en el ámbito de un proyecto que busca o avizora transformar la disciplina en la escuela?

En los procesos de investigación colectiva se objetiva la formación y, por tanto, el aprendizaje social<sup>3</sup> del colectivo, entendiendo que este acontece cuando el individuo y el colectivo incorporan a su ser algo que va más allá de la experiencia. El aprendizaje, según Torres (2013), refiriéndose a la educación popular, se evidencia cuando hay modificaciones de las formas de comprender y de actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes. Según Assmann (1998), los seres vivos aprenden viviendo y viven aprendiendo. Ese proceso de aprendizaje del, en, con y para el colectivo es una constante en esta modalidad de investigación, cuyo propio colectivo se constituye investigando e investiga constituyéndose en colectivo. Hacer aprendiendo y aprender haciendo son actividades constituyentes de un colectivo; en la modalidad de investigación objeto de

• • • • •

3 El profesor Alfonso Torres (2013), al exponer un concepto amplio de educación y refiriéndose, en particular, a la educación popular, presenta este concepto de *aprendizaje social*.

este texto, son mediaciones para vivenciar aprendizajes que posibilitan un desarrollo humano transformador de la sociedad individualista y de tan marcadas desigualdades.

En la investigación colectiva se tiene por fundamento el reconocimiento y valoración de los saberes de los miembros del colectivo: todos aquellos saberes hechos de la experiencia<sup>4</sup>, no apenas los cognitivos fruto de la investigación académica. Es necesario saber qué se sabe para dar lugar al aprendizaje de un nuevo saber, para construir aprendizajes individuales y colectivos. El reconocimiento del saber del otro reafirma su autonomía y genera confianza y motivación para constituir colectivos. Estos se dinamizan en su propia conformación y acción cuando sus saberes individuales y colectivos son comprendidos. Los saberes son plurales y son temporales<sup>5</sup>: eso implica, en los procesos de aprendizajes colectivos, permanente diálogo para estar actualizando el acervo con aquellos que no estaban reconocidos y con los nuevos que individual y colectivamente van siendo construidos. En ese sentido, en la investigación colectiva es importante la mediación de espacios para el dialogo de los participantes y la negociación de acuerdos entre los miembros del colectivo y de este con otros, de tal modo que lleguen a acuerdos en sus diferencias. Este proceso constituye un importante medio para viabilizar el aprendizaje de actitudes de reconocimiento y valorización de múltiples saberes culturales, y dentro de estos, los creados mediante las actividades formales de investigación.

Un principio de la investigación colectiva es el reconocimiento del otro en su diversidad. La capacidad de reconocer al otro implica una descentralización<sup>6</sup> de un ser en la cual los seres humanos, además de comprender a los otros y construir sus formas de ser y hacer, desenvuelven el proceso necesario individual y colectivo de subjetivación. En el proceso de investigar o construir conocimientos

• • • • •

- 4 *Saberes da experiência feitos* es una expresión común de Paulo Freire para significar y valorar los conocimientos que resultan del vivir y del desarrollo de experiencias y también para reforzar que tener experiencia es tener saberes.
- 5 Tardif (2002) presenta una enorme lista de saberes docentes; ente otras cualificaciones y clasificaciones, enuncia estas dos: plurales y temporales.
- 6 Término utilizado por Herceg (2008) para explicar el reconocimiento.

colectivamente se dan situaciones de reconocimiento que garantizan la autonomía de la persona. Reclamar reconocimiento intersubjetivo en instancias individuales o colectivas es un acto de liberación, es un derecho humano. El reconocimiento, como acto esencial de la investigación colectiva, es un aprendizaje para la liberación y, por tanto, quiebra las hegemonías dominadoras. Otros aprendizajes posibles desde el desarrollo de la investigación colectiva son: solidaridad entre la pluralidad, respeto, disposición para la participación, desarrollo de la concientización y formación política como planteamiento de la igualdad desde un lugar diferente, construcción de pensamiento colectivo, integración como subjetivación, reconocimiento del otro en su diversidad, comprensión de los intereses y necesidades individuales y colectivos, ciudadanía, análisis del conflicto como una situación de análisis y de posibilidades, la comunicación y el dialogo intercultural, el reconocimiento del amor y la amistad como componentes esenciales de relaciones humanas.

El rigor en la investigación colectiva se da en la objetividad que se pretende alcanzar, y la máxima aproximación de las interpretaciones y explicaciones de la realidad construida por el colectivo investigador resulta de diálogos, debates, análisis, interacciones conflictivas y, de modo general, de estudios de los diversos conocimientos sobre la situación problema u objeto de investigación, inclusive de los conocimientos *universalmente sistematizados*<sup>7</sup>, llevados al colectivo que investiga por el mediador o investigador experimentado que contribuye o participa en el proyecto. Esta concepción de *rigor* implica una metodología que, a su vez, se deriva de la forma en la que los datos son construidos colectivamente con participación equitativa de todos los participantes del colectivo. Es un proceso en el cual el diálogo se realiza de uno con el otro, de este con los otros y de todos con cada uno, durante varios momentos, en varias situaciones. En ese proceso se utilizan diversas formas de comunicación oral, escrita, no verbal, además de expresiones por medio de dibujos, carteleras, poesías, textos escritos, fotografías, filmes, música, teatro y mímica, entre otras. Esos diálogos permiten

• • • • •

7 Expresión utilizada en vez de *conocimiento científico* por la carga ideológica y colonialista que esta tiene.

sistematizar las informaciones o datos, categorizarlos, analizarlos y actualizarlos permanentemente. Los datos son mudables, cambian continuamente, incluso porque se espera que de cada participante y del colectivo surjan conceptualizaciones y avances en la construcción de la realidad, así como la objetivación de las problemáticas, la elaboración de propuestas y la construcción de consensos, salvaguardando las diferencias existentes.

Una metodología para conseguir la objetividad pretendida en esta modalidad de investigación es la *devolución* de los datos en sus diversas fases de sistematización, ya sea de forma periódica o en determinados momentos requeridos o planeados en el proceso investigativo. Tanto la recolección de los datos como la sistematización y la devolución requieren de técnicas que viabilicen y faciliten los registros de las informaciones y que también garanticen la participación equitativa. Es necesario observar los datos intencional y cuidadosamente, con la mayor profundidad posible, pero respetando, en la sistematización de las informaciones, las interpretaciones y, en ellas, los sentidos, los contextos y las expresiones dadas por el colectivo de participantes. Al final, son ellos quienes constatan y determinan la veracidad, confiabilidad y real entendimiento de los datos. Para esto, el material de devolución requiere ser elaborado con participación de, por lo menos, algunos de los participantes; tener en cuenta la facilidad de lectura y el registro de correcciones, y ser acrecentado, quitando o cambiando algunas informaciones, o hasta comentando o preguntando aquello que individual y colectivamente se crea pertinente.

Las metodologías, técnicas, momentos, espacios y, principalmente, objetivos de todo lo enunciado en las líneas anteriores objetivan la formación o educación mediante el aprendizaje o construcción de conocimientos y la construcción de colectivos para resolver situaciones problemáticas comunes antes que para obtener resultados de investigación para llenar informes y publicar artículos, como está pasando actualmente debido a las exigencias de las entidades financiadoras y las instituciones de investigación, que buscan mantener los estándares de productividad, la eficiencia y la eficacia en investigación, como si se tratara del mercado capitalista.

La investigación colectiva, como forma de construir conocimientos, contribuye al desarrollo humano en sus múltiples dimensiones afectivas, cognitivas, operativas y discursivas, así como al incremento de las buenas relacionales con el medio ambiente, en el cual estamos y en el cual podremos vivir con una mejor calidad de vida. La construcción de relaciones de autorreconocimiento, reconocimiento del otro y del medio ambiente a nuestro alrededor inmediato y universal es una construcción de conocimientos y realidades para la que necesitamos una preparación y formación continua individual-colectiva.

En ese sentido, entendemos la educación o formación como un proceso continuo de aprendizaje y construcción de conocimientos que se da a lo largo de la historia, durante la vida de cada persona y de la humanidad. Tal proceso hace parte de la cultura, dentro de la cual el ser humano aprende a vivir conforme con la organización social donde está inserto. El aprendizaje es constituyente y constituidor continuo de los diferentes ambientes de humanización, resulta de las relaciones de las personas entre sí y de las relaciones con los conocimientos de los otros, incluidos los universalmente sistematizados.

El aprendizaje, entendido como comprensión e incorporación de la realidad al ser para actuar con base en esta, va más allá de recibir informaciones y memorizarlas. Implica hacer de lo aprendido parte del desarrollo del ser para que este, a su vez, fundamentado en las condiciones objetivas de su cultura, contribuya para dinamizar el crecimiento colectivo de esta. La construcción del colectivo es proceso y resultado de aprendizajes que pueden transformar la cultura y desarrollar fundamentos, condiciones y modos de aprender. En términos de Libaneo y Freitas (s. f.)<sup>8</sup>, el aprendizaje es un proceso didáctico, hecho que refuerza el pensamiento y objetivo de la investigación colectiva en cuanto a nuestra pretensión de que sea un proceso de aprender a investigar formando y de formar investigando.

• • • • •

8 En sus más recientes publicaciones, el profesor Libaneo enuncia y utiliza, para analizar los procesos de didáctica, tres componentes: los fundamentos, las condiciones y los modos.

La educación formal es un proceso culturalmente designado a un profesor. Sin embargo, tratándose en este caso de educación no formal o comunitaria, y específicamente de aquella que acontece en interior de un colectivo, actúa como educadora una persona que contribuye para mediar aprendizajes, sea con o sin intencionalidad propiamente educativa. En el desarrollo de la investigación de un colectivo en el cual se instaura un ambiente de permanente búsqueda y construcción de informaciones, los procesos de sistematización y análisis de los datos generan, mediante debates frente a otros conocimientos universalmente sistematizados, aprendizajes de investigación, posición crítica y, en definitiva, de construcción de conocimientos, colectivamente.

La formación del investigador que se da gracias a su actuar investigando es un proceso educativo en el cual las personas y el colectivo aprenden haciendo, construyendo la realidad y en el que se transforman transformando esa realidad. En ese proceso, las personas crean una dinámica educativa intrínseca, muchas veces sin conciencia de eso. De ahí la importancia de que el colectivo cree oportunidades o mantenga de forma permanente lecturas<sup>9</sup> externas por parte de investigadores, colaboradores y formadores de formadores con saberes de desarrollo colectivo y saberes propios de los objetivos, objetos, necesidades e intereses del colectivo.

Los formadores de formadores son aquellos profesores universitarios, investigadores, profesionales o personas con sabiduría para mediar procesos de aprendizaje de otros que actúan o actuarán como profesionales de la educación junto con personas en procesos educativos. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿quién forma a los formadores?, y si el caso es de profesores, ¿quién forma a los formadores de profesores? ¿Cómo y dónde se forman?

Sabemos de la necesidad de transformación de los procesos educativos, sean formales, informales, de educación comunitaria o popular. Sabemos y proponemos una formación de formadores a partir de la reflexión de colectivos de esos formadores. Ellos, con sus saberes sobre formación, son llamados a reflexionar, debatir,

• • • • •

9 Las lecturas que proponemos son, en el sentido de Paulo Freire, *lecturas de mundo*.



construir y proponer otras formas de investigar para salir de modelos de reproducción colonialistas, construir una realidad transformadora y no mantener, mediante el poder del conocimiento, estructuras de poder dominadoras sobre las clases sociales con mayores necesidades. Nuestra propuesta de investigación colectiva visualiza contribuir con las personas para que, a partir de sus saberes y mediante la construcción de realidades, el reconocimiento del otro, la solidaridad y principalmente la construcción de conocimientos de forma colectiva sean la base de una transformación social.

## **Referencias**

- Alvarado Prada, L. E. (2006). Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*, 15(28).
- Alvarado Prada, L. E. (2008). Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 157-172. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art09.pdf>
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. y Luckmann, T. A. (1978). *Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Fals, O. (comp.). (2010). *Antología: Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals, O. y Brandao, C. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996b). *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Herceg, J. S. (2008). *Integración e interculturalidad*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

- Kosik, K. (1989). *Dialética do concreto* (5.ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Laing, R. D. (2013). *Selected works RD Laing: self & other*. Routledge.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lewin, K. y Lewin, G. W. (1970). *Problemas de dinâmica de grupo*. San Pablo: Cultrix.
- Libaneo, J. C. y Freitas, R. A. M. da M. (s. f.). Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Recuperado de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>
- Makarenko, A. (1985). *Poema pedagógico*. San Pablo: Brasiliense.
- Morin, E. y Girard, F. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Torres, A. (2013). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# ¡Qué se pudran en la cárcel!

Adriana Romero Sánchez\*

Hablad a un detenido por hurto,  
y preguntadle algo acerca de su condena.  
Os dirá: Caballero, los pequeños rateros aquí están,  
los grandes viven libres, gozan del aprecio del público.  
PIOTR KROPOTKIN, *Las prisiones*

## Introducción

El castigo ha sido, tal vez, una de las prácticas sociales de mayor importancia en la conformación de los órdenes normativos de las comunidades humanas. Sin embargo, solo hasta la construcción del Estado moderno la prisión comienza a constituirse como el espacio y la forma preferente para el ejercicio del castigo, y solo va a consolidarse en el siglo XX con la gradual pérdida de relevancia de la pena capital<sup>1</sup> y de otras formas de castigo subterráneo de

• • • • •

\* Abogada. Magíster en Derecho con profundización en sociología y política criminal y estudiante de la Especialización en Análisis Espacial de la Universidad Nacional de Colombia. Correo de contacto: aromeros@unal.edu.co

1 Si bien cada vez es menor la presencia de la pena de muerte en el mundo, de acuerdo con Amnistía Internacional (2016), para 2015, 58 estados alrededor del mundo conservaban la pena de muerte y esta le fue aplicada a más de 1634 personas en el mundo, lo que constituyó un aumento de más del 50 %

poderes estatales o paraestatales<sup>2</sup>. Desde la perspectiva del control social formal e institucional del Estado, las prisiones, entonces, han sido destinadas para el cumplimiento del castigo y motivadas por el monopolio de la fuerza que este detenta. Habitar la prisión es el castigo que debe estar circunscrito a días, meses y años. Es por esto que podríamos señalar que la prisión es un fenómeno de naturaleza espaciotemporal.

Las reflexiones sobre la naturaleza, los fines y las funciones de la prisión han sido abordadas desde distintas perspectivas teóricas y disciplinares: por ejemplo, desde la economía política del castigo, dentro de la cual podrían destacarse *Pena y estructura social*, de Rusche y Kirchheimer (2004), y *Cárcel y fábrica*, de Melossi y Pavarini (2005). Estos trabajos coinciden en destacar que la prisión, como institución de control social, es un fenómeno reciente y que se encuentra asociada al capitalismo. Por otra parte, si bien se toman elementos afines a los trabajos anteriores, debe destacarse el trabajo de Michel Foucault (1998) *Vigilar y castigar*, el cual se autodenominó como una microfísica del poder de castigar. En esta obra, Foucault se ocupó “de modo especial en cierto tipo de instituciones, tales como prisiones y manicomios, donde encontraba individuos criminales o ‘anormales’, observó que la utilización económica del cuerpo supone tanto relaciones de poder como de sometimiento” (McDowell, 2000, pp. 81-82). Para Foucault, por lo tanto, la prisión es una institución propia de las sociedades disciplinares.

Finalmente, desde la perspectiva del derecho penal clásico, principalmente, se destaca como mito fundacional de este humanismo del castigo a Cesare Beccaria (2015) que, con su obra *De los delitos y las penas*, construyó la política criminal de la ilustración, que

• • • • •

con respecto al 2014. Esto supone, al menos en un plano simbólico, la permianencia de esta figura dentro de los castigos estatales y legítimos.

- 2 Acá es interesante destacar cómo las guerrillas imitaron la privación de la libertad como una forma de castigo a través del secuestro y los secuestros extorsivos. Si bien el secuestro extorsivo se constituyó en una de las fuentes de financiación de estos grupos guerrilleros, como consecuencia de los combates y como medidas simbólicas frente a comerciantes y políticos de la región, se aplicaba el secuestro como una sanción ejercida por estos grupos.

defendió la aplicación de penas más humanas y proporcionales a finales del siglo XVIII. Allí se proponía que la privación de la libertad podría constituirse como una alternativa para la humanización del castigo frente a las penas corporales y aflictivas premodernas<sup>3</sup>.

Estas reflexiones, y en especial la de Foucault, como señala McDowell (2000, p. 81), han tenido en cuenta la dimensión corporal del castigo al someter al sujeto a unas condiciones de disciplina y al someter su existencia a un área específica, a unos hábitos, horarios, actividades y relaciones de poder, pero dejan de lado una aproximación geográfica sobre el espacio que representa y sobre los efectos de esta institución sobre el cuerpo de quienes la habitan (McDowell, 2000, p. 59; Ortiz, 2007; 2012, p. 117)<sup>4</sup>.

Contrario a lo anterior, desde la geografía y desde una corriente que se podría denominar *geografía del control social*, se han hecho comentarios al trabajo de Foucault y a sus interpretaciones sobre el panóptico (propuesta arquitectónica de Jeremy Bentham de principios del siglo XIX), en el cual se evidencia cómo la disposición del espacio se materializa en una construcción (un paradigma constructivo, en términos de Fraile) orientada a ejercer el poder disciplinar y de vigilancia sobre los cuerpos de los detenidos y condenados (figura 1) (Baer y Ravneberg, 2008, p. 205; Fraile, 1985)<sup>5</sup>. Asimismo, desde esta perspectiva, otros han resaltado cómo la geografía se ha acercado al estudio del crimen y el criminal como lo propuso inicialmente el positivismo, dejando de lado y separando el ejercicio del control social del delito mismo y desconociendo los límites epistemológicos y teóricos que la criminología crítica había planteado sobre el

• • • • •

- 3 Sin embargo, algunos estudios criminológicos y de política criminal han planteado que la prisión continúa siendo una pena corporal, a pesar de que la política criminal de la ilustración defendió que esta transformación era la humanización del castigo.
- 4 Con esta afirmación no se quieren desconocer los trabajos que, sobre la prisión, se han desarrollado desde distintas perspectivas geográficas, algunos de los cuales se relacionan a lo largo de este escrito.
- 5 Para profundizar en la crítica sobre el limitado uso del enfoque de la geografía para analizar la prisión, desde la perspectiva del panóptico, la disciplina y la vigilancia, véase Baer y Ravneberg (2008).

crimen como fenómeno prescriptivo y selectivo que opera movilizándolo los recursos sobre determinados sujetos y determinados comportamientos (Lowman, 1986, pp. 82-83).



Figura 1. Museo Nacional de Colombia. Panóptico Nacional (siglo XIX)

Fuente: Defelipe (18 de diciembre del 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, este texto busca proponer una lectura multiescalar desde la geografía<sup>6</sup>, con el objetivo de contribuir a la comprensión de la prisión como manifestación espacial del castigo. La experiencia corporal del castigo, y cómo este se desarrolla en los cuerpos de los condenados,<sup>7</sup> tiene en cuenta que “el

• • • • •

- 6 Ya Kropotkin (1877) proponía una lectura en este sentido: como espacio social de dominación y como infraestructura institucional.
- 7 Siguiendo lo planteado por Ortiz Guitart (2012) con respecto a que “el cuerpo es lo que somos, a través de él experimentamos nuestras emociones y nos conectamos con el mundo. Los cuerpos ocupan espacios y, a la vez, son espacios en sí mismos; son lugares físicos donde las relaciones de género, clase y etnia se encuentran y son practicadas. Los cuerpos pueden ser mapas de deseo, disgusto, placer, dolor, odio y amor y son, además, los primeros objetos de inscripción (superficies donde los valores, la moralidad y las leyes sociales se inscriben)” (p. 117).

cuerpo es una construcción de los discursos y actuaciones públicas que se producen a distintas escalas espaciales” (McDowell, 2000, p. 61), por lo que es posible encontrar en estas manifestaciones de las relaciones sociales y de poder que fundamentan el castigo (y que selectivamente, a pesar de un patrón de objetividad, son aplicadas por razones de sexo, raza y clase social), las consecuencias de este castigo y la construcción de identidad. La opresión y la desigualdad, en este caso, también se pueden asociar con el cuerpo de los hombres jóvenes de los sectores más vulnerables de la sociedad.

De esta manera, a continuación, se presentan algunas reflexiones sobre este fenómeno. En primer lugar, recurriendo a las discusiones de la geografía de género y de las emociones, se caracterizará la relación entre cuerpo, género y dicotomías en la prisión. Una vez visto esto, se hará una exploración de los espacios de la prisión, para describir de manera muy general cómo en estos espacios se materializan distintas relaciones de poder y de dominación, desde la experiencia del contexto penitenciario colombiano (figura 2). Finalmente, y nuevamente recurriendo a la geografía de las emociones, se caracterizará la prisión como un espacio social simbólico que representa la retribución (o venganza institucional) y que opera como un dispositivo de exclusión, con un amplio respaldo social.



Figura 2. Establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario [EPMSC] Riohacha

Fuente: Trochando Sin Fronteras (29 de junio del 2016).

## Cuerpo, espacio y dicotomías para el análisis de la prisión

Justice that love gives is a surrender,  
justice that law gives is a punishment.

MAHATMA GANDHI

Como se mencionó previamente, la prisión puede ser comprendida como uno de los últimos reductos en donde el ejercicio de la violencia del Estado, materializada a través del secuestro institucional, tiene legitimidad y puede ejercerse de manera regulada<sup>8</sup>. La prisión, sin embargo, no es un espacio democrático destinado para todos, sin excepción, sino uno en el que, al contrario, su poder se ejerce de manera selectiva y desigual sobre sectores específicos de la población: hombres<sup>9</sup> y jóvenes<sup>10</sup> de escasos recursos, con bajos

• • • • •

- 8 Existirían otros espacios de violencia institucional legítima, como aquellos derivados de las confrontaciones armadas, de persecuciones legales, entre otras, pero, como se evidencia en lo anteriormente dicho, estos no ocurren en un lugar especialmente establecido. El análisis de los batallones y otros espacios militares podría también generar conclusiones de interés sobre cómo el monopolio legítimo de la violencia debe ser circunscrito a unas prácticas institucionales. El castigo, la justicia en distintos ámbitos y el ejercicio de la violencia a través del Ejército y la Policía son algunas de esas manifestaciones.
- 9 Para el 23 de mayo del 2016, de las 122 584 personas privadas de la libertad, solo 8426 eran mujeres, correspondientes al 6,87 % del total de la población encarcelada. Es importante en este punto destacar que la clasificación general de la población continúa siendo a través del sexo que indica la documentación, sin otro tipo de consideraciones.
- 10 En Colombia, más de la tercera parte de la población encarcelada está compuesta por personas entre 18 y 29 años. El 17,5 % corresponde a personas entre los 18 y los 24 años, y un 20,9 %, a personas entre los 25 y los 29. Esta situación pone de presente el temprano ingreso de las personas a las cárceles y la coincidencia que se da entre estas edades y las edades productivas en sentido económico.



niveles de educación formal<sup>11</sup> y de alfabetización y con escasa inclusión formal en el mundo del trabajo<sup>12</sup>: en general, excluidos y sin derechos<sup>13</sup>.

Las geografías feministas han destacado cómo la modernidad, a partir de un pensamiento dicotómico, ha generado categorías que han permitido regular relaciones sociales y espacialidades, por ejemplo: lo público-privado, en donde se materializa la diferenciación entre lo doméstico y lo político y cuya diferenciación ha servido para “construir, controlar, disciplinar, confinar, excluir y suprimir la diferencia sexual y de género, preservando las estructuras patriarcales y heterosexistas” (Duncan, 1996, p. 128); lo masculino-femenino, que se derivará, en parte, de lo público-privado, o lo bueno-malo, que en el caso de la prisión servirá para reificar y naturalizar la idea de que los hombres jóvenes y pobres son los peligrosos; asimismo, de acuerdo con esto, esta dicotomía permitirá perpetuar desigualdades de clase, sancionando unos comportamientos frente a otros.

Los espacios penitenciarios y carcelarios<sup>14</sup> pueden ser, de esta manera, analizados a partir de las dicotomías que se evidencian como

• • • • •

- 11 Para el 30 de abril del 2016, solo el 3,3 % de la población privada de la libertad (3999 personas) había terminado algún estudio de educación superior. Casi el doble (6272 personas) figura como iletrado.
- 12 De acuerdo con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec), para abril de 2016 se desconocía la ocupación previa de 38 088 personas, y dentro de los tres primeros lugares de los que se disponía información, se encontraban 11 779 “trabajadores no calificados de servicios”, 8675 personas que desarrollaban “oficios varios” y 6330 comerciantes. Dentro de las demás actividades listadas, se pueden identificar como oficios “estables” el de agricultor, trabajador de la construcción, estudiante y ama de casa, sin que se pueda predicar de estos, así como tampoco del oficio de comerciante, la existencia de algún nivel de formalidad.
- 13 Para ver una radiografía del sistema penitenciario y carcelario del país, puede consultarse la infografía de *El Tiempo* (14 de marzo del 2017) en la cual se presentan algunas de las situaciones más significativas del sistema penitenciario y que se narran a través de algunas cifras.
- 14 En Colombia se diferencian institucionalmente los espacios penitenciarios de los carcelarios en la Ley 65 de 1993, aun cuando en la práctica hacer este

resultado de las relaciones de poder que se derivan del castigo. En primer lugar, la oposición entre lo público y lo privado permite, *per se*, caracterizar la complejidad de las relaciones políticas generadas a partir de la privación de la libertad. La contraposición entre las esferas pública y privada ha permitido construir relaciones de poder basadas en el género y establecer flujos de relaciones y de circulación entre espacios. Si bien es claro que no puede proponerse un paralelo entre las esferas y los espacios, sí es importante caracterizar cada una de estas e identificar su incidencia en la construcción espacial, para este caso con relación a la prisión.

El alcance de la esfera pública no es una discusión pacífica; sin embargo, esta se asocia con el espacio político del Estado, con la regulación, y algunas veces se entiende también que está conformada por el mercado, la economía o los movimientos sociales de oposición (Duncan, 1996, pp. 129-130). Nancy Duncan, citando a Don Mitchell (1996, p. 130), plantea que este espacio público debería ser el espacio de la movilización social. Por su parte, la esfera privada se asocia a un modelo liberal de protección de derechos civiles y políticos. Habitualmente, con lo privado se asocia la intimidad, la independencia, la casa, la familia, el lugar de reproducción y lo femenino. Sin embargo, es paradójico cómo las relaciones de poder de lo público, en donde circulan los hombres, quedan bajo la autoridad del Estado y los espacios eminentemente femeninos quedan bajo el dominio patriarcal del esposo o padre (Duncan, 1996, p. 131).

Desde esta perspectiva, habría que resaltar que esta dicotomía de los espacios públicos y privados y de las esferas pública y privada resulta altamente compleja a la hora de pensar en la prisión. Las

• • • • •

tipo de separación ha sido una misión imposible. Los primeros están estrictamente destinados para el cumplimiento del castigo una vez que a la persona le ha sido impuesta una pena privativa de la libertad a través de una sentencia condenatoria. Los segundos, por su parte, se encuentran destinados para alojar personas que están siendo detenidas durante el desarrollo de un proceso, pero que hasta el momento su presunción de inocencia no ha sido desvirtuada. Sin embargo, esta división se restringe a determinados espacios en la prisión o, en ocasiones, a una mayor seguridad que restringe su acceso a los diferentes espacios y actividades de tratamiento penitenciario.

personas privadas de la libertad, como sindicadas o condenadas, están al mismo tiempo sometidas a lo público —en la medida en que están bajo la custodia y autoridad del Estado— y en una esfera privada —por el confinamiento—. Sin embargo, el espacio de la prisión no es público, al no estar sujeto a la libre circulación y a la deliberación, ni tampoco privado, porque se encuentra altamente regulado y limitado.

Lo anterior no implica de ninguna manera que la prisión supere la dicotomía de la producción y estructuración del espacio, sino más bien que en esta se manifiesta dicho binomio como una no-esfera en la cual ocurren fenómenos que pueden, a su vez, entenderse como “fuera-de-lugar” (Cresswell, citado en Duncan, 1996, p. 139). Esta situación tiene efectos reales sobre el cumplimiento del castigo: si bien existen espacios de deliberación propios que reconocen la naturaleza pública de algunos sujetos, dichos espacios son condicionados a unas normas concretas de existencia de la prisión (comités de derechos humanos, comités de deportes, asociaciones de usuarios del servicio de salud, entre otros) y se restringen al conocimiento institucional de unas situaciones de vulneración de derechos fundamentales y al trámite que de estas hacen las autoridades, invistiendo a los actores institucionales en la función de la autoridad patriarcal que, de acuerdo a sus capacidades, regula, restringe o niega el acceso a derechos fundamentales.<sup>15</sup>

Este enfoque permite evidenciar que, inicialmente, la población privada de la libertad se encuentra, en virtud del castigo, sujeta a una asimetría que en principio no se fundamenta en las relaciones sociales de género y relacionadas con la sexualidad. Dicha asimetría se encuentra atravesada por la oposición público-privado, con la complejidad destacada anteriormente. En principio, el espacio carcelario no está condicionado por relaciones dicotómicas de

• • • • •

15 En este punto puede resaltarse lo planteado por Duncan (1996) cuando señala que “la privacidad está cercanamente asociada con arreglos espaciales altamente privatizados y códigos sociales de ‘desatención civil’ que facilitan la violación de derechos de un porcentaje significativo de la población” (pp. 141-142).

género, por lo que se plantea otro tipo de relaciones de poder en la esfera “privada”.



Figura 3. EPMSC Santa Marta

Fuente: Santillán (31 de julio del 2016).

Sobre este punto es importante resaltar que, al menos en un plano normativo, si bien existen algunas excepciones en la realidad, las prisiones son espacios de castigo que plantean una división fundamentada en criterios de sexo civil y biológico (y no de género u orientación sexual)<sup>16</sup>. Por ejemplo, en Colombia, la clasificación de estos centros se divide entre reclusiones de mujeres (figura 3) (en donde se encuentran reclusas únicamente estas) y establecimientos penitenciarios y carcelarios (que, en principio, se encuentran destinados solo a la reclusión de hombres). Esta división de acuerdo con

• • • • •

16 La privación de la libertad de las personas LGBTI ha llevado a situaciones especiales de vulneración de derechos. La solución ha sido recluirlas en los patios de condiciones excepcionales, que reúnen a personas con características altamente disímiles: de la tercera edad, indígenas, discapacitados, exfuncionarios y LGBTI... la única cosa en común entre estos grupos es que constitucionalmente han tenido una protección diferenciada o que sus condiciones personales los hacen más vulnerables y menos resistentes a la brutalidad de la prisión. El litigio constitucional de estos derechos ha servido para defender unas pequeñas conquistas en términos identitarios. Para conocer con mayor profundidad la situación de las poblaciones LGBTI privadas de la libertad, véase el informe de Colombia Diversa (2015).

el sexo condiciona las relaciones sociales que pueden producirse y las características del lugar.

Lo anterior tampoco quiere decir que no se generen unas lógicas espaciales fundamentadas en razones de género. Debe señalarse que la prisión es un espacio fundamentalmente masculino. En el caso de Colombia, por ejemplo, la población masculina privada de la libertad corresponde al 93 % del total. Esta situación, con variaciones sobre la proporción, puede entenderse como constante en la gran mayoría de países del mundo.

Las características masculinas de la institución, evidentemente, generan mayores vulneraciones de derechos a las mujeres que allí se encuentran recluidas y a quienes tienen un tipo de orientación sexual distinta a aquella definida por su sexo biológico. De hecho, los enfoques diferenciales frente a las mujeres se fundamentan en su condición de reproductoras (gestantes, lactantes y madres). Las principales discusiones que se proponen alrededor de este enfoque diferencial es el acceso a atención médica en ginecología y obstetricia (y pediatría) y la adecuada atención para hijos menores de 3 años recluidos en el establecimiento. Asimismo, cuando se reclama un tratamiento penitenciario que tenga en cuenta sus necesidades, se asocia esto con el aprendizaje de actividades manuales, artesanías y tareas asociadas a las labores del hogar frente a labores de negocios y de aprendizaje de oficios, que son aquellas que se orientan a las actividades ocupacionales masculinas. Evidentemente, no se quieren rechazar adecuadas condiciones en cuanto a estos aspectos. En este punto, la crítica se orienta a cómo se limitan.

Por esta razón, la categoría de la interseccionalidad es valiosa para el análisis: la prisión es un espacio destinado para hombres jóvenes y pobres que no participan en las actividades de producción, al menos en un plano discursivo, socialmente legítimas<sup>17</sup>. En este sentido, estudiar la prisión conlleva a estudiar las relaciones sociales y de poder que se ejercen sobre estos cuerpos jóvenes, cuerpos a los que se quiere inmóviles y castigados. En este sentido,

• • • • •

17 En el caso de Estados Unidos resulta significativo el criterio étnico, al ser los afroamericanos y latinos quienes componen la gran mayoría de las personas que son privadas de la libertad.

Kropotkin (Cita, 2011, p. 13), a finales del siglo XIX, señalaba que la prisión establece un espacio social reproductor de la dominación existente en toda la sociedad.

En segundo lugar, puede hacerse referencia a los desarrollos teóricos sobre la relación entre cuerpo y el medio sociocultural en el que se desarrollan, los cuales han sido aplicados, principalmente, para el análisis entre cuerpo y ciudad (McDowell, 2000, p. 101). Así, siguiendo a Grosz (citado en McDowell, 2000, p. 101), como cuerpo y ciudad no son dos formas separadas y absolutamente distintas, tampoco lo son el cuerpo y la prisión en tanto están insertos en una determinada estructura social, política y económica de control. De acuerdo con Foucault, el *cuerpo* de los presos se encuentra sometido a la disciplina, con el propósito de hacerlos dóciles y útiles, funcionales para esa estructura social, política y económica (Sozzo, 2008).

En este sentido, emerge una nueva dicotomía que permitiría abordar la discusión: lo bueno-malo. La maldad se encarna en la prisión: son los cuerpos que representan el mal social y que cumplen con dicha función. Cuando se generan estas identidades entre lo malo y lo que se encuentra en la prisión, rápidamente emerge una serie de símbolos y representaciones, no solo sobre lo malo, sino también sobre lo peligroso. Y asimismo lo peligroso, lo condenado y condenable, termina siendo aquello que se inscribe en la prisión, que la habita y que la padece.

### **Los espacios de la prisión en Colombia: una reflexión preliminar**

One is absolutely sickened, not by the crimes that the wicked have committed, but by the punishments that the good have inflicted; and a community is infinitely more brutalized by the habitual employment of punishment than it is by the occasional occurrence of crime.  
OSCAR WILDE, *The Soul of Man Under Socialism*

Así como el cuerpo de los condenados puede ser un elemento sustancial para el análisis geográfico de la prisión, también lo es la definición de los espacios que la conforman. Además de algunas fuentes secundarias que se incorporan en este apartado, se tiene en cuenta una experiencia personal de aproximadamente dos años de visitar, laborar y pensar continuamente los problemas que aquejan a las prisiones del país.

En esta escala —la de las prisiones— es posible encontrar cómo se definen algunas dimensiones institucionales de la vida en reclusión, cuyo sentido se entiende íntimamente articulado con la función de la pena de transformar al sujeto para que le sea útil a los procesos productivos del capital. Para Sozzo (2008), estos ámbitos pueden ser resumidos en los siguientes<sup>18</sup>:

- \* El trabajo: preparación para la producción capitalista.
- \* La educación: corrección disciplinar y preparación para la vida en libertad en condiciones de legalidad a partir de la incorporación de valores sociales compartidos.
- \* La religión: arrepentimiento y reconciliación con la divinidad, que se convierte en un paso para la reconciliación social.
- \* La familia: acercamiento a la familia para el fortalecimiento de los mecanismos de control informal, a pesar de que se asume que esta es una de las responsables de la comisión de delitos del condenado.
- \* La custodia, la vigilancia y la disciplina: aceptación y adopción de las normas de la prisión para una relación conformista con las normas en sociedad.
- \* El tratamiento penitenciario: de acuerdo con lo anterior, clasificación de los presos con el objetivo de darle contenido al proceso correctivo.

Estas dimensiones institucionales, en abstracto, le dan forma a la prisión y estructuran su funcionamiento, tanto en la construcción de territorialidades como en el establecimiento de las relaciones

• • • • •

18 Además de los que se relacionan a continuación, el autor menciona la flexibilidad del encierro, punto en el cual pone de presente los distintos condicionantes tanto judiciales como administrativos a los que puede estar sujeto el cumplimiento de una sanción de privación de la libertad (Sozzo, 2008).

sociales y en la definición de la función de cada uno de estos ámbitos, que se materializan espacialmente. El espacio, entonces, además de tener un valor de cambio significativo, al ser la única forma de materializar unos mínimos de dignidad, resulta ser una precondition para la regulación de la vida interna y del desarrollo de las distintas actividades y prácticas que en el contexto de la prisión se desarrollan.

En primer lugar, el trabajo (figura 4) es uno de los tres elementos centrales del tratamiento penitenciario en Colombia. El trabajo puede desarrollarse de manera informal en los patios y pabellones, pero también, de acuerdo con la infraestructura de la prisión, estos pueden establecerse con el fin de que los reclusos puedan desarrollar actividades laborales de terceros y, en muchas ocasiones, a bajo costo. Estos espacios, al ser remunerados, son apetecidos por aquellas personas que conservan todavía sus núcleos familiares y que buscan enviarles recursos para su manutención.



Figura 4. Panadería del EPMSB Bucaramanga

Los espacios educativos, por su parte, involucran a un grueso de la población. Son espacios en donde se permite que las personas privadas



de la libertad avancen en sus estudios de formación básica y media, pero que, sin embargo, no generan estímulos económicos, aun cuando también generan un reconocimiento de tiempo de redención como parte del tratamiento penitenciario. En este sentido, el control de estos espacios y los poderes que de ellos se derivan son menos estructurados que en las actividades de trabajo. Estos espacios, habitualmente, se encuentran fuera de las zonas de alojamiento, y son de múltiples tipos: iglesias, talleres, centros educativos y áreas de atención y tratamiento, entre otros. Algunos lugares que han generado especial interés entre un grupo de la población son los relacionados con las granjas (figura 5), pues existen condiciones de seguridad que son alegadas por las autoridades penitenciarias para restringir la participación en estos. Los espacios educativos y los espacios de trabajo serían principalmente aquellos que están orientados al tratamiento, bajo la propuesta de Sozzo.



Figura 5. Galpón del EPMSO Espinal

Una tercera dimensión que es interesante resaltar es la de los espacios religiosos. Si bien se predica la libertad de credo y ejercicio religioso, las posibilidades de ejercerla en el contexto penitenciario

no son tan amplias. Desde esta perspectiva, los espacios religiosos se convierten también en territorios de disputa y cumplen una función muy relevante para la incorporación de personas “difíciles” en las dinámicas carcelarias, y asimismo generan territorialidades. Solo a modo de ilustración, presento dos ejemplos: en el primero, un excombatiente de un grupo armado que ostentaba una posición de comandancia encontró en una iglesia cristiana la posibilidad de predicar. Esta situación fue favorable desde distintos puntos de vista: adquirió una posición de autoridad para regular comportamientos de otras personas privadas de la libertad, canalizó comportamientos autoritarios y pudo ayudar a otras personas a recuperar la fe y a fortalecerse en la vida en reclusión. El segundo ejemplo tiene que ver con los espacios religiosos que se constituyen como territorialidades en las prisiones. Así, si se desarrollan actividades en la capilla católica, algunos internos que profesan otras religiones se niegan a participar, aun cuando estas no tengan un contenido religioso. También se presentan estos conflictos entre congregaciones religiosas que desarrollan actividades en las prisiones.

El espacio personal es un aspecto fundamental para el desarrollo de las relaciones personales. La única herramienta institucional clara que se tiene para la conservación de las relaciones familiares y su contribución a la reconstrucción de los lazos sociales son las visitas periódicas (no siempre familiares), las cuales dependen de la cercanía con la que se encuentren las personas allegadas. Como señala Rúa (2016), el hacinamiento restringe las posibilidades de desarrollar visitas familiares en condiciones aptas, por lo que estos espacios se alquilan. Adicionalmente, las visitas íntimas son otra de estas herramientas de conservación de relaciones, aunque hay que destacar que, dependiendo de la estructura familiar y social de la persona que se encuentra privada de la libertad, estas son una herramienta de conservación de los lazos familiares, pero también, en muchas otras ocasiones, son el punto de partida para la construcción de nuevas familias. He conocido personas privadas de la libertad que han construido un nuevo núcleo familiar (o más de uno) con hijos desde su estancia en prisión. Adicionalmente, la flexibilidad de la privación de la libertad, como lo plantea Sozzo (2008), a través

de las visitas de 72 horas y otro tipo de permisos especiales resultan sustanciales para el contacto familiar.

Finalmente, uno de los espacios de mayor complejidad que puede enunciarse es el de las unidades de tratamiento especial (UTE), tradicionalmente utilizadas para la aplicación de sanciones disciplinares, aun cuando, en lo discursivo, son espacios de aislamiento para garantizar la protección de las personas por razones de seguridad o, en algunos casos, de salud física o mental. La degradación de estos espacios es aún mayor, pues son espacios de tortura y castigo. No obstante, las posibilidades de profundizar en las manifestaciones de control y poder que están detrás de estas áreas, al ser prácticas ocultas que no pueden ser evidenciadas a simple vista, son menores.

Un punto que no se aborda en la clasificación anterior, pero que en el primer apartado se había podido explorar, es cómo se construye la diferencia en la prisión. En términos espaciales, los denominados “grupos excepcionales” se reúnen en un pabellón especial (cuando las condiciones del centro de reclusión lo permiten). En estos espacios se albergan poblaciones LGBTI, afrodescendientes, indígenas y grupos culturales (Rúa, 2016, p. 191), discapacitados, adultos mayores y, en ocasiones, también exfuncionarios públicos. La diferencia se gestiona espacialmente estableciendo un lugar para lo que es definido como diferente.

En dichos espacios se generan representaciones sobre el habitar las prisiones, y su gestión está asociada con los flujos de múltiples poderes y conflictividades que se pueden dar en este contexto. Un ejemplo sobre las percepciones espaciales de las personas privadas de la libertad permitiría ilustrar este punto, en relación con el EPMS Medellín (Bellavista):

El bongo es un escenario donde los reclusos reciben sus alimentos y donde se han generado conflictos que toda la población carcelaria recuerda en distintas temporalidades dentro del encierro, es decir, en diferentes momentos históricos, ya que algunos habitan Bellavista desde hace muchos años, y otros evocan los mitos que se forman con base a los conflictos tranzados en el bongo. Asimismo, se encuentran las zonas de patios y celdas, que representan espacios donde se generan socializaciones entre los presos y en donde se descubren identidades

comunes en cuanto a los delitos por los que estos hombres se encuentran encerrados, siendo este factor —el delito— el responsable, muchas veces, de la conformación de relaciones o socializaciones entre los diferentes actores que se encuentran bajo encierro. De acuerdo con lo anterior, es innegable la existencia de escenarios geográficos que cumplen una función como “lugares” dentro de esta cárcel, aunque no porque existan estos espacios (las iglesias, los patios, el bongo) en Bellavista puede efectuarse desde ellos una caracterización acertada de esta prisión, pues allí se contemplan espacios en los que se desarrollan otro tipo de dinámicas políticas, económicas y culturales que permiten pensar otras alternativas conceptuales, más aún si se analizan las visiones e imágenes de esta prisión recogidas en los instrumentos aplicados para la extracción de información (entrevistas, grupos de discusión, talleres grupales). (Rúa, 2016, p. 181)

Sería falso afirmar que el Inpec es quien detenta materialmente el poder. En algunos establecimientos se puede encontrar a un guardia custodiando patios de mil internos. En este sentido, es más que evidente la existencia de poderes internos que regulan los conflictos y las relaciones sociales en prisión. Tal como lo plantea Rúa,

a pesar de ser un espacio tendencial o potencialmente conflictivo, Bellavista se mantiene regulada a partir de “cacicazgos” que operan desde “razones” ubicadas en las famosas “casas”, donde se instalan sistemas de control territorial sobre el espacio en su totalidad. Los controles se diseminan por los rincones de esta cárcel y configuran territorialidades diversas. (Rúa, 2016, p. 182)

Ese cogobierno, en muchas ocasiones, resulta ser el mecanismo de degradación en este espacio.

Como señala un recluso, [la cárcel] “representa un sitio de exclusión social, de sometimiento humano, donde no se busca resocializar al individuo, sino apartarlo de la sociedad” (Recluso H4, patio 8, octubre de 2013), lo que evidencia la “contradicción” en el discurso público que brinda sentido a estos espacios de encierro en los contextos locales y nacionales. (Rúa, 2016, p. 181)

## **Venganza institucionalizada y prisión**

Revenge is sweet and not fattening.

ALFRED HITCHCOCK

Finalmente, a partir de las lecturas de la geografía de las emociones se puede reflexionar alrededor del castigo como un fenómeno espaciotemporal que construye emociones sociales. La construcción de la pena en prisión se da como espacio destinado al castigo, el cual se ha definido a través de dos modelos siempre en tensión: la retribución (que finalmente es la venganza legítima del Estado) y la resocialización (que termina siendo el perdón, luego de sanar aquellos elementos que originaron el delito).

En este sentido, Kropotkin (1877) señalaba que

hasta hoy, las instituciones penales, tan caras a los abogados, han sido un compromiso entre la idea bíblica de venganza, la creencia medieval en el dominio, la idea del poder del terror de los abogados modernos y la de la prevención del crimen por medio del castigo. (p. 9)

Aunque se ha insistido en el carácter racional del castigo a través de la pena de prisión, subsiste un componente irracional que orienta la retribución en la aplicación de este. Sin embargo, esta dimensión del castigo tampoco ha sido abordada por la geografía, y sería indispensable reflexionar sobre el deseo de venganza y el espacio, que, como emoción, se constituye en un fenómeno espaciotemporal que incide en la configuración de las relaciones sociales de producción y en la inequidad (Morrison, Johnston y Longhurst, 2013; Puente, 2012, p. 6). Una manifestación de este deseo de venganza como fenómeno inserto espaciotemporalmente puede evidenciar, desde una perspectiva de género, por ejemplo, los reproches sobre la violencia sexual ejercida sobre los cónyuges, los fenómenos de corrupción, la tolerancia frente a las falsedades, la persecución penal de la homosexualidad o el aborto, entre otros múltiples supuestos.

Tal como lo plantea Rúa (2016), en la prisión se materializa una práctica política empleada por la ley en su facción institucional que, con el consentimiento de la gran mayoría de ciudadanos, ve en las rejas un lugar que protege avenidas, calles y áreas de tránsito, un

lugar que aleja de los “peligros” que representan los hombres en la figura de delincuentes. (p. 173)

El encierro, o el acto de llevar a alguien a prisión, se constituye como una de las principales manifestaciones de venganza de la sociedad. Si bien no hace parte de la política declarada, es algo cierto que en la prisión se vive la inhumanidad, “el confinamiento, la indignidad, el maltrato, el abandono y la degradación” (Rúa, 2016, p. 179). No solo se imprime el estigma de haber transitado la prisión, con las consecuencias sobre la persona y sus posibilidades de reintegrarse en la sociedad, sino que también se imprime la marca de la degradación como un ciudadano sin derechos.

En su comentario a Kropotkin, Cita (2011) señala que

la mirada de afuera hacia adentro, es decir, la de los ciudadanos libres hacia los delincuentes no resulta favorable. La actitud de la sociedad hacia los presos es de absoluta indiferencia, si no de odio. Algo que, como sucede actualmente, se refuerza a través de los medios de comunicación. Esa prisión destinada a la rehabilitación silenciosa y prudente de los delincuentes se convierte en un aparato de reproducción de una imagen social de los presos como personas adversas a la constitución social vigente, sujetos peligrosos que no tienen mayores posibilidades de inclusión en la sociedad. Algo que el paso por la prisión misma no podrá borrar y será una de las pruebas del fracaso de la resocialización como función de la pena. (p. 14)

Como distintas lecturas lo han propuesto en el campo de la criminología, recientemente se han integrado al debate público sobre el control del delito los sentimientos y las emociones (Sozzo, 2008). Esas expresiones de emociones negativas hacia quien presuntamente comete un delito se conducen hacia dos manifestaciones concretas: ¡qué se pudran en la cárcel! y, en una versión más extrema, ¡muerte a los (el delito encarnado en las personas)!, puesto que se considera que la cárcel es muy cara, que los presos no tienen posibilidades de cambiar y que no los perdonaría “ni Dios” por sus actos. El delincuente deja de generar esa expresión de simpatía que en épocas del estado de bienestar despertaba, para encarnar el odio social y el enemigo común. En este sentido, la cárcel es el símbolo

de dicho odio. El lugar representa el depósito social de lo indeseable y lo peligroso, excluye del espacio social libre y legitima esa venganza colectiva.

Señalaba Kropotkin (1877) que poco es lo que se puede hacer para mejorar las prisiones. Para él, en una sociedad libertaria, “una de las primeras tareas habría de ser la de derribar las prisiones, esos edificios costosos y corruptos, monumentos de la hipocresía y de la vileza humana”.

## **Comentarios finales**

It is said that no one truly knows  
a nation until one has been inside  
its jails. A nation should not be  
judged by how it treats its highest  
citizens, but its lowest ones.

NELSON MANDELA

El breve recorrido planteado en este texto permite identificar cómo los desarrollos teóricos de la geografía de las emociones y un análisis sobre las relaciones espaciales de poder que se dan en las prisiones permiten reflexionar alrededor del castigo y de su manifestación espaciotemporal más visible: la prisión. Estas reflexiones tienen como aporte central el evidenciar las relaciones sociales y de poder en las que esta se inserta y los efectos que a su vez tienen en la configuración del espacio. Asimismo, buscan generar un punto de partida para el análisis de dinámicas concretas del castigo.

De esta manera, se podrían proponer tres dimensiones de análisis, tal como se desarrolló en este texto:

1. Una primera, relacionada con la opresión, la desigualdad del castigo y con cómo este se manifiesta en el control de las corporalidades de los hombres jóvenes de los sectores más vulnerables de la sociedad.
2. En la cárcel, tanto por su función como por los poderes que la permean, se dan configuraciones socioespaciales (Rúa, 2016, p. 192), las cuales deben ser analizadas para comprender

las relaciones espaciales y de poder que tienen lugar en el contexto de castigo.

3. Finalmente, esta reflexión buscaría identificar algunas manifestaciones sociales visibles de este deseo de venganza, cómo este se inserta en las relaciones sociales de producción y cómo construye cuerpos de venganza e identidades punitivas. La prisión es el espacio que las representa.

Dado que el castigo moderno que encarna la prisión cuenta con muchas finalidades, como se mencionaba anteriormente, las tensiones entre estas se evidencian en el espacio. Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Sozzo (2008), transitamos cada vez más hacia una prisión-depósito o prisión-jaula, por lo que es necesario continuar reflexionando sobre este fenómeno.

## Referencias

- Amnistía Internacional. (2016). *Informe global de Amnistía Internacional: condenas a muerte y ejecuciones 2015*. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/documents/act50/3487/2016/es/>
- Baer, L. D. y Ravneberg, B. (2008). The outside and inside in norwegian and english prisons. *Geografiska Annaler, Series B: Human Geography*, 90(2), 205-216.
- Beccaria, C. (2015). *De los delitos y las penas*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Cita, R. A. (2011). Castigo penal y pensamiento libertario: la visita de Kropotkin a las prisiones. *Novum Jus*, 5(1), 9-26.
- Colombia Diversa. (2015). *Del amor y otras condenas: personas LGBT en las cárceles, 2013-2014*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Defelipe, S. (18 de diciembre del 2016). 192 años de horror y arte: la cárcel que se convirtió en el Museo Nacional. *Cívico*. Recuperado de <https://www.civico.com/bogota/noticias/192-anos-de-historias-de-terror-en-el-museo-nacional>
- Duncan, N. (1996). Renegotiating gender and sexuality in public and private spaces. En *Bodyspace: destabilizing geographies of gender and sexuality* (pp. 127-145). Londres y Nueva York: Routledge.



- El Tiempo*. (14 de marzo del 2017). Cárceles y presos en Colombia. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/multimedia/infografias/carceles-y-presos-de-colombia/14739475>
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fraile, P. (1985). El castigo y el poder: espacio y lenguaje de la cárcel. *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, 11(57).
- Kropotkin, P. (1877). Las cárceles y su influencia moral sobre los presos [Discurso pronunciado en París]. Recuperado de <https://abajolosmuros.files.wordpress.com/2009/11/kropotkin-piotr-las-carceles-y-su-influencia-moral-sobre-los-presos1.pdf>
- Lowman, J. (1986). Conceptual issues in the geography of crime: toward a geography of social control. *Annals of the Association of American Geographers*, 76(1), 81-94.
- McDowell, L. (2000). Dentro y fuera de lugar: cuerpo y corporalidad. En *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas* (pp. 59-109). Madrid: Cátedra.
- Medina Jiménez, L. (11 de marzo del 2015). Interna de la cárcel El Buen Pastor dio a luz en la entrada del penal. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15380456>
- Melossi, D. y Pavarini, M. (2005). *Cárcel y fábrica: los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Morrison, C., Johnston, L. y Longhurst, R. (2013). Critical geographies of love as spatial, relational and political. *Progress in Human Geography*, 37(4), 505-521.
- Ortiz, A. (2007). Cuerpo, emociones y lugar: algunas reflexiones a partir de la geografía humana feminista para la planeación del espacio urbano. *Territorios*, enero-julio, 11-28.
- Ortiz, A. (2012). Cuerpos, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia*, 62, 115-131.
- Puente, P. (2012). El valor emocional de la experiencia paisajística: querencias y paisajes afectivos. *Cuadernos Geográficos*, 51.
- Rúa, L. M. (2016). Construcciones socioespaciales en el encierro: la cárcel Bellavista. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 25(1), 171-194.

- Rusche, G. y Kirchheimer, O. (2004). *Pena y estructura social*. Bogotá: Temis.
- Santillán, E. (31 de julio del 2016). Tortura, corrupción y hacinamiento, así son las cárceles en México. *Cultura Colectiva*. Recuperado de <http://culturacolectiva.com/carceles-en-mexico/>
- Sozzo, M. (2008). Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión-depósito' en Argentina. *Jura Gentium. Rivista di Filosofia del Diritto Internazionale e della Politica Globale*. Recuperado de <http://www.juragentium.org/topics/latina/es/sozzo.htm>
- Trochando Sin Fronteras. (29 de junio del 2016). La crisis carcelaria en Colombia. Recuperado de <https://trochandosinfronteras.info/la-crisis-carcelaria-en-colombia/>

# **Cuando yo soy los otros: un intento de reflexividad sociológica situada**

**Gabriel Tolosa Chacón\***

## **Introducción**

La sociología se constituyó como la disciplina social orientada a estudiar la otredad en las sociedades occidentales contemporáneas, con la intención de integrarla a los procesos de modernización que empezaron en el siglo XIX. En tal sentido, sociólogas y sociólogos siempre nos hemos dedicado a examinar a otros que, aunque hacen parte de nuestra sociedad (casi siempre entendida

• • • • •

- \* Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorando del programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina, en la línea de investigación de Sociología e Historia da Educação. Candidato a magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Argentina. Investigador del Laboratorio de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), vinculado al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Correo de contacto: gatolosa@openmailbox.org

como correlato de nuestro país), son diferentes de nuestro grupo de adscripción o referencia.

Minorías, sectores populares, inmigrantes y campesinos, personas que la pasan mal, han sido poblaciones privilegiadas de la sociología. El investigador (figura tendencialmente masculina, blanca y de clase media urbana) mantiene un alejamiento experiencial con aquello que registra y analiza, pese a su disposición al estudio de las dinámicas de acción de estos grupos. Su ajenidad se basa en su proveniencia de categorías poblacionales con mejores condiciones económicas o culturales. Gracias a este alejamiento, puede interpretar los fenómenos con relativo distanciamiento, aunque su labor analítica contenga altas dosis de empatía y compromiso con aquellas poblaciones.

Pero ¿qué sucede cuando el sociólogo, por origen o trayectoria, pertenece al grupo que estudia? ¿Qué pasa con los análisis cuando los conceptos utilizados, además de buscar la descripción de una práctica, entrañan el conocimiento y el sentimiento prácticos de dicha práctica? ¿Cómo gestionar la falta de distancia categorial (de clase social, de adscripción étnica o de creencias, entre otras) cuando uno de los requisitos del trabajo sociológico es tratar los hechos sociales como cosas (Durkheim *dixit*), es decir, como objetos exteriores al sujeto que conoce? ¿Cómo utilizar la caja de herramientas de la sociología, construida a partir de acumulados de alejamiento con los fenómenos analizados, en un contexto de involucramiento práctico con el fenómeno? En última instancia, ¿cómo abordar un problema de investigación que es un problema existencial, además de una preocupación académica, ética y política?

A estas preguntas llegué luego de hacer el trabajo de campo para mi tesis de maestría, titulada “Eludiendo el ‘efecto destino’: itinerarios de universitarias y universitarios de clases populares de Bogotá”. Esta investigación fue una exploración sobre los itinerarios de vida de jóvenes habitantes de Usme, una localidad pobre del sur Bogotá, que pudieron obtener un título universitario eludiendo el efecto destino que en apariencia actúa sobre las personas de su clase social. La idea de esta investigación nació de mi propia condición: habitante de Usme, primer integrante de mi familia en llegar a la universidad.

Amparado en la propuesta de sociología reflexiva hecha por Pierre Bourdieu y en fragmentos de la epistemología del conocimiento situado, en este texto examino el proceso (vital) que me llevó a elegir mi tema de investigación y a vincularme, de forma paradójica, carnal y contradictoria, con mi *objeto*, al ser juez y parte de este. El análisis de una condición social, que se presentaba como principio compartido entre mis informantes y yo, me llevó a enfrentar de modo ambivalente el trabajo de campo, ya que la construcción de la información muchas veces dejó de ser actividad sobre los otros (hacer de un hecho social una *cosa*) para convertirse en actividad sobre mí mismo, lo cual implicó grandes dosis de emotividad e involucramiento, en suma, de prácticas de interseccionalidad.

En esta ponencia presentaré generalidades sobre el grupo social con el que trabajé y la metodología de investigación utilizada y, a partir de ellas, describiré los resultados de mi trabajo, para luego reflexionar sobre las sensaciones percibidas durante este, al pertenecer al mismo grupo social que analicé y al carecer del distanciamiento que, por tradición disciplinar, aparentemente se requiere para el análisis sociológico. Reflexionaré sobre las paradojas manifiestas por mis informantes entre nuestro origen social y las demandas de una condición universitaria, como mezcla de diferentes contextos culturales, de prácticas heterogéneas y de formas emergentes de reflexividad situadas en el barrio y ancladas a las clases populares, es decir, en una cultura situada en la periferia, pero enriquecida por caudales universitarios. Al final, me arriesgaré con una reflexión sobre la difícil tarea del análisis, que para mí tomó la forma de una *sociología carnal* (Wacquant, 2011), la cual recurre al propio cuerpo como constituyente de la mirada analítica, mirada que ante todo está situada y que interroga la historia de la sociología que se imparte en la universidad bajo la égida ficcional de los “padres fundadores” y que niega la preminencia del cuerpo, como experiencia en acto, en la investigación sociológica.

### **Etnografiando lo propio**

Opté por investigar los nuevos estudiantes universitarios simplemente por ser uno de ellos. De acuerdo con Françoise Dubet (2005),

los nuevos estudiantes universitarios provienen de grupos sociales tradicionalmente excluidos de las universidades, como los sectores populares urbanos, pertenecen a familias con bajos índices de escolarización y tienden a estudiar carreras poco prestigiosas o novedosas. En América Latina, según Claudio Rama (2009), el ingreso a la educación superior de personas de sectores subalternos es el resultado de los procesos de masificación de los sistemas educativos de las últimas tres décadas. Por ello, los nuevos estudiantes universitarios de América Latina somos de clases populares, contamos con grandes acumulados académicos en comparación con nuestros familiares y nos beneficiamos de la ampliación de instituciones y cursos universitarios.

En concreto, soy un ejemplo de esos nuevos estudiantes. Por ello, en este trabajo se mezclan, en un espiral caótico, mi origen social, mi condición de sociólogo y las referencias al barrio donde viví y me formé. Mi lugar dentro del texto es confuso y polifónico, porque a veces hablo desde el lugar del analista, otras, desde el lugar del analizado, y las más, desde un lugar anfibio que rehúye del análisis y de lo analizado. Trato de resguardar, y hago énfasis en ello, el carácter situado de mi trabajo y de la mirada que tengo de él. Las lecturas que expondré aquí son las lecturas de un sociólogo crecido en la periferia, hijo de pobres y con una carrera académica enredada pero constante. En suma, este texto trata sobre una experiencia de investigación en una condición situada, definida por Erving Goffman (2010) como la “acción ocurrida dentro de los límites físicos de una situación”.

Fui el primer integrante de mi familia que hizo estudios universitarios. Mis padres son campesinos que siendo jóvenes vinieron a Bogotá a buscar mejores opciones de vida y se asentaron en Usme, una de las localidades más pobres de Bogotá. Mi padre apenas cursó hasta segundo grado de la educación primaria, mientras que mi difunta madre hizo dos años de la secundaria. Ambos ejercieron ocupaciones manuales: mi papá, como vendedor de huevos en una plaza de mercado, y mi mamá, como “señora” de la limpieza. Por su parte, mis abuelos eran campesinos minifundarios pobres que nunca fueron a la escuela y que siempre se dedicaron a producir alimentos a pequeña escala.

En cambio, yo fui un buen estudiante durante el secundario que logró un cupo en la Universidad Nacional tras haber aprobado el examen de admisión. Hay que recordar que los exámenes de ingreso a la educación superior operan como dispositivos de selección académica y social (Arango, 2006) que garantizan una adscripción legitimadora a las exclusiones que generan. Estudié sociología, carrera poco prestigiosa pero que cultiva —en los dos sentidos del término—, y hoy hago un doctorado (prueba definitiva de acumulación acelerada de capital educativo). No está de más decir que años atrás la existencia de un pobre con doctorado era una posibilidad nula, si se vale la metáfora estadística.

El paso por Sociología resultó ser paradójico, puesto que, al ser una profesión similar a las disciplinas humanísticas clásicas, exigía comportamientos de heredero, recordando la vieja categoría usada por Bourdieu y Passeron (2003) en *Los herederos*. Me encontré con un lugar donde la cultura “cultura” importa, cuando lo que yo buscaba era un lugar donde me enseñaran a desarrollar mis capacidades de acción política. Saber escribir y exponer, leer con capacidad crítica, tener dominio de literatura y otras competencias culturales eran requisitos para llegar a ser el modelo de sociólogo que nos inculcaban varios de nuestros profesores. Y nosotros, los estudiantes, lo reproducíamos, aunque ajustado a nuestras propias trayectorias sociales. Como paradoja de la profesión, la sociología, aunque dominada en el mercado laboral, busca dominar en el campo académico, y para ello exige de sus emisarios un conjunto de saberes discursivos, diversos y múltiples.

Luego de esta digresión en torno a los rasgos de la sociología que aprendí, vuelvo a la investigación sociológica sobre los nuevos estudiantes universitarios. Estos nuevos estudiantes estarían abocados a un proceso de aculturación durante su paso por la universidad. Tener una carrera universitaria sería un mecanismo de dislocación de una herencia familiar y social, es decir, de un origen social. Sería el truco que facilitaría la elusión del efecto de destino, que, en palabras de Bourdieu (2010), es aquella reproductivista tendencia de las personas a ser lo que fueron sus antecesores dentro de su grupo de referencia. Pasar por la universidad equivaldría a alejarse de una historia y hacer de la propia vida una historia otra. Aquí resuena el

viejo coro liberal de la educación como garantía de ascenso social, aunque en un momento de contracción del mercado laboral y de constante aumento del desempleo profesional. No necesariamente se sale de pobre por tener una profesión universitaria.

Para entender las características de quienes atraviesan procesos de elusión del efecto de destino a través de la educación, hice una investigación cualitativa de corte exploratorio en la que reconstruí las trayectorias de vida de veinte hombres y mujeres habitantes de Usme que culminaron sus estudios universitarios en la década del 2000. Decidí concentrarme en habitantes de Usme porque esta es mi cuna, porque está llena de pobres y porque es la localidad de Bogotá con el menor porcentaje de estudiantes matriculados en educación superior. Según datos del Departamento Nacional de Estadística (Dane), en 2007 solo el 5,7 % de jóvenes habitantes de esta localidad cursaba estudios universitarios, a pesar de que la población juvenil era de casi 100 000 personas (el 30 % del total de la población usmeña). Este dato también contrastaba con el promedio de matrícula universitaria de Bogotá para 2000-2009, que ascendía al 17,6 % de las personas entre 18 y 25 años. Como puede verse, mis informantes hacen parte de una pequeña minoría dentro de una minoría restringida.

Para comenzar, los posibles informantes fueron definidos de acuerdo con tres criterios: 1) que hubiesen terminado o estuviesen prontos a terminar sus carreras de grado, 2) que hubiesen crecido en Usme y 3) que el mayor nivel de escolaridad de sus padres fuese la secundaria. Decidí que un buen número de personas a entrevistar sería veinte, distribuidas equitativamente por sexo, con el propósito de disponer de un número significativo de trayectorias de vida.

Construí las trayectorias de vida a partir de entrevistas semiestructuradas, recurriendo a la perspectiva etnosociológica propuesta por Bertaux (2005). Según este sociólogo francés, la etnosociología considera que las lógicas de acción del mundo social se dan igualmente en los microcosmos situados que lo componen, de tal forma que la identificación de las dinámicas de acción, los mecanismos sociales y los procesos de reproducción y transformación que se dan en los microcosmos permiten captar las lógicas sociales globales. Al centrar mi interés en una categoría de situación (es decir, en un



grupo de personas que comparten una situación experiencial común que origina presiones y lógicas de acción compartidas) como la de los nuevos estudiantes universitarios de Usme, pude dar cuenta de realidades más amplias, como son las acciones emprendidas por un grupo de personas para enfrentar situaciones de desigualdad.

El relato de vida permite identificar conocimientos prácticos, porque está orientado a la “descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado” (Bertaux, 2005, p. 21). En tal sentido, los relatos de mis informantes en torno a dos mundos sociales diferenciados y contrastantes (el barrio y la familia, como mundo de lo propio, y la universidad, como mundo de lo ajeno otro) fueron una fuente valiosa y fructífera de vetas de análisis. Además, al garantizar que el relato se hiciera en secuencia cronológica, pude organizarlo a modo de recorrido de experiencias, es decir, como itinerario de vida.

A pesar de habitar la misma localidad que mis informantes, tuve grandes dificultades para contactarme con ellos, debido a su condición de minoría dentro de la amplia población usmeña. A ello se suma que mis redes de contactos se restringían a amigos del barrio, de la escuela secundaria (de entre los cuales el único que ingresó a la universidad fui yo) y a espacios locales de militancia izquierdista. La política local, por lo menos en su versión de la izquierda, estaba habitada por varias personas que estudiaban en la universidad o que ya estaban graduadas pero que decidí excluir como informantes directos debido a nuestra amistad. Sin embargo, su presencia fue vital para definir el tema de investigación, en tanto que compartíamos la sensación de ajenidad que nos provocaba el paso por la universidad.

Para complementar la perspectiva etnosociológica, intenté hacer descripciones etnográficas de mi propia vivencia en el mundo de lo popular propio y en el mundo de lo universitario otro. Aunque no alcancé la densidad descriptiva que demanda la etnografía, el registro de las múltiples sensaciones que me produjo ocupar una posición anfibia facilitó la identificación de las estrategias de sobrevivencia en la universidad y del empleo de recursos universitarios fuera de las aulas de clase.

Para mí, ser un universitario de las clases populares implicó poner en relación de simetría práctica dos ámbitos que son disímiles.

Por una parte, la universidad exigió la incorporación de pautas de otra clase social. La universidad lleva consigo los modales de las poblaciones que la han constituido. Reinan en ella las economías morales de las clases medias, con su permanente preocupación por la gestión gradual de esfuerzos y ganancias en torno a lo simbólico (Valeriano y Maccia, 2013). Son las clases medias las que leen y escriben y las que están preocupadas por el cumplimiento formal de la ley (que tanto ricos como pobres esquivan con innumerables subterfugios), por la corrupción, las tendencias en Twitter y por votar cada nueva ronda electoral. Son las clases medias las que —tendencialmente— se comportan según las lógicas meritocráticas del esfuerzo recompensado, formalizado través de un diploma y redituable en dinero o en reconocimientos. Estas mismas lógicas dominan las instituciones de educación superior.

Bourdieu (1986) mostró que la educación “no solo da diferencias, sino que transmite itinerarios [de pensamiento]” situados y relacionados con los grupos sociales que dominan el espacio educativo. La institución universitaria se organiza de acuerdo con un curso, siguiendo un currículo seleccionado y organizado que facilita una transmisión metódica y permanente de conocimientos seleccionados a partir de una recopilación arbitraria. Fernández Enguita (1998) enfatiza que el logro cultural de la educación se basa en la “capacidad de definir la realidad para aquellos sobre quienes se ejerce” (p. 24) a través de dispositivos como la gestión de los tiempos, la imposición de unas disciplinas y gramáticas escolares y la transmisión de una cultura académica, que define una identidad profesional.

Por otra parte, los sectores populares tienden a vivir en una contingencialidad permanente. Al depender de la materialidad de su trabajo para la reproducción de la vida, es menor su preocupación por las acumulaciones simbólicas y por la sistematización de pautas de comportamiento, aunque en realidad exista una repetición en esos comportamientos. La palabra escrita ocupa un lugar secundario dentro de la transmisión práctica de conocimientos, y el lugar central de la escritura en los decursos educativos va en una dirección diferente de los esquemas de oralidad de las clases populares. Los ejercicios escolares se asumen con respeto, porque son

percibidos como ejemplos de autoridad, pero a la vez se los percibe como cuestiones muchas veces crípticas e inútiles (Lahire, 2004).

### **La vida anfibia. El barrio y la universidad o de la universidad que nunca llega al barrio**

Un rasgo común a todos mis informantes fue la alta consagración escolar que atravesó su itinerario educativo. Su paso por la secundaria fue exitoso, pues tuvieron un desempeño superior al de sus compañeros. Alcanzaron puntajes superiores a la media de Usme en el examen de ingreso a la educación superior (de hecho, todos se ubicaron entre los mejores resultados en su cohorte y colegio). Esto les permitió acceder a lugares destacados y los facultó para ser tenidos en cuenta por sus profesores, quienes, en la mayoría de los casos, actuaron como guías a la hora de decidirse por una carrera universitaria<sup>1</sup>.

Otra experiencia común es que sus familias consideraban importante la educación y le otorgaban un valor central. Pese a la distancia con la universidad, los padres y hermanos de mis informantes se comprometieron activamente con su proyecto universitario, ya fuese con dinero (en muchos casos, no, pero, en otros, varios integrantes de la familia financiaron con su trabajo los costos diarios de la cursada), con la liberación de las cargas y obligaciones domésticas (los eximieron del cuidado de hermanos menores, padres o abuelos o les disminuyeron el horario de trabajo en los negocios

• • • • •

- 1 Los docentes de colegios de barrios populares de Bogotá casi siempre provienen de clases populares, y por tanto son personas con trayectorias de vida similares a las de sus estudiantes. Esta semejanza en las trayectorias va de la mano con comportamientos y visiones similares de la escuela, a pesar de la diferencia en las posiciones ocupadas dentro de la institución escolar. Juego de coincidencias, la profesión docente se populariza cuando pierde prestigio. Varios estudios señalan la correlación entre el origen social y la profesión elegida (Bourdieu y Passeron, 2003; Dávila y Ghiardo, 2006; Reay, Crozier y Clayton, 2009).

familiares, entre otras) o con apoyo moral en momentos de crisis o de disminución del buen desempeño académico.

Un rasgo a resaltar es la participación de mis informantes en nichos culturales distintos de la escuela y la familia. Gracias a los oficios de profesores o amigos de mayor edad, se involucraron en actividades artísticas (música, cine, publicaciones juveniles, grupos de teatro...), políticas (movimientos estudiantiles locales), religiosas (grupos de caridad y de oración) o deportivas (equipos de microfútbol). La participación en este tipo de escenarios suscitó el acercamiento a prácticas culturales distintas y novedosas, frente a las prácticas de otros jóvenes de su condición social. Aunque la escuela no participó directamente en el involucramiento con estos espacios, la adscripción a las formas escolares de uso de los productos culturales facilitó este acercamiento.

El buen desempeño escolar, el apoyo familiar y la vinculación con nichos culturales novedosos son rasgos comunes en personas de clases populares que llegaron a la educación superior. La educación, en tanto dispositivo de individualización y transmisión de itinerarios de pensamiento, está en la base de esta triangulación de rasgos que configura una trayectoria social divergente, en medio de un espacio donde priman las desigualdades en la apropiación de bienes materiales y simbólicos (Duschatzky, 1999).

Las trayectorias divergentes son muestra de la elusión del efecto destino, es decir, de la asunción de distancia frente a la reproducción del ser social de sus familias. La implantación —tan razonada como azarosa— de prácticas novedosas dentro de su grupo social puso a estas personas en un lugar diferenciado de sus vecinos y coetáneos. Estos universitarios, los cultos del barrio, los *ñeros ilustrados*<sup>2</sup>, tu-

• • • • •

- 2 En Bogotá, el vocablo *ñero* alude a los jóvenes habitantes de los barrios marginales, a los cuales se considera groseros, violentos y drogadictos. La palabra nació en los grupos de habitantes de calle, quienes hicieron una aféresis para referirse a aquellos *compañeros* con los cuales se comparte la condición callejera. Comenzó a ser usada hace un par de décadas por los jóvenes de clases populares para referirse a los amigos con los cuales se comparten las vivencias callejeras, en la banda o en la pandilla. La categoría *ñero ilustrado* intenta sintetizar la experiencia de los jóvenes universitarios de

vieron ocupaciones y experiencias distintas a las que usualmente asumen los jóvenes con los que crecieron. Esto fue obra y resultado de múltiples determinaciones, declinaron ser albañiles, ladrones, mucamas, policías, operadores de telemercadeo, vendedores ambulantes o vigilantes. También renunciaron a una mater-paternidad en la primera juventud, todo para poder contar con la dedicación y la fuerza requeridas para asumir los costos de una carrera universitaria.

Aunque para las personas entrevistadas la universidad fue una institución con dinámicas foráneas, la cercanía con la necesidad las puso en una situación de alta dependencia respecto de esta, tanto para las cuestiones prácticas (conseguir libros, hacer trabajos, preparar los exámenes u obtener becas, créditos o subsidios) como simbólicas (aumentar el vocabulario y el uso de un lenguaje legítimo, conocer docentes que les sirvieran como referencias académicas y laborales o ganar reconocimiento de sus pares académicos). Esta situación de dependencia llevó a varios de ellos a resguardarse en lo propio, es decir, en el barrio, lugar situado en las antípodas de la universidad. La oposición entre la disconformidad con la universidad y la sumisión a los recursos que ella brinda se sustenta —o por lo menos se disimula— en la creencia de que la universidad vale la pena y es útil para mejorar las condiciones de vida propias y de la familia.

Las trayectorias sociales de mis entrevistados coinciden en la visión de la universidad como una “institución de pasaje” (Duschatzky, 1999, p. 81) entre su vida cotidiana y las aspiraciones de mejoramiento de los predicados de esa vida. La universidad proporciona formas culturales propias de la cultura hegemónica, ausentes o tangenciales en su vida familiar. También introduce variaciones simbólicas que generan diferencias entre los jóvenes de clases populares que asisten a ella y su entorno de origen. Por un lado, les permite acceder a otras manifestaciones culturales, y, por el otro, introduce sentidos que resignifican las formas populares propias o familiares.

El uso del lenguaje es una de las cuestiones que más se resalta. El paso por la universidad los obligó a construir un discurso ajustado

• • • • •

barrios populares, quienes en muchos casos recorrieron la calle y vivieron en carne propia la violencia y la pobreza, pero más adelante ingresaron al mundo ilustrado de las universidades, en especial a carreras científicas o de letras.

a la carrera que se cursa, pero que puede ser derivado hacia otros ámbitos. Una de las entrevistadas, que cursó sociología en una universidad privada, menciona que se convirtió en la “doctora del barrio”, la que comprendía el lenguaje burocrático y lo traducía a “como habla la gente”. Pese a que muchos de sus vecinos desconocían la función de la sociología, asignaban a la entrevistada el lugar de “abogada de lo social”. Por esta razón, acudían a ella cuando tenían líos con la administración de la ciudad o con las entidades prestadoras de servicios públicos.

La universidad fortaleció el proceso de dominio de la palabra iniciado en la etapa escolar, con la consecuente ampliación de los sentidos de las acciones emprendidas en escenarios de lucha simbólica, de los cuales no participan otros jóvenes de Usme. No inmunes a los usos descuidados, las construcciones de palabras permitieron a mis informantes constituirse como creadores<sup>3</sup>. A su vez, la institución universitaria los involucra en la concepción de una trayectoria propia, ya que hace posible la organización de los tiempos y los esfuerzos a mediano plazo.

Aunque sean difusos, dichos proyectos permiten imaginar un mejor futuro disputado desde el presente, a pesar del encogimiento del mercado laboral y de la proliferación de subcontratados desempleados con diplomas superiores. Mis informantes, al constituirse como grupo emergente, son el grueso del cognitariado, como Franco Berardi (2005) llama al “proletariado dotado de medios intelectuales extraordinarios”.

La apropiación de un saber legítimo y la constitución —difícil y contradictoria— de una trayectoria profesional dan contenido a un proyecto familiar, difuso y lleno de muchas zonas grises. Las y los entrevistados mencionaron, entre sus motivaciones para continuar

• • • • •

- 3 Una peculiaridad que aparece en los discursos de algunos entrevistados es el uso inadecuado —en sentido semántico o en la pronunciación— de varias palabras “cultas” o de algunos conceptos. Sin pretender posar de censor del uso correcto del idioma, me parece que el uso despreocupado de ciertos vocablos da cuenta de una palpable distancia con los modos privilegiados de circulación del saber y de una posición subordinada dentro del mercado lingüístico.

los estudios, una afirmación recurrente entre los padres y madres y que da cuenta de la adscripción a la educación como valor de importancia social: “yo lo único que les dejo es el estudio porque plata no tengo”. Dicha afirmación parental es bastante fatua, puesto que el proyecto educativo cobra sentido solo cuando finaliza, esto es, cuando la hija o el hijo se gradúan y, más todavía, cuando el responsable de enraizar ese sentido es el propio estudiante<sup>4</sup>.

Aquí aparece una de las demostraciones frecuentes de adscripción al proyecto de autodesarrollo promovido por la educación. Cuando los informantes sitúan a la universidad dentro de sus expectativas de vida se cumple la profecía autocumplida, puesto que se trata de jóvenes que, pese a su distancia con la institución universitaria, ingresaron a la educación superior gracias a su aceptación de la cultura escolar. Solo triunfa aquella persona capaz de superar las barreras impuestas recurriendo a la lógica que sostiene las barreras. Hay que recordar que la participación en un escenario implica la adscripción y aceptación de sus reglas.

No obstante, esta aceptación no es acrítica ni se complace en reproducir el optimismo pedagógico de burócratas y demagogos “ultras” de la escuela. En muchos casos, lo que se da es un reconocimiento de las sociabilidades diversas que circulan en la universidad, lo cual disminuye la fatalidad del origen social. Al introducir nuevos códigos, se hace posible un mayor diálogo con el mundo y un mayor reconocimiento, materializado en la distancia con las prácticas de las personas marginadas. Marca una distinción con aquellos que no asistieron a la escuela y que en muchos casos se

• • • • •

- 4 Bourdieu (2007; 2008) recuerda que el capital cultural es indelegable y requiere del cuerpo y el tiempo de su poseedor para ser puesto a operar. A diferencia del capital económico y el capital social, que son delegables en títulos o relaciones, el capital cultural debe ser incorporado mediante el ejercicio permanente y concentrado. De ahí que esta afirmación de los padres me parezca un indicador de lejanía con la institución escolar. Habría que tratar de identificar las maneras que emplean los sectores sociales más cultos para referirse a la promoción de la escolaridad en los menores.

autositúan en lugares inferiores<sup>5</sup>. Conuerdo plenamente con Silvia Duschatzky (1999) cuando asevera que, para los sectores populares, la escuela —y la universidad—, “más que una moratoria social, supone un paréntesis [...] para la adquisición de la autonomía” (p. 89).

## **La pluralidad de interacciones culturales entre el barrio y la universidad**

Es mi orgullo haber nacido en el barrio más humilde.

JOSÉ ALFREDO JIMÉNEZ, *El hijo del pueblo*

Atrás mencioné que los informantes compartíamos el hecho de participar en ámbitos culturales distintos a los que configuran la escuela y la familia. Durante la estadía en la universidad, muchos radicalizaron sus posicionamientos políticos, combinando la acción artística con la militancia política o subvirtiendo en cierta medida los contenidos de su profesión para darle un énfasis social, con la intención de que sus saberes no solo fuesen provechosos para ellos, sino para los que son como ellos, por lo menos dentro de la condición de clase. La participación de estos jóvenes en acciones de orden político o contestatario contrasta con la apoliticidad de las agrupaciones neotribales con que ciertos juventólogos representan las juventudes contemporáneas. La escasez etiológica de este neotribalismo es contrarrestada por la variopinta crítica de estos jóvenes a los dispositivos de jerarquización social, a la disminución de las responsabilidades sociales del Estado, a la brutalidad y al asesinato de habitantes de la periferia que emplean los gobiernos como mecanismos de intervención en los barrios populares<sup>6</sup>.

• • • • •

- 5 Mi papá siempre repite que si hubiese podido estudiar no sería tan bruto ni tan vulgar, que seguro podría entender mejor el mundo y que así no se hubiese mandado “tantas cagadas en la vida”, como si la formación académica equivaliera no solo a la adquisición de una competencia técnica y disciplinar sino también a una forma de moderación moral.
- 6 Aunque comparto el análisis de Bauman respecto de la ampliación de los miedos sociales a la otredad y el consecuente aumento del comunitarismo



Los nuevos estudiantes universitarios que entrevisté coincidieron en sentirse como seres anfibios, a caballo entre la desigualdad cultural y la disputa por la valoración de la cultura popular. Si bien resaltaron las estrategias que emplearon para afrontar las desigualdades impuestas por la universidad, también mantuvieron una fuerte identidad con la clase social y el barrio. Al igual que otros jóvenes de sectores marginados, dieron gran peso a su vida en el ámbito local, en mixtura con consumos “cultos”, como la lectura de autores de renombre, la asistencia a cine o a conciertos y la circulación por otros lugares de Bogotá diferentes de Usme o de su universidad.

Aunque existen profundas diferencias en la manera de vivir la juventud según se trate de jóvenes con vínculos institucionalizados (con la escuela o la iglesia), también existen semejanzas y empatías con sus pares de menor nivel educativo, debido a que comparten el origen social y el arraigo local. Los entrevistados tienen un fuerte sentido de apoyo a los semejantes que no tuvieron las mismas oportunidades, aún por encima de los signos de diferenciación cultural existentes entre los unos y los otros.

Los consumos hechos por estos jóvenes no se restringieron a lo escolar o a lo juvenil, y, en muchos casos, los consumos populares tradicionales fueron importantes. Participar los fines de semana en las actividades deportivas del barrio, como los torneos de rana y de microfútbol, colaborar con la decoración navideña de la cuadra o tomar cerveza con los vecinos a ritmo de vallenatos, rancheras y música de despecho han sido hábitos comunes que reforzaron su identidad barrial y de clase.

• • • • •

entre iguales, considero que, en América Latina, donde la concurrencia de grandes sectores de población al mercado de bienes de consumo es bastante restringida, hablar de una homogeneidad entre consumidores es exagerado, más aún cuando las diferencias sociales entre consumidores son tan amplias. Y ni qué decir de los postulados eurocentrados de autores como Maffesoli, quien, en su afán de entender las particularidades de los jóvenes interconectados (que no son todos ni en todos los lugares), olvida —y se entiende por qué— a muchos de los que a pesar de ser etariamente jóvenes en la práctica no lo son. A mi juicio, es muy poco útil la idea de nomadismo en un mundo cada vez más estrecho, cercado y dividido entre el ustedes y el nosotros.

Otro factor de identidad de clase fue la oposición con los compañeros de universidad provenientes de clases medias o altas, pues muchos de sus consumos fueron tildados de artificiales, al tiempo que se envidiaron sus conocimientos prácticos de los recursos educativos, como el manejo del lenguaje, o la posesión de un ambiente adecuado para estudiar. También fueron recriminados por ver las prácticas de los sectores populares como productos exóticos. Según una entrevistada, esto es triste porque “la señora que les cocina vive todos los días así, de esa manera, ¿qué les parece lo más raro cuando es lo más común?”. Por contraste con los distintos y semejanza con los propios, se constituye cierta ética de la empatía que se vincula con su posición de clase social y que permitió desplegar formas de contención con sus familias extensas y sus vecinos.

### **Una conclusión abierta: el yo analítico y el yo que es analizado. Cuando yo soy los otros**

Ser un ñero ilustrado me facilitó establecer los diálogos y los intercambios con mis informantes. Empero, a la hora de concentrarme en el análisis —aquel corolario dulce del trabajo de campo—, me embargó una sensación de incapacidad que todavía me acompaña. Este trabajo me involucra directamente y tiene que ver con lo que soy. De ahí que el ejercicio analítico siempre se me presente como una forma de valorar cómo he llegado a ser lo que soy, en un egotismo pueril, pero que pica. Jugando con la vida relatada de otros que son como yo, en cada trayectoria reconstruida me encontré con un conjunto de elementos que reactualizaron mi propia historia de vida. Difícilmente alcancé a ver mi hecho social como una cosa, contrariando la fórmula durkheimiana, tan mentada por mis profesores de metodología de investigación.

Así, el trabajo sociológico que presento aquí implicó jugar a ser anfibio: representar —y oscilar en— dos mundos ajenos y cuasimutualmente excluyentes (la universidad y los barrios populares), entre los cuales priman las disparidades electivas. A diferencia de los trabajos de la tradición sociológica, en los que el sociólogo es un observador ajeno al grupo y al conjunto de fenómenos que quiere estudiar, mi caso es el de un nativo que intenta comprender el

escenario donde se desarrolló su vida y se fueron construyendo las relaciones que lo intersectan. Mi trabajo, además de hallar categorías y ponerlas a operar, se trató de sensaciones, incomodidades y excitaciones. En síntesis, mi trabajo se enmarca en lo que Wacquant (2011) llamó sociología carnal, que parte de la certeza de que el sociólogo es un “animal sufriente, un ser de carne y hueso, nervios y vísceras, habitado por pasiones y dotado con conocimientos y habilidades encarnados” (p. 188).

Esta forma de comprender la sociología —que es la disciplina que a duras penas conozco y, por tanto, de la cual hablo— se contrapone a una tradición que pone el intelecto en el eje del trabajo de investigación. Hija de la filosofía social de los últimos dos siglos, que a su vez se basó en el elitista y logocentrista dualismo platónico-tomístico (Onfray, 2007; 2013), la sociología vigente nos impone un género de escritura —y por tanto de comprensión— que privilegia las razones carentes de agentes y los sustantivos genéricos frente a las explicaciones más concretas, debido a su búsqueda de un universalismo idealmente existente. Por eso, tendemos a hablar del estado, la familia, el neoliberalismo o la sociedad como si fueran entes con existencia propia e independiente de quienes a diario encarnamos esas abstracciones.

Al centrar nuestra mirada en tamañas abstracciones, nos olvidamos de que las formas de poder, de dominación, de sujeción y de exclusión son experimentadas por el cuerpo, la mayor parte de las veces sin necesidad de un entendimiento racional de tales situaciones. Sumado a ello, nos involucramos con nuestros temas de investigación desde una posición sideral, porque ¿de qué otra manera se puede ver una entelequia como el Estado si no es distanciándose de ella, pese a ser su encarnación? El distanciamiento, como explicó Norbert Elias (2002), solo es posible cuando es nula la incidencia de un fenómeno sobre la vida de la persona o, en otras palabras, cuando no se tiene ninguna interrelación con el fenómeno. En el caso de las ciencias sociales, tal distanciamiento es una ficción, pues estamos completamente envueltos en los fenómenos que estudiamos (por empatía y por pertenencia).

Por fortuna, la sociología está en camino de convertirse en saberes plurales y reflexivos que superan el dualismo mente-cuerpo,

propio de las formas modernas de producción intelectual, para constituir —y constituirse en— una trabajo integral, situado y múltiple. Estamos en un momento en el que el acervo de producciones (que van desde las prácticas reflexivas de las feministas negras, los estudios pos o decoloniales, la investigación acción participativa o los trabajos de sociología visual, entre otras) prueban que la comprensión de cualquier situación social se hace con el cuerpo. El dualismo fundante de la concepción moderna de la ciencia ha limitado las posibilidades de comprensión sensible de realidades abigarradas y complejas, multisensoriales y multisituadas (Rivera, 2015). Por esa complejidad, estamos llamados a crear diversas formas de expresar las realidades, tratando de recomponer las sinfonías atonales de diversos acordes que son el mundo.

La sociología carnal es apenas una de las formas de hacer sociología en las que el cuerpo está en el centro del ejercicio epistemológico, donde el yo es piernas, brazos, voces y entrañas: un yo vivo y actuante. El cuerpo es el sitio privilegiado de observación sentida, donde las incomodidades que tocan muestran la interacción con el mundo percibido. Podemos intentar recuperar las formas de hacer de los viejos artesanos, en las que interactuaban el pensar (el oficio) y el hacer (el oficio) en un conjunto de disposiciones que hilan y tejen (fragmentos, sueños, intuiciones, reflexiones, citas, incomodidades, conversaciones) en conversación con los otros, el próximo y el contradictor, la compradora, la vigilante y el hijo, la profesora y el vecino.

Siempre debemos tener presente que la dualidad mente-cuerpo en el trabajo intelectual está relacionada con la sacralidad fundacional del estamento de los intelectuales en la América. Silvia Rivera (2015) cuenta, en su bello libro compilatorio *Sociología de la imagen*, cómo el saber intelectual sirvió para ocultar, tras un halo de igualdad formal, las diversas exclusiones sufridas por las poblaciones subalternizadas. Partiendo de las potentes afirmaciones de la profesora Rivera, se me ocurrió ver unos hilos que conectan el carácter sacro adjudicado al trabajo académico, velado en el monopolio de la producción escrita (que legaliza la realidad), y el carácter colonizado de gran parte de la intelectualidad local, cuya genealogía

los situó por encima y por fuera de aquel mundo que habitaban y sobre el que escribían.

El dominio de una forma de escritura equivale al dominio sobre los poderes que crea esa forma. Es una paradoja que mezcla sacralidad con ocultamiento y con ilustración, a la manera del dios judeocristiano-islámico, cuyo ojo está des-ubicado, ubicado en un no lugar, en un lugar descarnado y fuera del tiempo, y, por tanto, ficcionalmente universal. Esto hace de ese dios una metáfora estrepitosa de un yo deslocalizado y des-situado.

Partiendo de esta condición histórica de los intelectuales latinoamericanos, han surgido varias tentativas de reconciliar a ese dios con su cuerpo y de volverlo hombre y mujer situados y localizados. Articulando esquizofrenias, divisiones, bipolaridades, contradicciones y complementariedades, tenemos la capacidad de hacer del *double bind* mestizo una potencia creativa, en lugar de profundizar el binarismo y, con este, “la disyunción colonial que nos impide ser nosotros mismos” (Gago, 2015).

Debemos comenzar a narrar las historias de la disciplina completando la narrativa de los padres fundadores, porque en esta película sobre la génesis de la sociología los mosqueteros también eran más de tres. Gracias a Jenny Marx, Marianne Weber y el mismo Engels, entre otras personas, Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim pudieron llegar a producir y legarnos su obra (Arango, 2011). El reconocimiento de los esfuerzos colectivos que soportan una obra con autoría individualizada puede ser una manera de superar el elitismo meritario que llena de aura de genialidad el trabajo intelectual y que genera tanto rechazo y dolor en aquellas personas recién llegadas al mundo intelectual, como mis informantes<sup>7</sup>.

• • • • •

7 En *Regreso a Reims*, el ensayista, filósofo y sociólogo francés Didier Eribon (2015) discrepa de esta vertiente hagiográfica y opta por hacer sociología de su propia historia con la sociología. Continuator de la línea del (auto)socioanálisis, inaugurada por Pierre Bourdieu, Eribon busca comprender su vida en el marco de las condiciones sociales que la hicieron posible —o la obstruyeron—, detallando la genealogía de su ruptura con su familia y el medio social en el que creció. A diferencia de Bourdieu, quien jugó a ser Magritte

Sumado a ello, deberíamos tratar de reconstruir esas otras historias de las ciencias sociales en las que una multiplicidad de figuras menores (y es adrede la elección de este adjetivo) han enriquecido las formas de analizar el mundo que las construyó alejadas de academias coloniales o en las periferias mismas. La sociología se desarrolló gracias a apuestas que van desde el intercultural y medieval Ibn Jaldún hasta Waman Puma y su descripción icónica de la vida colonial del Alto Perú, pasando por Harriet Martineau y sus observaciones sobre las costumbres inglesas. También se desarrolló con los aportes lacónicos de los nocturnos proletarios filósofos, vueltos a la vida en la obra de Rancière (2010), quienes imaginaban unas nuevas formas de organizar el ocio y la producción, para luego llegar a los Fals Borda y sus teorías de la investigación acción, pasando por los Gilberto Freyre y los Florestan Fernandes, que ponen en el centro de la cultura americana tanto las prácticas y tecnologías de indígenas y afrodescendientes como las de los pobres de las villas miseria y de los campesinos de los interiores lejanos, descritos como la nada y lo vacío.

Somos apenas un punto situado dentro de los escenarios que analizamos. Nuestra mirada no alcanza a ver todo por la inconmensurabilidad de ese todo. Es mediante un ejercicio hermenéutico y epistemológico fallido que intentamos ligar los puntos que constituyen una vida (narrada). Carecemos de la espada del augurio que permitía al rey Thundercat ver más allá de lo evidente. Mi trayectoria, analizable como cualquier otra, se ha hecho desde un marco situado que combina mi residencia en Usme, la historia de mis

• • • • •

prologando su autobiografía como negación de esta, Eribon nos instala en sus vivencias y en el contexto en que se dieron para exponer el proceso de su devenir en intelectual. Su regreso a Reims es en realidad un “regreso a sí mismo y sobre sí mismo” (p. 14), a las situaciones por las cuales —y contra las cuales— este hijo y nieto de pobres iletrados acabó convertido en un celebrado intelectual, famoso biógrafo de Foucault y autoridad en el estudio de dispositivos sociales de dominación. Esa es, pues, una autobiografía con la firme intención de ser una autobiografía, pero que asume la forma de la diatriba contra las condiciones de vida, y no su confirmación. Un ajuste de cuentas con la propia historia.

padres, la vida de los adolescentes bogotanos de finales de los años noventa, mi paso por la Universidad Nacional y mi peregrinación a una Buenos Aires que en su momento fue la capital del progresismo latinoamericano y donde me envolví con personas que reflexionan sobre lo que es pensar desde las distintas periferias. Mi secuencia de vida también incluye estar estudiando en la universidad federal de una pequeña ciudad brasileña con complejo de provinciana, pero con mucha plata, como es aquella donde curso el doctorado y a la cual debo agradecerle el estar donde estoy. Y hay que agregar al análisis de mi vida los cientos de borracheras con amigos en las que tratamos de saber qué somos y de pensar una situación diferente donde ser ñero sea sinónimo de fiereza y creatividad, no solo de pobreza, chabacanería y violencia.

Debemos preparar nuestros cuerpos para una forma otra de producir conocimiento, en un mundo que procura y produce conocimiento tanto como genera contaminación. Tenemos la tarea de dejar atrás el personaje del intelectual, aquel pensador blanco, urbano, de clase media y circunscrito al ámbito académico que todavía existe pero que hace aguas a diestra y siniestra, porque el mundo en el que emergió ya no existe y tal vez nunca existió. La llegada de otras poblaciones a los segmentos intelectuales está mudando las condiciones de producción intelectual, las temáticas y las preocupaciones académicas. Unos agentes intelectuales anfibios, abigarrados y travestidos están en auge. Tal vez sean ellos los que deslían aquella invención mágica y sacra del trabajo académico. Dejaremos la labor sacra para ir a gozar de la vida conociendo con nuestros cuerpos.

## **Referencias**

- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Nacional de Colombia.
- Arango, L. G. (2011). A la sombra de los padres fundadores de la sociología. En L. G. Arango y M. Viveros (eds.), *El género: una categoría útil para las ciencias sociales* (pp. 17-46). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Berardi, F. (2005). Del intelectual orgánico a la formación del cognitariado. *Archipiélago*, 66, 57-67.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En P. de Leonardo (ed.), *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). Ciudad de México: El Caballito.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2006). De los herederos a los desheredados: juventud, capital escolar y trayectorias de vida. *Temas Sociológicos*, 11, 173-219.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-E. Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Eribon, D. (2015). *Regreso a Reims*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Gago, V. (2015). Contra el colonialismo interno: un perfil de Silvia Rivera Cusicanqui. *Anfibia*. Recuperado de <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/>
- Goffman, E. (2010). *Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Petrópolis: Vozes.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Onfray, M. (2007). *Las sabidurías de la antigüedad: contrahistoria de la filosofía, I*. Barcelona: Anagrama.



- Onfray, M. (2013). *Eudemonismo social: contrahistoria da filosofia*, v. San Pablo: Martins Fontes.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J. (2009). "Strangers in paradise"?: working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Valeriano, D. y Maccia, J. (2013). La clase media es el otro [Entrada de blog]. Recuperado de <http://anarquiacoronada.blogspot.com.br/2013/04/la-clase-media-es-el-otro.html>
- Wacquant, L. (2011). Habitus como tópico: reflexiones sobre convertirse en boxeador. *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana*, 131, 173-197.



# Deconstrucción de la representación del sí mismo como una hermenéutica del otro

Luis Guillermo Pardo Yagüé\*

SE HA FIJADO COMO LUGAR DE CONVERGENCIA ACADÉMICA la disposición conjeturalmente neutral y el carácter horizontal con que la indagación científica debe revestirse en sus múltiples campos de acceso. Esta suposición primaria en los estudios de las ciencias canaliza una dirección metodológica que posiciona su relevancia epistémica, en confrontación con otras funciones cognoscitivas, y, por otro lado, define sus alcances a manera de inquisiciones sobre campos fenoménicos con grados perceptibles de validación. Dado que los objetos de interés científico versan sobre hechos —naturales o humanos—, estos pueden ser aprehendidos por marcos de interpretación, que captan en su propia medida —esto es, objetiva y verídica— sus condiciones de verdad. En su acercamiento interpretativo, el sujeto descubre lo oculto y desatendido del fenómeno,

• • • • •

\* Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de la Maestría en Antropología de la misma universidad.  
Correo de contacto: [lgpardoy@unal.edu.co](mailto:lgpardoy@unal.edu.co)

postulando razones suficientes y necesarias para la explicación del hecho. Todo esto se da mediante un procedimiento fehaciente e incorruptible de validación que expresa su veracidad para con las entidades analizadas.

Las críticas al esquema tradicional en el que los métodos, sus aplicaciones y consecuencias se perciben en una relación horizontal con el mundo, es decir, en un sentido autoevidente *para todo tal que* —donde todo A, entonces B—, refieren al menos dos formas de suponer el grado de determinación y libertad en sus alcances explicativos. Primero, es posible entender los entes del mundo natural en un sentido unívoco, en el que toda explicación es de carácter universal e incluyente: la razón es el imperativo que pondera el grado de verdad o falsedad de un hecho. Segundo, en tanto el mundo “se nos da”, es posible extraer de este sus leyes inherentes y fijar sistemas de comportamiento predictivo que nos permitirán conocerlo en su realidad esencial. Estos preceptos, de igual modo, se entienden a la luz de concepciones sobre tiempos-espacios regulares, donde se explica de igual suerte la existencia de una historia lineal progresiva en la cual los entes —incluyendo los seres humanos— nacen a menudo siguiendo causas prefiguradas por una razón maestra, de la cual la ciencia es su lenguaje.

Este esquema, funcional para una época que se revela clásica ya en los albores del siglo XX —que en virtud de una apropiación continuada de saberes—, se cuestiona en las postrimerías del siglo XXI con mayor ímpetu reaccionario, lo cual ha permitido traslucir cuidados acerca de la imparcialidad aparente que, en el ámbito epistemológico, y en el ético por implicación, ha detentado la progresión científica históricamente. En la trastienda de la historia reglamentaria del pensamiento se escuchan las voces disidentes de a quienes la censura despojó del campo *reconocidamente* universal de diálogo científico. Las razones de tales proscripciones no se han resuelto mediante procesos silogísticamente demostrados en el campo de arena del debate científico —sean estos justa o injustamente imputados, como en el juicio de Sócrates, quien, por lo demás, acepta la validez del dictamen en dicho marco democrático de litigios atenienses—. Los motivos contrahegemónicos,

antirreglamentarios, delatores de las fuerzas tectónicas del poder tradicional y destabilizadores de los intereses elitistas son razón suficiente para que, desde tiempos muy remotos, el precio por el conocimiento se pague con el precio por el poder. Sorpresivamente, una fuerza exterior se añade al cuerpo hermético de la disciplina, para desde entonces erigirse en rosa de los vientos de la navegación científica. El romance antiquísimo que conocimiento y poder conllevan nos recuerda tanto a sociedades donde el poder ritual, con sus funciones mágico-religiosas, servía para responder a contingencias de la vida y la muerte, como a sociedades contemporáneas donde el poder técnico sirve para responder las mismas preguntas bajo un telón discursivo, que se adorna de materialidad y se acicala con sus razones. Ante la cuestión sobre qué tanto puede prescindir el poder del conocimiento, Michel Foucault (1976; 1996) ha mostrado la nulidad de concebir la primera en ausencia de la segunda. Aún más, ha argumentado que toda forma de dominación —y ejercicio de poder simbólico, bélico y tecnológico— implica alguna forma de saber: saberes particulares que se han tejido históricamente en función de intereses ideológicamente dirigidos, retomando la discusión sobre la genealogía de la historia que autores como Nietzsche, Feuerbach o Marx precedieron.

Al considerar la naturaleza históricamente conformada de las estructuras científicas, con sus pretensiones epistemológicas de tipo abstracto y ahistórico, se revela su esencialidad evidente pero omitida al interior de su universo explicativo: si los fenómenos nacen en la historia para ser explicados, los seres humanos, en tanto entes naturales que formulan teorías sobre el mundo, como la científica, se explican por marcos de sentido antropológicos. Esta antropogénesis fue especialmente estudiada por Kant en sus críticas, cuando consideraba que el marco apriorístico de las categorías de entendimiento refería a la experiencia humana y era susceptible de ser captado bajo cierta generalidad de la experiencia humana, no extraterrestre ni extramundana. Desde esta perspectiva, los seres humanos pueden dar cuenta de un mundo fenoménico, como les es dado bajo ciertas modalidades de comprensión. El concepto de *racionalidad* que ha sido acuñado por el pensamiento moderno

logocéntrico —entendido como las dinámicas de solapamiento, triunfo y posicionamiento de las explicaciones sobre el mundo en las esferas geográfico-hegemónicas de poder político, económico, técnico, material y demográfico— fue revestido de un aura atemporal y estática que guarneció los límites de lo real en los contornos de un discurso epistémico exclusivista y que por largo tiempo oscureció formas alternativas de una comprensión antropológica entre el hombre y la realidad, deslegitimando la concordancia que expresiones del espíritu como la artística, mitológica, poética o alterhistórica pudiesen sustentar con el mundo real. La tarea que apremia en tiempos en que la posibilidad de que haya crítica se muestra en una hora crucial, con la casi completa extinción de sociedades aborígenes, que sustentan formas de saber y hacer no convencionales, y donde el espacio de la disidencia se torna casi inexistente en los proyectos de urbanización tecnificada de la vida social, que son nuestras ciudades contemporáneas, reside en reposicionar, a través de análisis ampliados de interpretación, la validez epistemológica de estas apuestas contrahegemónicas.

Lo que se intentará en adelante es desenvolver una tradición de posturas críticas en relación con el método científico sostenido por el paradigma racionalista. Mostrando las dificultades teórico-prácticas que acarrea una reproducción desinteriorizada de los paradigmas objetivistas en las ciencias humanas, se buscará articular la argumentación con debates concretos del relativismo cultural y cognitivo, la filosofía hermenéutica y la antropología filosófica. Se intentará, además, con ayuda del corpus antropológico (etnológico-etnográfico), una respuesta a la pregunta sobre qué tan válidos son en la actualidad los horizontes de sentido, o modelos gnoseológicos de las *altersociedades* (“sociedades salvajes”), para la comprensión del mundo social hoy. Esto se llevará a cabo haciendo énfasis sobre la particularidad estructural del discurso mágico-religioso, para comprender la mentalidad “primitiva” que justifica su configuración específica en tanto estructura de lo real, y reconociendo ahora que las ideas de verdad, realidad y concordancia con lo real existen siempre desde una visión historicosituada, contextual o intersubjetiva del mundo.

## **El filosofar histórico-genealógico como precondition de un análisis crítico de la ciencia**

Una mentira repetida mil veces se  
convierte en una verdad.

PAUL J. GOEBBELS

La verdad y su reino originario han  
tenido su historia en la historia.

MICHEL FOUCAULT, *Nietzsche,  
la genealogía, la historia*

Existe en los engranes explicativos de las ciencias sociales una apelación común a la historia como testimonio fiel de hechos parcialmente interpretados. A partir de una sedimentación de saberes en sistemas de conocimiento, el intelecto racionalista moderno ha creído encontrar un curso inmanente en el devenir humano. Descubrimiento que se refiere a la presuposición de un curso unánime del devenir natural, algo semejante a una historia universal. Si puede tenerse un conocimiento certero de la historia es porque existe un sistema lineal que sitúa cada evento en un intervalo cuantificable de tiempo, como una sincronía entre estas demostraciones y el grado absoluto de verdad que exigen los fenómenos analizados. A este ser humano con capacidad de intelección se le ha denominado *sujeto de conocimiento* por oposición al *sujeto de creencia*. La suposición implicada en esta categoría de análisis es que hay primeramente un conocimiento, es decir, una configuración dada de los entes, interpretados por un conjunto de herramientas teórico-funcionales válidas en sí mismas, abstractas y eternas. Seguidamente, otra suposición muestra la existencia de un sujeto de conocimiento que accede (en él nada nuevo se genera) a esta dimensión racional de comprobaciones.

Debido a que las justificaciones objetivistas de la realidad que promueven las ciencias sociales dentro de esta definición sostienen una relación con esta historia en sentido universal, puede extenderse una crítica a la noción de historiografía y, con ello, al modelo

científico, en general, y social, en particular. Pasemos a considerar de qué modo la idea de verdad histórica es una precondition del saber científico.

El periodo de la crítica intempestiva del Nietzsche filólogo en sus obras de juventud permite rastrear ese elemento diagnóstico de sus comunicaciones filosóficas que, a lo largo de su vida, lo caracterizó como un personaje aporético, atravesado por elementos multiformes, muchas veces en evidente oposición. Dos obras pueden tenerse en la mira para representar el carácter ambivalente de sus observaciones como intérprete del pasado. Su segunda intempestiva *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, dada a luz en febrero de 1874, concertará las direcciones en que el filósofo histórico sirve para actualizar la vida en su ejercicio crítico, genealógico. A la vez, develará desde una perspectiva opuesta que el embarazo de historicidad termina por hurtar la acción creativa al sujeto, negándole su validez como sujeto de acción. Una adecuada consideración de los alcances y limitaciones del pensar histórico nos propone reflexionar sobre la emergencia de una historia concebida como imperativo teleológico, autoevidente en sus modos de desplegar la realidad del mundo en tanto objetividad. Por otro lado, *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*, publicada en 1873, da muestras de cómo se interpela una tradición apropiando lo significativo desde la interioridad que se anida en la voluntad del autor. Esta obra será ese escrito laudatorio que testimoniará su culto y reverencia por la cultura heládica —especialmente por esos caracteres griegos cultivados por el espíritu fresco y eternamente nuevo de la tragedia ática griega—. La referencia a esta atmósfera de pensadores será, en el transcurso de sus reflexiones, el descenso que conduce a un amanecer inaplazable. La conmemoración de la vida, que se alcanza en su continua autoafirmación, será la lección más grande extraída por aquel de la antigüedad.

En la segunda de las intempestivas, el hombre histórico despliega tres modalidades de vérselas con el pasado: monumental, anticuaria y críticamente. Desde un culto *monumental*, sustituye el flujo actuante de su querer para subyugar sus deseos a las veleidades de un pasado rutilante de novedad, ubicando en todo momento una teleología positiva que debe reaparecer cíclicamente. Padece de una



determinación metahistórica cuando equipara su subjetividad con el discurso uniforme de la tradición. Sus pisadas despliegan así una fijación por el saber historiográfico, por la repetición continuada de las grandes iniciativas de librepensadores de otros tiempos. Concibe para sí, este venerador de monumentos, un tiempo lineal súbdito de fines ahistóricos cuya justificación se revela por su origen (*ursprung*), visto metafísicamente como causa *en sí*. Al omitir las razones sobre la necesidad de una historia racional —esto es, concatenada lógica y racionalmente—, presta ojos ciegos a la epidermis dinámica de su propio acontecer que ha debido surgir y colisionarse como un producto netamente devenido. Esto sucede debido a que él mismo se ha apartado de una consideración crítica de su propia situación. La sorna que ha atrapado a este hombre puede entenderse cuando Nietzsche (2010) dice que “existe un grado de vigilia, de rumia, de sentido histórico, en el que se daña lo vivo para, finalmente, quedar destruido, tanto en un pueblo, en una cultura o en un hombre” (p. 43). Para contrarrestar tal estancamiento, el hombre histórico debe entonces emular activamente el pasado en función de su presente. Desde esta consideración, el pensar histórico reflexiona que si una motivación se transmigra con el correr de las épocas, es únicamente porque el retrato de tales grandes motivos puede ser coloreado con el óleo personal de (sus) impulsos presentes en acción.

El historiador *anticuario* ostenta un placer en compilar los eventos que han nutrido el suelo de su tradición. Cercano en su actividad al venerador de monumentos, gusta de inventariar los grandes hechos, pero desde una atmósfera más delimitada. Son de su interés y consideración la historia de las motivaciones que han hecho posible el asentamiento de la civilización y de las partes en donde este se alberga, pero con una preocupación teórica que lo conduce a afirmar que nada de esto es de utilidad para posicionar algo nuevo. Su apresamiento por la historia lo envuelve en una totalidad terminada en donde nada nuevo logra instituirse. Ciertamente, una creencia desmesurada en la legitimidad de la tradición —“una vieja costumbre del padre, una creencia religiosa, un viejo privilegio político heredado” (Nietzsche, 2010, pp. 64-65)— le hace considerar sacrílego todo intento de reposicionar algo nuevo sobre la marcha de la herencia, y niega sí su posibilidad de “oponer a tal suma de

piedades y veneraciones acumuladas a través del tiempo lo que deviene y es actual” (Nietzsche, 2010, p. 65).

Una tercera posibilidad surge al enfrentar *críticamente* los métodos monumental y anticuario de interpretar el pasado cuando el filosofar histórico hace comprensión de que la legitimidad histórica entra en conflicto con sus impulsos e intereses particulares. Anida en él una visión genealógica de la historia que promete cortar, reconstruir y erigir un pasado en función del presente, actitud en la cual cobra sentido la afirmación de Foucault (2008):

La genealogía no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación a la mirada escrutadora del sabio; se opone por el contrario al despliegue meta-histórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos.

El ejercicio de la genealogía, como es retomado por Foucault (2008) en su escrito *Nietzsche, la genealogía y la historia*, enfatiza estos modos de conciencia histórica para deslegitimar la idea de una historia inmune a los accesos arbitrarios de las subjetividades del presente. Considera que el escenario legítimo de juego donde el sujeto bien puede vérselas monumental, anticuaría o críticamente con un pasado no es otra cosa que su historia real y efectiva (*wirkliche historie*). Su implantación en una perspectiva concreta de visión es la totalidad de lo existente para este, en unas condiciones de saber-hacer que permiten y velan sus posibilidades de realidad. Desde este enfoque, emprende su crítica a la visión ahistórica de la historia en el sentido moderno del término, que, como se ha venido expresando, resulta indiferente ante la explosión acéfala de intereses, impulsos móviles y dinámicas de sustitución de las voluntades que han configurado un estadio determinado en el devenir de sucesos. La emergencia de estas fuerzas hace notar el carácter arbitrario y no lineal de un proyecto histórico. Esto es, la fusión colisionada y dispersa que ha tomado partido en el nacimiento de las ideas y los hechos históricos.

En virtud de esto, “intentar encontrar ‘lo que estaba ya dado’, lo ‘aquello mismo’ de una imagen exactamente adecuada a sí es tener por adventicias todas las peripecias que han podido tener lugar, todas las trampas y todos los disfraces” (Foucault, 2008). Lo anterior

muestra la incorrección de un enfoque histórico que propone ciertos indefinidos teleológicos: lo en sí mismo, lo racional o lo autoevidente como claves de acceso a la verdad del mundo, y se sustrae a la aparición y consolidación que estas ideas tuvieron en la finitud histórica. Este modo de proceder niega su desarrollo efectivo: ser una teoría que emerge en condiciones histórico-fácticas concretas, impulsada por desarrollos teóricos que la preceden y determinan en sus conclusiones para, con esto, postular la existencia de una realidad antecedente, fija e inmutable que se comprende por procedimientos teóricos igualmente abarcantes y necesarios, lo cual implica una contradicción. Como ha expresado Feyerabend a propósito del conocimiento abstracto promovido por las ciencias objetivistas,

la tentativa es claramente paradójica: conceptos que son definidos de acuerdo con argumentos o historias-prueba explícitos, claramente formulados y drásticamente no-históricos, no pueden expresar en absoluto el contenido de conceptos que están adaptados a las características —en parte conocidas, en parte desconocidas, pero *siempre cambiantes*— de las vidas de los seres humanos, y por ello constituyen partes inseparables de su historia. (Feyerabend, 1984, p. 6)

En relación a la voluntad de verdad defendida por el sujeto de conocimiento moderno, puede desplegarse lo siguiente: el ejercicio genealógico encara la idea de una identidad substancial, esencialmente fijada, que ha amanecido a partir de un vacío de historia; la noción científica de verdad puede ser deconstruida a la luz de las razones históricas fijadas *a posteriori* por fuerza de la arbitrariedad. El que la ciencia apadrine la idea de una verdad racional, evidente en sí misma, inmanente y universal da cuenta de su carácter metafísico y anticientífico. Si, como se ha dicho, la genealogía quiere revelar el carácter del mundo en cuanto de evidente y directo tiene, lo hace suprimiendo indefinidos teleológicos que pretenden gobernar una verdad desde alturas supracomprensivas. La estrategia propuesta integra en primera medida aquello que de real tiene la historia: ser en cada caso expresión temporal de fuerzas y tensiones dadas por vidas anhelantes que nacen, desean y perecen en su finitud, una organización de impulsos vitales que erigen su presente desde su pasado y en dirección al futuro.

En segunda medida, oponer lo que de idealista y metafísico ha ganado valor ocultándose bajo el nombre de *verdad*: un invento que ha prevalecido “*fiat veritas pereat vita*” —triunfando la verdad por encima de la vida— (Nietzsche, 2010, p. 68) bajo el engaño de potenciarla y embellecerla. Si el genealogista se ocupa de la procedencia de una razón es para entenderla como fruto de una humana perspectiva. Su búsqueda del origen (*Herkunft*) fuerza cerrojos, reconstruye lo actual, “no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 2008) desde una reflexión que no pretende segar esta *procedencia* de su incentivo subjetivo. Finalmente, el objeto de la genealogía nunca es un mundo objetivo, puesto que siempre parte de lo subjetivo hacia la arbitrariedad del accidente, buscando mayor riqueza de perspectiva, ampliando el horizonte artificial del espacio de sueño cultural y, dado esto, interpretando el sueño despierto de los pueblos, como Freud dijera aludiendo a los constructos mitológicos sociales. Se puede notar, entonces, que

la genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía ahí bien vivo en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo. Nada que se asemeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas —o, al contrario, los retornos completos—, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente. (Foucault, 2008)

El genealogista puede afirmar con Nietzsche (en “Cómo el “mundo-verdad” vino a reducirse al cabo a una fábula”, de su *Ocaso de los ídolos*), sobre la naturaleza del sujeto moderno y su concepto de *verdad*, que es “un mundo interior al que no corresponde ningún

tipo de exterioridad y una exterioridad a la que no corresponde ningún mundo interior” (Nietzsche, 2010, p. 69), dado que estas sociedades en que el espíritu moderno pervive adoptan un mundo de la verdad —del intelecto— desvinculado del mundo de la vida. Dos mundos independientes donde, como en el cuento de la serpiente, la verdad para ciertos filósofos, científicos y académicos se reserva con todo rigor a su uso profesional. Como dice Nietzsche (2010), “en el mundo interior descansa, incluso, una sensación parecida a la de esa serpiente que, después de haberse tragado conejos enteros, reposa tranquilamente al sol y evita cualquier tipo de movimiento salvo el estrictamente necesario” (p. 69). Esta voluntad de verdad, como refiere Nietzsche, es la suma de dinámicas históricas, de dominación de pueblos sobre otros, de las alteridades que se han sucedido entre épocas y pueblos dispares y discontinuos entre sí. No es, como se ha pretendido, un imperativo categorial que delimita una naturaleza abstraída en ausencia de fenómenos y expresiones culturales cambiantes. Toda vez que los hombres creen ver estabilidad y orden se sobrepone una dinámica radicalmente opuesta: es la sinrazón y el caos la forma de ser proyectado naturalmente en el mundo, “su relación fundamentalmente ilógica con todas las cosas” (Nietzsche, 1986, p. 47).

Con esto, no puede negarse la coherencia o la *logicidad* de la comprensión, al contrario, se afirma en su antitético antimetafísico. “¿La razón? Pero esta nació de un modo perfectamente razonable, del azar” (Foucault, 2008), como también su contrafáctico histórico-político: “¿será la libertad la raíz del hombre, la que lo liga al ser y a la verdad? En realidad, esta no es más que una ‘invención de las clases dirigentes’” (Foucault, 2008). Condición que, por lo demás, permite rastrear las ideologías, las fuerzas epidérmicas que se arrastran bajo la piel del proyecto civilizatorio moderno para posicionar *otras verdades* irónicamente inadvertidas desde la óptica del esquema científico en cuestión. Se tendría que partir de la dualidad interior-exterior del hombre moderno para denunciar, amparados en la crítica genealógica, ciertos sucedáneos ideológicos del proyecto modernista. Como se ha referido, las pretensiones de neutralidad epistemológica y ética de las ciencias se ven duramente interrogadas al considerarlas al pie de sus profesionalizaciones del ejercicio,

de la instrumentalización del intelecto y de la mistificación de una racionalidad económica incentivada por códigos de creencia racional que, en el fondo, permiten ver nuevas formas de ideologización movilizadas por sus métodos en el posmodernismo reciente. Las reflexiones a propósito de esta cuestión han sido expuestas por Foucault en conferencias como las “Redes de poder” (1976), “La verdad y las formas jurídicas” (1978), “Tecnologías del yo” (1988) y otras, así como por las críticas al racionalismo económico que ha hecho Feyerabend en escritos como *La ciencia en una sociedad libre* (1980), *Tratado contra el método* (1981) y, más recientemente, *Adiós a la razón* (1984), donde se recogen apreciaciones, comentarios, críticas y ampliaciones de estos dos últimos.

### **Legitimidad e ilegitimidad del racionalismo como medio epistemológico horizontal**

Al notar cómo el mundo verdadero aludido por Nietzsche se ha vuelto al cabo una fábula de alcances mundiales, legitimado y reproducido por entes de control como la escuela, la milicia, las organizaciones laborales, los medios propagandísticos y, en suma, los roles de dominación político-social que recientemente han concretado sus flujos de poder, el filosofar histórico ha podido observar allí, donde se ha supuesto una aceptación global voluntaria, variadas técnicas de inserción al programa de adoctrinamiento científico. Hay que notar, entonces, cómo este paradigma moderno de ciencia se ha legitimado no por su necesidad lógica inherente, sino por intencionalidades ideológicas fijadas desde su exterior, y, con ello, señalar las repercusiones sobre sus métodos cognoscitivos, declarados globalmente como válidos y epistémicamente neutros. Para dar solvencia a este problema, hay que enfatizar los siguientes puntos: 1) ninguna ciencia ha sido, es, ni puede ser epistemológicamente neutra, 2) la ciencia es concebida, aplicada y reorientada en función de las intencionalidades de un grupo y 3) el paradigma exclusivista de las ciencias modernas obedece a intereses concretos de legitimación política, económica, social e ideológica.

Queriendo concertar una definición de ciencia en el sentido moderno, se toman características centrales y se prescinde de otras en

favor de la circunscripción. La definición aludida corresponde a un panorama de significación, a un tal desarrollo paradigmático de las ciencias surgido a partir de la reflexión filosófica, adoptado y ramificado en todas las áreas de ejercicio científico. Puede expresarse que la expectativa teórica de las disciplinas científicas se observa, como se introdujo al comienzo de este escrito, en la creencia de que un mundo objetivo pueda ser explicado con base en sus rasgos inmanentes. La preponderancia dada al método científico reside en la universalidad y necesidad lógica de sus explicaciones. Quienes han defendido esta posición optaron desde el siglo XVIII, en boga del iluminismo europeo, por rechazar las luminarias de la religión tradicional por resultar esta inoperante a las preguntas y necesidades que se cernían. Un nuevo comienzo anunciaba que la razón libertaría al individuo de su angustia existencial y colmaría su voluntad de saber, a la vez que aseguraría su progreso en tanto *socius* económico, político y tecnológico, es decir, en tanto especie asociada.

De este modo, lo que ha subyacido a la creencia en la razón como instrumento fiel de conocimiento es también su aceptación como revelación de lo seguro. Sobre la base del rechazo a lo contingente y la conquista de lo certero, el mito de la razón ha prosperado en dominios tan variados como la matemática y la medicina, relevando viejas funciones, como el papel de la religión, la medicina o el saber popular, dado que sus procedimientos explicativos ponen en evidencia su superioridad para explicar hechos del mundo y predecirlos por vías empíricas. Lo empírico aquí ha implicado la sensibilidad, sin lugar a dudas, pero también la construcción de esta desde su gobierno racional: una manera de situarnos ante el mundo legitimada por un constructo racional de creencias en la materialidad de las cosas, en sus interacciones químico-biológicas y en la negación de la espiritualidad o del alma en tanto hechos probados, entre otros. En suma, el carácter objetivo del mundo no es solo una alternativa teórica para los seguidores de la ciencia, también ha develado el deber ser, el *logos*, la configuración inmanente de la realidad, y, en virtud de ello, ha hecho posible la vida humana conforme a la verdad. Vida manifestada en el estadio histórico actual como alta

evolución de las posibilidades vitales, como perfectibilidad y realización de sus potencias.

Según esto, existen implicaciones de ver la razón como medida del universo. Su lenguaje más exacto, la ciencia, configura un modelo de vida, está en función de ella y se reinterpreta a partir de ella, al menos en cuanto no existe mente, reflexión y mundo racional fuera de la creencia de los seres humanos en estas ideas. Los individuos hicieron posible que en la actualidad se crea que mundo y mundo posible son lo mismo y que son racionales. En virtud de esto, una ciencia que afirma su neutralidad epistemológica es tan engañosa como aquella que desenraza su devenir histórico concreto al afirmar que sus modelos son eternos, imprescindibles e inmutables dado que se encuentran en sincronía con hechos de igual naturaleza universal, objetiva y racional. La investigación científica apresa en principio lo indeterminado del fenómeno para ordenarlo en cadenas secuenciales de explicación, mediada por agentes históricos definidos: la tradición de físicos que posicionaron una teoría o los profesores que la transmiten, hasta llegar al sujeto que se cuestiona sobre la correspondencia de esta con la realidad. ¿Cuál es la neutralidad de una teoría que afirma que el movimiento es consecuencia de causas físicas, cuando se la encara con otra teoría que afirma que el movimiento es producto del azar o de una voluntad divina? Una lucha de razones irrumpe prontamente cuando la validez cognitiva de una teoría se opone sobre la otra; aún en el ámbito epistemológico más neutral —el dialogo entre dos amigos—, la perspectiva subjetiva quiere hacerse valer *en mor* de lo real. La argumentación de estas teorías no se plantea como un proceso neutral —en ninguna de las dos posiciones el mundo se ha dado al individuo asignificativa y autónomamente—, sino en tanto presentación social y subjetiva edificada. Inevitablemente, el conocimiento científico —sus proposiciones teóricas—, en tanto refiere a un mundo tangible, experimentable y pensable, apunta a un mundo humanamente conformado, y ello solo afirma la procedencia y destinación antropocéntrica del conocimiento. A la vez, su validación hace parte de juicios movidos por intenciones, creencias y deseos heterogéneos que indican nuevamente su condición relativa, disponible de ser aceptada o no por la voluntad de los seres humanos. Queremos afirmar



que no existe progreso o retroceso científico, al margen de presuposiciones acerca de lo que es conocimiento científico, verdad científica, verificación científica o mundo científicamente conformado, todos estos anclados en la historia.

En segundo plano, la idea de que las verdades tradicionales o la voz de la tradición influyeran, pero también en su grado más acrítico, es decir, que desde una proyección anticuaria sustituyeran las identidades creativas del sujeto, hacía notar para Nietzsche la influencia de la historia en la sociedad europea de fines del siglo XIX y la necesidad de emancipación de su aura decadente. Condenada a remontar a lo largo de los siglos la titánica roca de la historia, como en el mito de Sísifo su carga —su destino—. Se antepone para sí la legitimidad de una mentira: una historia verdadera disfrazada con nombres como lo inteligible, lo real, lo verdadero, lo positivo. Estos sucesos fueron señalados por Nietzsche como máscaras de una misma mentira, como sustitutos de la humana humanidad, forzada desde ámbitos antinaturales, dirigida desde una falsa consciencia, modelada por una *voluntad de engaño* que encubre sus pliegues humanos con profundidades ideales surgidas de su propia negación. El proyecto antimetafísico nietzscheano se torna cura para el letargo cognitivo al que ha sido sometida la humanidad; pasa por una revitalización del valor de la vida, vida que se ancla al cuerpo y a su sistema instintivo. Al destituir los ídolos de la idealidad —de Parménides a la ciencia moderna—, Nietzsche parte de un reenfoque perspectivista del valor del mundo y de una ontología relativa de las cosas: de una ontología de lo inacabado y azaroso del mundo, que emite repercusiones sobre la base político-organizativa que guía la relación entre los hombres. Cuando menos, esta perspectiva tiene la virtud de adherir a este juego de fuerzas que es el mundo un sentido de incompletitud, de redescubrimiento y de revaloración de los instantes en los que se desenvuelve la vida.

Esta disposición afectiva, nos dice Nietzsche, es el valor que sustenta un *espíritu libre* en su grado más alto, el cual deviene en danzarín, pues aprende a bailar sobre las afiladas puntas del instante impetuoso. Este sentimiento se vuelca en “auto-determinación alegre y fuerte, una libertad en el querer ante la cual un espíritu desearía toda creencia y todo deseo de certeza. Por haberse ejercitado

manteniendo el equilibrio sobre el ligero alambre de la posibilidad, incluso bailando al borde del abismo” (Nietzsche, 2001, p. 347). Por lo tanto, la vida que acontece no es sino el ejercicio poetizador mismo, la urgente tarea de revelarse en el propio soñar, lo necesario de adquirir conciencia de este sueño terrenal que discurre con una adornada apariencia. Lo que se le ha ocultado a la sobriedad de las épocas *egipcianistas* de las metafísicas científicas y teológicas es la incauta y aterradora revelación de las indeterminaciones azarosas que se fraguan bajo este velo de ensoñación de la vida, una fuerza caótica que atestigua la irrealidad de todo intento de objetivación, cientifización y determinación última de todas las cosas. Ante este descubrimiento negativo, la tarea que les queda abierta a los hombres es despertar en medio del sueño, simplemente para seguir soñándolo, esta vez con un aire novedoso que toma por necesaria la invocación de la danza creativa, la fidelidad a nuestras determinaciones en vista de una incondicionada y violenta voluntad de ampliación de la vida.

Para mí, la apariencia es la viva realidad misma actuando que, irónica consigo misma, había llegado a hacerme creer que aquí no hay más que apariencia, fuegos fatuos, danzas de duendes y nada más; [...] el que está “en trance de conocer” no es sino un medio para prolongar la danza terrenal. (Nietzsche, 2001)

Es preciso señalar que el escenario descrito no es menos válido para un europeo del siglo XX que para las sociedades latinoamericanas actuales, en las que las resonancias de un modernismo tardíamente recogido hacen penosa aparición y cobran falsa legitimidad mediante argumentos verticales insostenibles para este momento. En el panorama de múltiples perspectivas de saber, hacer y entender, representadas en los márgenes sociopolíticos de sociedades tercerizadas, históricamente explotadas y desvaloradas, se expresan modelos epistemológicos excluidos del debate genuino sobre lo humano y su realidad. La posibilidad de acoger sus paradigmas vitales como expresiones significativas del espíritu humano se dinamiza mediante los planteamientos reflexivos que surgieron luego de decepciones humanitarias profundas, efecto de las guerras mundiales a lo largo del siglo pasado. Las crisis de posguerra no solo

proyectaron un escenario exterior decaído por la imposibilidad de acuerdos multilaterales entre las naciones, sino que dejaron entrever también la profunda soledad interior del hombre moderno, incapaz de compenetrarse en un horizonte común de sensibilidad y comprensión con sus coterráneos. ¿Cómo un sentido de pluralidad y de diferencia podría fundar a la vez el sentimiento legítimo de igualdad en sociedades que se beneficiaban de la polarización ideológica de sus miembros? Lo que hizo posible la fractura de la estabilidad civilizatoria auspiciada en las esferas públicas de la radiopropaganda fue justo la constatación trágica de que el sueño de la razón producía monstruos: la maquinaria militar, el progresismo tecnológico, el cálculo sistemático y racional del mundo moderno —desbordados ahora en su antitético resultado—, el exterminio de naciones o los nefastos genocidios, justificados por argumentos de superioridad biológica y racial y por una teleología histórica que posiciona la razón en la cúspide de la perfectibilidad humana. El modelo que en principio prometía reproducir y auspiciar las potencias de la vida en nombre de la razón se revelaba en su contra mecanizándola, instrumentalizándola y dirigiéndola a favor de intereses elitistas de dominación.

Lejos del paradigma griego de liberación por la verdad del conocimiento —el “conócete a ti mismo” inscrito en el templo de Delfos—, el modernismo contemporáneamente asimilado se ha revelado como un sistema complejo de creencias que articula la sumisión de sociedades en los discursos progresistas desarrollados por las ciencias y contrapuestos a un proyecto humanista de libertad, ecuanimidad e igualdad entre sociedades. El discurso modernista decimonónico no pudo contemplarse más bajo sus expresiones de idealidad, enmascaramiento y arreflexividad en los planteamientos del joven Heidegger sobre el sentido fundamental de la realidad, en el periodo de posguerra alemán.

La búsqueda de una ontología fundamental de la existencia que desenmascarara críticamente una concepción de lo verdadero, establecida en aulas universitarias, aplicada en experimentos tecnológicos y propagada en el ámbito público de la cultura, generó una reorientación al sentido fáctico de la existencia y al conocimiento que de ella misma se pudiera extraer en su coparticipación social.

Como se atestigua en el prólogo a sus *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: informe Natorp*, reseñado por Jesús Adrián Escudero, a propósito de los itinerarios intelectuales del joven Heidegger en 1922,

las investigaciones sobre las que reposa la totalidad del trabajo realizado de cara a mis lecciones van encaminadas a una sistemática interpretación ontológico-fenomenológica del problema fundamental de la vida fáctica. Esta vida fáctica, conforme a su sentido ontológico, debe comprenderse como vida «histórica» y debe determinarse categorialmente según los modos fundamentales de comportamiento del trato con y en un mundo (mundo circundante, compartido y propio). (Heidegger, 2002, p. 13)

De lo que da cuenta este reconocimiento del problema fundamental de la vida fáctica es de la circunscripción del sentido de la existencia en un mundo previo de posibilidades, y relaciona el problema del ser como un asunto de indagación que se descubre en cada caso como presa de condicionamientos ideológicos particulares. La revelación del sentido de lo verdadero a esta ontología de la facticidad no se aloja en un dominio metafísico que por implicación se pueda proyectar hacia el mundo: es la construcción de la realidad próxima que germina en los cauces del más acá, o la autocomprensión determinada por el suelo histórico, por el horizonte dado de posibilidades intersubjetivas, por la socialización de un individuo en una cultura dada, por lo cual el sentido del ser se constituye como un ser-en-el-mundo. El problema del conocimiento sufre un viraje hermenéutico que contrasta una noción ahistórica y metafísica de *verdad* con lo que se descubre (*aléthes*) en cada caso con la comprensión en situación, y esto conlleva una revaloración del individuo de conocimiento moderno hacia su relación objetual con un mundo asignificativo e inmóvil, hacia el distanciamiento teórico que implica su concepto de inteligibilidad y hacia su rechazo a la facticidad como dimensión desde donde se proyecta un intento fidedigno de captación de la realidad. Una reevaluación del sentido de la existencia en relación con un tiempo histórico definido, que expresa las creencias sobre el mundo, conlleva a considerar el relato de la ciencia como un relato posible entre otros, y

no permite meramente pensar el problema del conocimiento en términos de una dualidad entre sujeto y objetos; desde que el ser es introyectado al mundo, su sensibilidad se amolda precisamente a contenidos de la cultura que permiten y sesgan su ser específico. Es decir, su sentido de la realidad, con todos los pliegues de creencias, es realidad construida y por ello histórica, contextual, intersubjetiva y, de tal manera, realidad variable entre muchas. Un modo de expresar la fórmula de lo fáctico como remedio a la sobreestimación del método, hecha por la tradición filosófico-científica que le precedía, puede notarse en las lecciones de Heidegger de invierno de 1923-1924, en las que pregunta:

¿Cómo es posible abrazar genuinamente el fenómeno de la vida sin hacer uso del instrumental tendencialmente objetivante de la tradición filosófica? La respuesta no podía ser más tajante: suspender la primacía de la actitud teórica y poner entre paréntesis el ideal dominante de las ciencias físico-matemáticas vigente desde Descartes y asumido por Husserl. (Heidegger, 2002, p. 16)

Habiendo planteado esto, quisiera hacer referencia a un último punto sobre esta sección, concerniente a la exclusividad epistemológica arrogada por el paradigma científico esbozado. Se puede cuestionar, en términos genealógicos, cuáles han sido las causas históricas de su fuerza explicativa, que parecen reflejar una aceptación generalizada como método de conocimiento y de comprensión del mundo circundante. Para ello, tendríamos el recorrido que rastrea la emergencia de este paradigma, de esta voluntad de verdad postulada por Nietzsche en los confines históricos que van desde Sócrates hasta Schopenhauer, y se integrarían también los adelantos teóricos hechos por los filósofos neopositivistas del círculo de Viena en el campo de la ciencia social, así como las teorías reduccionistas de los filósofos de la mente, para explicar comportamientos sociales, o los planteamientos, más menguados en la actualidad, de una antropología científica de corte clásico, con representantes como Durkheim, Morgan, Lévy-Bruhl o Spencer, pero renovados en su propósito por corrientes bioantropológicas de enorme vigencia en la actualidad.

Quisiéramos abordar la cuestión de la primacía epistemológica de estos modelos científicos mostrando que su generalidad y difusión se han debido a su encauce ideológico, a una estrategia sociopolítica de dominación más que a su autosuficiencia demostrativa. Si podemos agrupar este itinerario de autores y de doctrinas científicas es porque creemos ver en el centro interior de sus planteamientos una comprensión unilateral del devenir histórico, que universaliza el dominio de lo humano desde “un norte ideológico”, deslegitimando la alteridad gnoseológica de universos de discurso antihegemónicos. Este espíritu modernista se advierte *epistemicida* toda vez que, recurriendo a indefinidos metafísicos, como progreso civilizatorio, objetividad real y verdad racional, promueve *de facto* la absolución de otros horizontes de explicación cultural, con lo que se entiende que dicho paradigma exclusivista de las ciencias modernas obedece a intereses concretos de legitimación política, económica, social e ideológica.

Me referiré al ensayo de Feyerabend (1984) “Ciencia: ¿grupo de presión política o instrumento de investigación?”, para concertar algunos puntos estratégicos en la argumentación de que las ciencias, antes de ser instrumentos neutrales de conocimiento —como se ha querido mostrar hasta aquí—, representan el medio de propagación ideológica a lo largo de la reciente historia de occidente. Esta afirmación puede pensarse en dos sentidos: uno interior y otro exterior. Por un lado, las pretensiones estrictamente epistemológicas de las ciencias no se justifican en la idea de un acceso horizontal a los fenómenos. Las ciencias no reciben respuestas del mundo, prescriben direcciones de interrogación que se afirman o niegan mediante experimentos que son susceptibles a cambios: “la base evidencial, la adecuación a lo fáctico, la coherencia son algo producido por la investigación y, por tanto, algo que no puede imponerse como precondition de ella” (Feyerabend, 1984, p. 84). Cada cierto tiempo, las ciencias actualizan su legitimidad a manos de nuevos resultados, lo cual nos lleva a considerar su parcialidad exterior: el sentido de estas direcciones de interrogación es viciado por la intencionalidad de agentes individuales y comunitarios que formulan preguntas y pretenden conocer la naturaleza del fenómeno desde un ángulo definido de predisposiciones. La asunción de la ciencia

como instrumento fiel para comprender la realidad presupone su singularidad sobre estructuras de sentido o funciones del espíritu, como la comprensión del arte, la mitología o la música. La disputa de verdades es un hecho claro cuando se significa la realidad. Por ende, la pasividad epistemológica de la ciencia y de toda teoría que habla sobre la coherencia o verdad del mundo no existe.

El ser humano se encara ante la arbitrariedad de lo manifiesto, atrapándolo con un grado de veracidad que le permite sobrevivir, proyectar y habitar un universo con sentido. Replegar estrategias activas, pero también reflexivas, como la interpretación del movimiento astral de los planetas para fijar las fechas de cultivo o de carcería, con un grado de inteligibilidad que permitió la continuación temporal de la existencia, para el caso de las comunidades nativas-salvajes prehistóricas, es un rasgo constitutivo de los seres humanos. Encarar la realidad, o lo manifestado, es la forma de orientación primigenia, una suerte de cordón ventral con el mundo. Y el ser humano hace esto situando verdades mediante su interpenetración comprensiva del entorno, su cálculo mítico o racional del porvenir y, en suma, mediante sus estrategias de prolongación existencial en el sentido. La modalidad exterior del conocimiento científico puede argumentar su funcionalidad para persuadirnos a reflexionar sobre sus beneficios éticos y prácticos. Este fue un tema que en otras épocas se consideró con amplitud<sup>1</sup>. No obstante, hay que señalar que, actualmente, argumentar una visión de verdad racional

• • • • •

- 1 La idea de un conocimiento inútil para la vida era absurda para personas como Sócrates, pues el conocimiento (*sophia*) era un bien supremo que hacía mejores a los hombres en justicia, belleza o verdad. Consideraciones semejantes se encuentran en los estoicos y cínicos: baste recordar la proclama resolutive de Diógenes de Sinope: *logós o brokós* (vives tú vida en virtud del conocimiento o te cuegas). Pensadores modernos como Nietzsche, Wittgenstein o Foucault y antropólogos como Boas, Koch-Grünberg o Radcliffe-Brown sospecharon que el contacto con cierto tipo de conocimiento no podía pasar inadvertido a la reflexión personal. En el primer caso, un compromiso con el pensar y el actuar fiel (*pahresia*) hace que estos filósofos asuman una visión integral entre obra y vida, entre el conocimiento y su utilidad. En el segundo caso, una interacción con saberes alterculturales hace reconsiderar a estos antropólogos su visión personal de lo humano.

conforme a vida racional desde un enfoque modernista evoca para el caso de las ciencias una obscenidad y un romanticismo que nos llevan a reinterpretar esta relación en términos de saber y poder.

Caracterizar la estampa de la historia legítima de la verdad nos propone pensar en la dialéctica histórica del amo y el esclavo referida por Hegel; como los presos de una caverna ideológica, los súbditos de un engaño terminan reproduciendo sus formas prefijadas de realidad. Quienes introducen las causas históricas, las razones y las explicaciones de la realidad, en los dos casos, se esconden bajo un discurso naturalizado que legitima el sentido de lo posible. El discurso no está vaciado de intereses; alguien ha debido entregar su libertad para obtener algo a cambio: ¿la comodidad del estatus social?, ¿el derecho de ser abierto a una estrecha realidad? o, acaso como se ha afirmado, ¿pertenecer a la era del hombre, conjurada por las virtudes civilizatorias del progreso verdadero, y obtener su capítulo en la esforzada historia de la verdad? Sencillamente, el condicionamiento histórico que precede una decisión sobre la dimensión fáctica del existir ha permitido las direcciones de su autointerpretación en un mundo con sentido. La posibilidad de creer en los medios tecnológicos o en las disciplinas científicas no es en la actualidad una alternativa teórica entre otras. Se constituye a favor de un discurso ideológico que versa sobre el sentido de estar vivo, realizar una subjetividad, descubrir la felicidad y otros interrogantes vitales que competen a su facticidad: a sus posibilidades como hombre o mujer, como blanco o negro, como obrero o dueño de empresa, como analfabeta o profesional, como capitalista o socialista, etc.

Para resaltar la incoherencia que representa estar a favor de la neutralidad ética de las ciencias se debe observar que sus partidarios, lejos de pretender resultados indiferentes de la práctica social, económica o política, están vinculados a relaciones de tipo factual que presuponen su existencia como individuos sociales con diversas expectativas sobre la pervivencia de sus teorías o el futuro de sus profesiones en aulas universitarias, proyectos de investigación o instituciones académicas, lo que muestra su imbricación a esferas de realidad que los restringen y legitiman en la realización y validación de su actividad como científicos. Más específicamente,



puede notarse su adscripción a un grupo de profesionales con intereses circunscritos en nexos de conveniencia epistemológica (la pervivencia de determinada teoría o doctrina científica), pero también de conveniencia política, es decir, ético-práctica. Así, se verían afectados por las consecuencias económicas que acarrearía la falsación de sus postulados para el futuro de sus disciplinas en espacios académicos o áreas de investigación, y por implicación se relegarían de científicos reconocidos a desempleados anónimos; de hombres socialmente útiles, con prestigio y bienes materiales, a hombres en bancarota, desacreditados académicamente e inútiles sociales que podrían terminar en prisión. La llamada objetividad del conocimiento, que se ha auspiciado en la modernidad, ha pretendido desdibujar las interacciones prácticas —historia de dominación y luchas ideológico-políticas— que han alimentado sus condiciones materiales de existencia, olvidando que su posicionamiento y difusión se ha debido a voluntades e intencionalidades político-ideológicas que han encauzado el destino de la civilización. Sus conquistas en investigación científica o sus verificaciones en diversos campos de indagación han sido posibles en nexo con instituciones, organizaciones y vidas humanas que han fijado las condiciones de verdad de tales resultados. Como refiere Feyerabend (1984), la realización de estas conquistas se ha debido a las intenciones dirigidas por la utilidad de que cierto resultado encaje en patrones prefijados de validación ideológica, que es a la vez fáctico-política:

La “victoria” de la evolución, la sustitución de la autoridad de la iglesia por la autoridad de los científicos, educadores, intelectuales del montón, la expulsión del alma en psicología, la eliminación de la medicina tribal de la praxis médica en el siglo XIX, la decisión de los teólogos de no seguir interfiriendo en los debates sobre la estructura del universo material sino de dejar dichas materias a los científicos, todo esto han sido victorias políticas en el sentido descrito. (p. 84)

Este mutuo condicionamiento entre lo epistemológico y lo práctico, o, de otra forma, entre lo teórico y lo político, se pone de relieve en las regulaciones que las instituciones médicas —incluida la industria farmacéutica— le establecen a la finalidad misma de su actividad. En estos casos, las ciencias médicas, creadas para

el favorecimiento de las condiciones de salud social, sobreponen una lógica de conveniencia económica que desvía a tal punto su finalidad médica, que termina volviéndose en su contra. Una afirmación descontextualizada acerca de la utilidad de estas técnicas puede realzar su solidez teórico-metodológica, mas en la aplicación se notan fallos prácticos que cuestionan su validez aplicativa. Si tiene sentido en la actualidad otorgar el valor de método eficaz a la medicina, será porque su propósito es satisfecho a cabalidad. De lo contrario, su razón de ser, su objeto misional, se invalida y pasa a ser miembro del campo acientífico, no-objetivo e irreal de otras disciplinas relegadas por una historia racional. Se saben los nexos que política y ciencia han tenido en el fenómeno global de las semillas transgénicas. La decisión de introducir semillas de Monsanto en los territorios estadounidenses pasaba por estudios regulativos de la Food & Drug Administration (FDA) sobre sus riesgos y beneficios. Aun cuando se comprobó el potencial mutagénico de estas semillas, los factores económicos implicados en su aplicación agrícola invalidaron el diagnóstico de la FDA. Luego de indagar sobre las causas de esta irregularidad, se supo (por informaciones de sus exintegrantes) sobre las dinámicas de transfusión de cargos entre los directivos de Monsanto y el congreso norteamericano. Evidentemente, la aceptación de leyes sobre distribución y cultivo de semillas transgénicas estuvo mediada por finalidades ajenas al beneficio igualitario. En este caso, bajo la excusa del progreso humanitario y de la satisfacción de necesidades alimentarias a manos de la innovación científica, se ha estimulado la gestación de enfermedades relacionadas con cáncer en la población mundial. La ciencia, en función de la dominación política, se ha amplificado en tiempos modernos al punto de que se ha borrado la distinción entre ciencia e ideología, entre lo real y lo racional. Esto pone en juego la bondad y neutralidad para con el mundo —incluido el humano— que la idea de conocimiento promulgó desde épocas inmemoriales, interpretada no obstante desde la configuración opresiva y egoísta que manifiesta en la civilización actual. Quisiera referir una cita de Feyerabend sobre este punto, para ilustrar en qué ha parado la consistencia metodológica de ciencias como la medicina:

Si uno explica que todo este circo del destino no es algo inevitable; que es el producto falible de seres humanos; que parece sólo impresionante por el excelente trabajo de relaciones públicas y la buena gestión del escenario; si uno añade que la gente que habita el circo, aunque conozca algunos buenos trucos (recosido de miembros heridos, incluido el pene), usa tales trucos mucho más allá de su dominio de aplicabilidad [...] que con mucha frecuencia no saben ni de lo que hablan, pero que ocultan su ignorancia con una tanda de tests aquí, algo de cirugía exploratoria allá, sólo para dar la impresión de que están al cabo de todo; que a menudo rechazan procedimientos inofensivos (dieta en el caso de cáncer), sin examinarlos siquiera y sin la más mínima curiosidad; que los éxitos de la medicina científica en conjunto son un tema bastante quisquilloso, precisamente en el dominio donde pretende ser plenamente competente; que existen estudios que muestran fallos totales en ciertas áreas (fallo total *práctico*, pues la teoría puede seguir en su apacible sendero); que «el método científico» a que se apela en caso de dificultad simplemente no existe; que en medicina, lo mismo que en cualquier otro campo, los deficientes mentales superan con mucho el número de la gente inteligente; si uno explica todas estas cosas a la víctima o a la víctima planeada, entonces el poder institucional de las sociedades médicas no habrá disminuido en un ápice, pero uno habrá eliminado la angustia, la impresión de inevitabilidad, y habrá ayudado a un ser humano en su esfuerzo por seguir siendo una persona con dignidad y respeto propio, aun en situaciones de auténtica prueba. (Feyerabend, 1984, p. 56)

Lo anterior ha querido realzar lo paradójico que resulta afirmar una neutralidad epistemológica en los dominios científicos, atravesados en la actualidad por mecanismos de direccionamiento que permiten entender hasta donde la ideología capitalista lo permite. Dentro de su campo de coerción, el intento de diversificar el concepto hegemónico de ciencia se plantea como opción política que compromete no solo teorías, sino, de modo más preciso, agentes de dominación que pugnan por la estabilidad de este orden social. No obstante, la adopción de formas ampliadas de entendimiento social promueve la deslegitimación, al menos desde la reflexión teórica,

del dominio global que el concepto de racionalidad, en tanto “forma correcta de pensar y actuar”, histórica e ideológicamente, ha reproducido. La posibilidad de plantear alternativas teóricas se justifica asimismo al saber que su aplicación próxima puede realizarse efectivamente. El tiempo que toma una teoría en llegar a los medios públicos, a la universidad y escuela de provincia, al discurso de instrucción familiar y a los ámbitos más necesarios de la facticidad es un lapso disidente y reaccionario con acciones que vitalizan el sentido teórico en el ejemplo activo, en la forma de vivir. Por tanto, el desafío está en idear formas ampliadas de interpretarnos y de reconocernos en la pluralidad que nos atraviesa, dando la posibilidad a nuevos discursos que no pretenden exclusivizar su relación con el mundo, pero que la escudan como proximidad intestinal, como estructura de mundo posible.

### **El sentido del dar sentido, o la delimitación del sentido, en perspectiva hermenéutica**

Es necesaria una deconstrucción del paradigma moderno de ciencia para afirmar su consecuente sustitución por modelos comprensivos más incluyentes. De cara a la cuestión sobre qué tan indispensables son los modelos objetivistas en ciencias sociales, se ha querido mostrar que la absolutización de los fenómenos naturales y sociales conduce irremisiblemente a una petición de principio, que no puede resolverse apelando a una historia universalmente válida. Esto implicaría suponer lo que se intenta explicar desde el inicio. Tampoco se puede recurrir a categorías de explicación ahistóricas, descontextualizadas, conformes consigo mismas, puesto que la explicación específicamente social es dinámica, situada y relacional, del mismo modo que su foco de investigación. Según esto, si el propósito de los estudios sociales trata de dar cuenta de una pluralidad de significaciones sobre el mundo, fuera de una interpretación constrictiva que anteponga sus resultados sobre la significatividad del fenómeno, la realización de su arte o su ciencia, es decir, de su ejercicio, parece verse limitada a lo que los partidarios de la ciencia moderna llaman especulación.

Hay dos precisiones sobre este punto: nuestra argumentación se ha encaminado a mostrar que no existe algo más allá de la especulación. A propósito de esto, la metodología científica puede entenderse como un seguir reglas de juego con sentido, con el fin de establecer regularidades empíricas, es decir, apreciaciones sobre hechos susceptibles de ser atestiguados por la experiencia colectiva, no solamente individual. Además, la dificultad que tenemos de dar con un consenso intersubjetivo, no amparados en ni buscando justificar la verdad del hecho social como precepto “sin el cual no”, se observa en las variadas maneras de legitimar razones en contienda con otras, en las que no hay verdades a las cuales acudir: ¿cómo se justifica la fuerza explicativa de una razón entre muchas? Viéndola desde una dimensión intercultural: es el caso de un investigador que se propone explicar los comportamientos de un agente cultural desconocido, mediado por diversas negativas, como la ausencia de lenguaje común, la variabilidad en el uso conceptual o la inexistencia de significados comunes.

Existe un campo de juego común propiciado por los horizontes de comprensión de cada actor: el investigador y el investigado. Podría pensarse en un encuentro hipotético entre un caucásico y un sudamericano; querer establecer un puente de comunicación es una iniciativa elemental en este caso. El escenario se plantea como un movimiento de fichas, en donde cada nueva jugada permite ver la alternativa recíproca de una nueva configuración de este horizonte común, vista desde una dimensión interpersonal: el ejercicio de conocer un sujeto miembro de nuestra cultura, ciudad o, incluso, familia, plantea dificultades análogas. Existe un lenguaje común, pero se mantienen la variabilidad en el uso conceptual y la inexistencia de significados iguales. La posibilidad de contrastar, remover y consensuar razones se propone en un campo compartido de usos con sentido (campo hermenéutico), que vela y exhibe opciones de compenetración significativa, algo como un universo común de referencias. De esta manera, intentar reivindicar la veracidad epistemológica de funciones del entendimiento no científicas, como el arte plástico o danzado, el discurso mítico o la explicación poética del mundo, pasa por el examen en un triple sentido de la

situación hermenéutica. En seguida expondré un acercamiento al problema de la delimitación del sentido desde el enfoque de las hermenéuticas filosóficas y antropológicas en las teorías sociales del siglo xx, para tratar de dar respuesta a la pregunta anunciada al inicio de este escrito sobre la validez actual de formas gnoseológicas alternativas como la comprensión simbólico-mitológica de las sociedades salvajes.

La búsqueda de una dimensión fundamental del significado, desarrollada en clave existencial desde Heidegger (1922-1927), promovió un análisis escrutinador de las capas de fantasía que conformaban el entendimiento filosófico de la realidad para la voluntad metafísica occidental. El tema de la conformación concreta del ser, anclado espacial y temporalmente al mundo, hizo notar que su hermenéutica trató de desenfocar el sujeto indefinido y ahistórico de conocimiento para descubrirlo en su efectividad. Planteamientos como una hermenéutica de la facticidad o una analítica existencial aproximaron el problema del conocimiento, en sí edificado por la tradición, al tema de su edificación histórica en condiciones de saber delimitables. Al enfocar la situación del individuo, se quiere aclarar su haber-previo, el horizonte existencial que dirige el sentido de sus disposiciones. Con todo, la pregunta por la irrealidad o verdad del sentido pasa al plano de las condiciones desde y para las cuales se dirigen las interrogaciones.

Esta cuestión, para Wittgenstein, quien aporta nuevas direcciones al enfoque hermenéutico (1945-1949), plantea la opción de considerar lo relativo de la situación adherido a contextos de usos reglados. Al delimitar los universos discursivos —juegos de lenguaje— implicados en un intercambio de significados, considera que el foco hermenéutico se resume a la delimitación de las reglas que, en cada caso, actúan fijando los términos del relacionamiento intersubjetivo. Con ello, entran a jugar consideraciones sobre la primacía de la cultura, que autores como Paul Ricoeur (1965) identificarán como el problema hermenéutico fundamental. Señalando que lo significado se presta para interpretaciones de orden equivoco o de una doble significación, su hermenéutica se encarga de desenmascarar el sentido primario, propiamente transmisible en el entrecruce de tres vértices: “la reflexión, la interpretación entendida como

restauración del sentido y la interpretación comprendida como reducción de la ilusión” (p. 60).

Estos modelos de acercamiento comprensivo han asumido globalmente que el ámbito donde la comunicación realiza expresamente la decodificación hermenéutica es el lenguaje. A través de un sentido comunicado, de la especificación de las reglas implicadas y de la aclaración del universo discursivo, la reconstrucción comunicativa que emisor, mensaje y receptor conllevan en el intento de comprensión recíproca se hace manifiesta. Es significativa la opinión de Hans-Georg Gadamer sobre la índole del acto hermenéutico en esta triple interacción. El análisis de la relación comunicante-intérprete, en este intercambio de comunicados, implica un proceso de mutua comprensión del sentido expresado por un emisor y su captación por parte de un receptor autorizado. La legitimidad del intérprete está en la adecuada apertura comprensiva que sostenga en relación con los términos y los usos que se hallen en juego dentro del discurso del comunicante, aun cuando el vuelco específico que Gadamer (1999) reclama de este receptor cualificado no consiste en su conocimiento ostensivo de las valoraciones en torno al contexto significativo del emisor. Es decir, este no se justifica a partir de “ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (p. 461); no cobra validez mediante la subsunción adecuada de la obra-signo del autor o de la historia del emisor a su aparato de interpretación. Contrariamente, el vuelco de esta interpretación debe enfocarse en lo revelador o significativo del enunciado, texto o contenido mismo, que, en cada caso, es objeto de la interpretación.

Esta prescripción se pone en evidencia cuando considera dos casos: primero, de traducción de un texto ajeno a la lingüisticidad del intérprete o de un texto simbólicamente apartado de su contexto lingüístico, y, en segundo lugar, de los significados en juego que se hallan en una conversación cualquiera. En el primer caso, debe notarse la peculiaridad lingüística o el dominio de sentido específico que subyace a las dos partes, es decir, en cada ejercicio de traducción existe un contenido *alter* que se muestra al intérprete como un objeto extraño, pero, no obstante, susceptible de transcripción. Aun cuando en términos simbólicos el objeto de interpretación se muestre extranjero a la comprensión, existe algo en aquel: la *cosa*

susceptible de examen, o el sentido, en términos amplios, que se deja integrar en un aparato interpretativo y es objeto de traducción. Las fronteras que se dibujan en este proceso bien pueden observarse dentro del marco o trasfondo de sentido específico que da vida a las interpretaciones de cada parte en la comunicación. Es decir, se muestran claras las razones y justificaciones del otro en tanto puntos de vista válidos, desde su entender propio y desde su derecho objetivo de opinión.

Otro tanto ocurre para el caso del diálogo entre dos personas que manejan un discurso de sentido extraño para ambas; el intento de comprensión del discurso del interlocutor pasa por otorgar un carácter de validez a lo que se oye, pero esto oído se entiende mediante una transfiguración del sentido subjetivo expresado por el comunicante o, en sentido inverso, por el emisor, pues en esta dinámica “no se trata tan solo de co-realizar el sentido en otro campo lingüístico” (Gadamer, 1999, p. 464). De este modo podemos precisar que el ejercicio de traducir o de comprender es descubrir ciertos aspectos que se muestran significativos a la dimensión extranjera (subjetiva) del traductor. Alojada en una comunidad de sentido específica, “toda traducción es por eso ya una interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece” (p. 462).

Se concibe de tal manera una mejor caracterización de lo que se denomina una *conversación hermenéutica*, la cual es siempre un diálogo intertextual entre el sentido referenciado por una fuente susceptible de interpretación lingüística, llámese texto, discurso oral, obra de arte, etc., y el sentido proyectado por el intérprete desde su lectura particular del tema; es decir, en este proceso lo significativo emitido por la fuente comunicativa no puede ser algo inamovible, sólido y unívoco, en tanto su captación depende de la resurrección del sentido que hace el intérprete desde sus modelos comprensivos.

Entremos a considerar un caso práctico, en el que la aplicación del análisis hermenéutico de Peter Winch lo lleva a cuestionar los procedimientos explicativos del trabajo etnográfico de Evans-Pritchard con el pueblo azande. Los resultados de su examen sobre una de sus instituciones se exponen en su obra etnográfica titulada *Brujería, magia y oráculos entre los azande* (1937). Sus comentarios son expuestos en *Understanding a Primitive Society* (1979), donde además



se establecen algunas diferenciaciones y correcciones con dos escritos de Alasdair MacIntyre: *A Mistake about Causality in Social Science* e *Is Understanding Religion Compatible with Believing?* (1962). Interesa destacar estos debates para mostrar un modelo de acercamiento comprensivo a una sociedad primitiva que pone sobre la mesa de discusión las dificultades que acarrea su interpretación desintertextualizada. Por tal razón, hemos elegido el método hermenéutico como una tentativa de reparación de los pueblos otros, históricamente excluidos del dialogo sobre la realidad humana, y planteamos así la opción de reposicionar el valor epistemológico de sus estructuras de comprensión.

Considerar el ámbito de las representaciones, valoraciones, usos y prácticas que emergen desde la configuración vital de las poblaciones humanas pasa por mostrar sus nexos sociales como contenidos de un horizonte cultural que establece sus particularidades y nos habla de sus posiciones fundamentales en función de la realidad significativa que habitan. Un primer paso en la determinación de una mentalidad está en distinguir cierta capacidad reflexiva y autorresolutiva en su expresión hacia el mundo. Un segundo paso en su legitimación está en el hecho de que las prácticas sociales que se evocan transcurren con un margen de inteligibilidad que se muestra en la posibilidad de interacción comunitaria y en la estabilidad del orden social. Estos hechos son evidenciados por Evans-Pritchard en su acercamiento al pensamiento de los azande, a través de un análisis de sus instituciones mágico-rituales.

Básicamente, los azande sustentan formas de entendimiento causal de su entorno, integrando creencias acerca de la plausibilidad, predicción y eficacia de ciertas prácticas que, en efecto, manifiestan maneras características de injerencia sobre lo real. Estos modos de acceso a la comprensión del mundo determinan, pues, la sustancia epistemológica con que se dinamiza su vida social, y son de tal modo determinaciones comunitarias de proceder específicos que establecen una signatura de su mentalidad. En la medida en que dichas formas mágicas de relacionarse están inoculadas en la tribu, se hacen inteligibles, es decir, se validan socialmente, por lo cual esta descripción de las estructuras de las mentalidades, como menciona Evans-Pritchard respecto al panorama cultural de los azande, en

comparación con el suyo, en “ambos casos entrañan procesos mentales parecidos y, además, el contenido del pensamiento se deriva de forma similar” (Winch, 1991, p. 83). Si bien Evans-Pritchard afirma la correspondencia estructural de la mentalidad tribal en relación con la mentalidad occidental en la que se inscribe, hay que señalar que su proceso de interpretación sesga una neutralidad epistemológica que se presupone como principio de comprensión, por lo que deben señalarse las críticas que Winch infringe a su modelo de explicación desde una óptica hermenéutica.

Encontramos un primer problema en el abordaje de Evans-Pritchard a los azande, que consiste en delimitar unos contenidos lógicamente respaldados por el proceder científico, y, en referencia a la cultura investigada, otros que adolecen de tal componente objetivo por causa de su naturaleza acientífica. Esta perogrullada amañada por la mentalidad occidental muestra una carencia en los modelos de concordancia de las mentalidades “primitivas” con la “realidad objetiva”. Como tal, este es un prejuicio que surge a flote bajo la idea de que una realidad inteligible y unívoca espera a ser esclarecida; es decir, se plantea la existencia de una “realidad autónoma” que aparentemente puede conocerse clara y distintamente. Para ser más exhaustivos, adoptar el método científico, o, lo mismo, explicar coherentemente el orden de los fenómenos naturales y sociales, implica la integración de un modelo de explicación experimental que exhibe una relación de causa-efecto y que está mediado por la observación y verificación de hechos del mundo a través de métodos específicos del accionar científico. Este juicio, atribuido a Evans-Pritchard, sugiere la cavilación sobre cuáles criterios de comprensión son los apropiados para determinar una concordancia con la realidad. Desde la perspectiva de Winch, al apropiarse un único criterio de validez en esta relación mundo-representación, el investigador social infringe esta neutralidad epistemológica que se halla en la base de la interpretación de las culturas. Es decir, se toma de antemano la interpretación que se indaga o el investigador asienta la dirección epistemológica en que encajaría una respuesta factible. A pesar de ello, la observación de Winch no se dirige a deslegitimar estos preconceptos del investigador, pues este parte siempre y necesariamente de ciertos términos de referencia que lo anteceden y

determinan en su investigar. Sin embargo, es claro que la universalización de sus propios parámetros o criterios de racionalidad, a la hora de comprender otra sociedad, sobrepone una interpretación equívoca de lo que puede significar que algo tenga “conformidad con lo real” en dicha sociedad objeto de indagación. Y como se ha sugerido, cualquier concepto puede ser privativo de una sociedad humana a excepción del concepto de verdad o de conformidad. En esta perspectiva, toda cultura aloja en su interior la posibilidad de cotejar hechos reales con hechos irreales, o, lo mismo, tiene la posibilidad de que un evento signifique algo y la vez signifique otra cosa, aun cuando pueda significar lo contrario al hecho mismo. Es insensato despojar las nociones de verificabilidad, corrección y conformidad con la realidad a las culturas no occidentales.

Para simbolizar mejor la problematización de Winch acerca de las ideas de racionalidad que sostienen los azande, formulamos la pregunta sobre si estas prácticas tienen una concordancia con la realidad y si las instituciones mágicas sustentan un todo coherente que se autojustifique y explique dentro de sus términos específicos. Esto nos recuerda la percepción que Ernst Cassirer (2013) desarrolla en la introducción del tomo II de su *Filosofía de las formas simbólicas*, en la que postula una aproximación a los modos en que puede constituirse una filosofía de la mitología desde un ángulo epistemológico autónomo e independiente<sup>2</sup>. En semejanza con otras formas de significación como la científica, la estructura mitológica sostiene nexos de coherencia con el mundo que le permiten habitarlo.

• • • • •

- 2 Es interesante percibir la relación en que se halla la forma o expresión mítica respecto a la totalidad de expresiones espirituales. Ernst Cassirer (2013) afirma que la disposición de la conciencia mítica en conexión con sus semejantes sustenta un carácter fundacional. Esto es, que el mito funda las demás expresiones del espíritu humano. “Ninguna de esas formas posee desde el comienzo un ser independiente y una configuración propia claramente diferenciada sino que, por así decirlo, cada una se nos presenta revestida y envuelta en cualquiera de las figuras mitológicas” (p. 11). Se dibuja aquí con suficiente claridad la opinión de Cassirer sobre un panrelacionismo de las diferentes facultades de la vida del espíritu, donde la conciencia mitológica se halla en la base a manera de componente propulsor o edificador de las demás.

Responder la pregunta sobre si los métodos y las estrategias puestas en acción por la mentalidad mítica son insuficientes, irracionales o ilógicos no le corresponde a la reflexión científica, o al menos no desde un entramado explicativo que de entrada invalida “su derecho objetivo de opinión”. Por esto, lo que se necesita es una aproximación que tenga en cuenta lo significativo de estas formas y que, en un ejercicio de decodificación del sentido, intertextualice sus condiciones de verdad. Esto apunta a la movilización de la noción de *racionalidad* que aplica en el universo discursivo del “primitivo”, de cara a los conceptos propios de racionalidad del investigador.

Cuando se nota que las formas de apropiación mítica, científica, artística, poética y demás se experimentan en una relación objetiva u honesta con su objeto de explicación, no hace falta preguntarle al hombre griego o al azande silvestre si la creencia en sus modelos míticos es circunstancial o anecdótica, dado que “sus nociones místicas son eminentemente coherentes, interrelacionadas por una red de ligas lógicas, y ordenadas de tal manera que nunca contradicen demasiado bruscamente la experiencia sensorial sino que, por el contrario, la experiencia parece justificarlas” (Winch, 1991, p. 88). En función de esto puede señalarse, sobre este primer problema, la tendencia a universalizar los criterios con que se justifica la concordancia con una realidad; y que, cuando se omiten factores de diálogo, como la voz objetiva del otro, se nulifica la comprensión intertextual de una cultura extranjera. Expongamos algunas conclusiones: 1) cada función explicativa aloja un cierto criterio de validación de lo que es, que se justifica en razón de sus posiciones de valor propias; 2) la intelección de otras racionalidades se ejerce siempre gracias a un trasfondo comprensor que canaliza el significado de lo que es verdadero o incorrecto, de lo que tiene sentido o no; 3) el acercamiento comprensivo debe darse, por tanto, en la intersección de dos esferas de realidad: el universo explicativo del investigador en diálogo y el universo de la sociedad estudiada (lo que Gadamer ha llamado *fusión horizontal*).

Estas caracterizaciones tienen como objetivo mostrar, en el lenguaje wittgensteiniano adoptado por Winch, que existen usos del lenguaje que integran diversos modos de dar concordancia a la realidad. Y en tanto se propone esclarecer el comportamiento de una

sociedad extranjera, debe tenerse en cuenta el trasfondo de significados que inciden al interior de una institución cultural, hecho que involucra proyecciones, intencionalidades y creencias acerca de su aplicación misma. Para ilustrar lo anterior, recurriremos a la idea de *juego de lenguaje* aludida por Wittgenstein; en este caso, hipotéticamente, un azande juega a la magia con sus coetáneos. Las reglas del juego son explícitas para sus jugadores, es decir, el sistema de normas de la brujería, las consultas oraculares e instituciones afines tienen sentido para aquellos. Con respecto a esto, cabe destacar lo siguiente: que se manifiesten contradicciones entre una aplicación y su resultado esperado se contempla con un grado de predicción y coherencia al interior de su sistema normativo. Así, la no sucesión de una consecuencia esperada (por ejemplo: lluvia sobre las cosechas, respuesta de una pregunta) se articula en el entramado explicativo de los azande y estos justifican las razones del por qué no se dio el resultado esperado. De tal modo, la contradicción no sirve para nulificar su sistema de creencias mágicas.

Lo anterior basta para evidenciar un hecho bastante destacable en el tratamiento de Winch a estas problemáticas. No solamente la consideración de los azande acerca de la contradicción entre eventos en el mundo es sintomática de la especificidad en sus modos racionales, sino que, por extensión, podemos preguntarnos si el investigador se encuentra imposibilitado para comprender el sentido de lo que representa dar sentido en una cultura extranjera como la azande. Este hecho evidencia, cuando menos, que el por qué, el cómo y el para qué un azande se proyecta sobre estas prácticas pueden guardar una relación contextualmente distinta de lo que se prefigura un investigador de nuestra cultura en relación al ejercicio de la magia; es decir, que su comprensión del asunto se encuentra mediada por un uso del lenguaje impropio y extranjero: entra aquí en un juego del cual desconoce sus reglas. En su intento de determinar lo objetivo en la relación del azande con la magia, él mismo se encuentra proyectado desde una esfera de significados que le permiten captar ciertas cosas y omitir otras tantas. El juego del investigador consiste en señalar los aspectos que considera “con sentido” desde su óptica interpretativa, pero ello implica que su criterio investigativo determine la irrealidad o el no seguimiento

objetivo de las prácticas mágicas de los azande. Como tal, resulta lícito cuestionar el sentido mismo de obtener una explicación objetiva de la magia azande en los términos en que se comprenden las nociones de objetividad, causalidad y concordancia con la realidad desde nuestra cultura. Por ello, cuando se procede de este modo, se incurre en una confusión de categorías que sobrepone no un elemento entre otros sobre la explicación imparcial que se pretende, sino el marco interpretativo con el cual se colige la “realidad”, “conformidad” o “coherencia” de una práctica cultural extranjera.

Un segundo problema se sugiere en relación con el concepto de *inteligibilidad*, tal como MacIntyre (1970) lo postula en *Is Understanding Religion Compatible with Believing?* Pasamos a retomar la discusión desde las divergencias que se desarrollan a propósito de este concepto. En tanto las tareas que se abren al investigador de la cultura son, primero, mostrarse a sí mismo por qué los miembros de una sociedad piensan que sus prácticas son inteligibles, y, segundo, señalarlos a ellos cuando en efecto no se hacen inteligibles en el marco de sus reglas racionales, su realización depende del grado de traducción que se logre de sus instituciones y prácticas en conformidad al haber previo cargado por el investigador social. Para ambos autores, señalar las reglas de juego o la racionalidad que opera en tal o cual institución es una tarea necesaria para la realización de estas tareas, mas esta interpelación de racionalidades no puede involucrar medidas universales para desdeñar razones en favor de otras. Es decir, la percepción encarnada por MacIntyre de que habría que ubicar el comportamiento mágico-religioso de los azande en un estadio precedente de la evolución que el ser humano ha logrado sobre estas cuestiones, lo restringe al nivel de inoperancia con lo real o de conocimiento cuasicientífico de la realidad.

En esta perspectiva se alojan al menos dos niveles de reducción perjudiciales para el esclarecimiento de la verdad epistemológica de tal hecho social: cuando un azande ejerce un rito que busca favorecer la productividad de sus cosechas, se debe tener en cuenta que: 1) la naturaleza del acto *favorecer la productividad* para un azande puede diferir, de hecho, de la visión utilitarista y mercantil de un investigador occidental, y que 2) la operación mágica que ejerce un azande sobre sus cosechas posee un carácter de afectación sobre su

objeto que puede diferir del concepto de efectividad causal usada en términos científicos, es decir, que a diferencia de este, el azande puede no considerar la relación acción-efecto en términos de una hipótesis (teoría que pretende demostrarse y validarse por medio de una verificación en el mundo). Habría que decir más cosas en relación con estos dos puntos. El lugar de comparación presente en la visión de MacIntyre, cuando evalúa qué puede significar que un rito tenga efectividad, se asienta en ideas inadecuadas sobre la efectividad de la ciencia o de una verificación científica en relación a la “efectividad del rito religioso”. A la luz de esta comparación, el investigador vicia el significado de lo que representa este hecho social para sus ejecutores, puesto que omite y no se cuestiona si el concepto de causalidad científica tiene lugar en la vida de los azande. Así, incurre en una explicación que no tiene lugar ni sentido para la sociedad pretendidamente explicada.

En relación con el segundo punto, en nuestra cultura existen nociones de afectación causal que se diferencian de acuerdo al contexto en que se enuncian: “cuando hablamos, por ejemplo, de ‘lo que hizo que Juan se casara’, no decimos lo mismo que cuando hablamos de ‘lo que hizo que el avión se estrellara’” (Winch, 1991, p. 96). En este mismo nivel de significados, podemos extender analógicamente comparaciones semejantes en cuanto a lo que hizo que *las cosechas prosperaran* en el contexto de las prácticas mágicas de los azande. Esto implica que la comprensión de un fenómeno social no se da tan solo desde el registro explicitado por el relator, y en su traducción, por parte del investigador. También implica, en relación con ello, las disposiciones afectivas, el trato ético y las proyecciones vitales que se desenvuelven en la eyección de ciertas prácticas sobre el mundo. En tanto la vida humana se desenvuelve en el flujo de estas interpretaciones, su relación con lo real o su criterio de racionalidad juegan un rol suprateórico en el que sus creencias constituyen el trasfondo de una vida que se da valor y que en cada momento se determina interpretándose a sí misma.

Puede notarse, entonces, que este carácter de verdad para con el mundo parece ser inherente al discurrir de la vida; resulta sospechoso, pues, creer que las instituciones culturales, movidas por seres dinámicos y reflexivos, se planteen en la creencia de que estas y

quienes las componen no se viven en sí mismos. Nuestra captación de criterios de realidad, tan distantes y extraños como los de una cultura “primitiva”, deben entenderse a la luz del espíritu común que anima nuestra situación de humanos: no en el sentido de formas obsoletas que han dejado un registro en nuestra historia, sino como sentidos vivos que nos indagan y nos proponen encarar la realidad desde una órbita con un sentido extraño pero dispuesto a ser integrado en corrientes de explicación más hermenéuticas, es decir, que consideren el relato cultural como un universo de discurso válido y experimentable. Esta postura plantea que nos entendamos, al menos, como un otro. Un vivificar desde los márgenes siempre movibles de la comprensión.

## Referencias

- Cassirer, E. (2013). *Filosofía de las formas simbólicas* [Tomo II]. España: Fondo de Cultura Económica.
- Feyerabend, P. (1984). *Adiós a la razón*. Titivillus.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas* [Traducción de Enrique Lynch]. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I* [8.ª ed.]. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles: informe Natorp* [Edición y traducción de Jesús Adrián Escudero]. Madrid: Trotta.
- MacIntyre, A. (1970). Is understanding religion compatible with believing? En B. R. Wilson (ed.), *Rationality* (pp. 62-77). Nueva Jersey: Blackwell.
- Nietzsche, F. (1973). *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo* [Traducción de Andrés Sánchez Pascual]. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1986). *Humano demasiado humano* [5.ª ed.]. Mexicanos Unidos. Recuperado de <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/tei-nietzsche-humano.pdf>
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. Madrid: Akal.



- Nietzsche, F. (2010). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (Segunda intempestiva). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. París: Seuil.
- Winch. P. (1991). Para comprender una sociedad primitiva. *Alteridades*, 1(1), 82-101. Recuperado de [http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/423397/mod\\_resource/content/1/Winch,%20Peter%20para%20comprender%20una%20sociedad%20primitiva.pdf](http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/423397/mod_resource/content/1/Winch,%20Peter%20para%20comprender%20una%20sociedad%20primitiva.pdf)



# Los desbordes en la generación de conocimiento en la actualidad: entre lo epistémico y las formas de configuración de los saberes

Adela Bork Vega\*

LOS DEBATES EPISTÉMICOS SON UN REFLEJO DE LOS CAMBIOS QUE van aconteciendo en un determinado tiempo social, por lo cual vale la pena recordar y tener presente que este tipo de debates y críticas se integran a los movimientos de discontinuidades que cada colectivo social va reproduciendo (Braudel, 1985). Dicho de otro modo, en lo epistémico aparece o emerge la trama social y no exclusivamente un campo de carácter disciplinario, aunque este universo científico siempre puede asomar como un sistema-mundo de relevancia, que

• • • • •

- \* Socióloga y trabajadora social. Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), en la escuela de Trabajo Social y en el Instituto de Historia. Doctora en Sociología de la Université catholique de Louvain (Bélgica). Integrante del comité de sociología de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt). Investigadora en proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), auspiciado por la Conicyt. Correo de contacto: adela.bork@pucv.cl

logra colonizar otras esferas de la vida social utilizando un lenguaje performativo que justifica y legitima (Wallerstein, 2005).

Siguiendo esta lógica, podemos advertir que en las últimas décadas la generación de conocimientos ha producido un movimiento de ampliación de los límites clásicos y ha provocado rupturas y fisuras. Lo anterior ha presionado los encuadres regulares y así ha logrado incorporar lecturas diversas referidas a la explicación de lo social (Varela, 1988). Aun cuando los enfoques monistas han dejado de tener un monopolio en la generación de conocimientos, se puede apreciar que en algunos momentos se reproducen ciertas lógicas en las cuales aquella opción adquiere mayor validación en el universo científico y en el impacto sobre lo social (Morin, 2009; Varela y Maturana, 1996).

A partir del concepto de *desborde simmeliano*, este trabajo es una reflexión que interroga aquellos ámbitos en los cuales los cambios societales y la generación de conocimientos, al ser de mutua influencia y contradicción, ponen en evidencia que las rupturas y variabilidades en lo social permiten una resignificación de los repertorios teórico-metodológicos (García-Canclini, 1989). Siguiendo esta lógica, la apertura teórica precede la reflexividad epistémica en el cual se posicionan las preguntas referidas a las realidades sociales en su constitución y en sus procesos de cambio, es decir, la relación con lo político (Laclau, 2014; Sarlo, 2005).

El desborde mueve los límites no solo en la producción científica, sino, al mismo tiempo, en las formas de advertir que las lógicas sociales en la actualidad expresan variabilidades y tensiones en el campo de la gestación de lo social, de las existencias individuales y colectivas, de las discusiones y críticas que ponen en jaque la escisión entre naturaleza y cultura, o de las configuraciones problemáticas en torno a la vida en común, por mencionar algunas expresiones de tensión (Lechner, 2002).

En síntesis, el desborde nos expone y nos exige observar y generar lecturas que puedan advertir los límites del conocimiento clásico, así como las aperturas hacia distintos universos y dispositivos no lineales y tradicionales creados a través del tiempo en procesos de deformalización y desbordes. Estas aperturas pueden

ser consideradas como las bifurcaciones que es necesario construir con el fin de enfrentar no solo a los obstáculos epistémicos enunciados tempranamente por Bachelard (1948), sino a las formas de velos ideológicos que van sedimentando las lógicas culturales establecidas de manera dominante (Garretón, 2014). Nuestra región latinoamericana presiona para que se dé este tipo de reflexión a partir de la intensidad de la vida política y, por ende, de la reproducción teórica, si entendemos a esta última como construcción científica y cultural.

Hecho el encuadre general, haré esta presentación a partir de algunos interrogantes que pueden exponer el punto de vista que desea someter a la crítica en espacios de diálogo e intercambio reflexivo. Si bien las ideas de monismo y de pluralismo teórico-metodológico se pueden poner en polos opuestos, es posible interrogarse si, en ambos polos, habría que entender estas ideas como entidades monolíticas y uniformes, sin distinciones y fisuras. Dicho de otro modo, las dicotomías expuestas son expresiones de agrupamientos que potencialmente no dejan entrever los debates que se siguen elaborando en función de propósitos que generan este tipo de planteamientos, que, a su vez, en una lectura, se presentan de manera similar a una disputa entre contrarios irreconciliables. Podemos advertir que, en cada tiempo, existieron debates en torno a las ideas que establecieron hegemonías y centralidades. Al mismo tiempo que se afirmaban orientaciones en un sentido, se gestaban resistencias y disputas referidas no solo al universo de ideas, sino respecto a las influencias para afectar lo social.

### **Temporalidades y debate epistémico: ¿cómo se articula el tiempo en la generación de conocimientos?**

Este interrogante nos permite volver sobre la idea de la directa relación que hay entre generación de conocimientos y el tiempo social en el cual se desarrolla la práctica científica y el oficio del investigador. El tiempo social, en su proceso simultáneo de continuidad y discontinuidad, por momentos parece posicionarse igualmente solo en una de estas posibilidades, y anula así al contrario, que sería

el que permite configurar efectivamente esta categoría. El ámbito de lo cronológico adquiere tanta fuerza y coloniza de tal forma, que el gesto referido al tiempo se expresa en términos lineales, con mirada y acción hacia lo que viene. Algunos autores definen esta linealidad como una práctica que radicaliza el tiempo “presente” (Lechner, 2002), pues se da como una respuesta sistemática a la coyuntura y a las urgencias, sin reflexiones sobre si esas acciones devienen en actos mecánicos y que responden a intereses de diversa naturaleza y a propósitos que, al no ser desplegados en su máxima fuerza, son insuficientes para apreciar los componentes ideológicos que pueden ser sostenidos desde distintas instituciones culturales en las cuales se mueve la producción de conocimientos (Garretón, 2014).

Por esto mismo, las expresiones de mayor inclinación hacia un monismo o hacia un pluralismo teórico-metodológico han sido y están siendo influenciadas directamente por la forma como hemos gestado lo social, sea en términos amplios y restringidos. El término amplio se refiere a las lógicas o racionalidades en las cuales se van legitimando las realidades existentes y que logran performar un determinado encuadre normativo para la vida social de los individuos. En el término restringido, el campo analítico se vincula directamente a las imposiciones “científicas” de moda que adquieren igualmente grados de legitimidad.

Consecuentemente, lo que determina la presencia y consistencia de estas dos características es la legitimidad, cuestión de suyo compleja y que ha generado un debate que, por momentos, solo adquiere pertinencia cuando perturba la frontera de lo legal. Este punto crítico de inflexión permite asumir los alcances de un debate inacabado que, podemos aventurar, pudiera seguir siéndolo en la medida en que no se zanje el tema principal: la diferencia de ambos conceptos.

Pero, ¿por qué sería relevante detenerse un momento en este punto? Probablemente, porque lo legal ha sido y sigue siendo una dimensión que coloniza la esfera de lo legítimo. Lo legal o lícito posibilita capturar un modo de estar en el universo social, una forma de organizar las relaciones sociales, una forma de configurar la producción genérica y aquella de características científicas. Lo legal

es un eje y agente de gestión que no solo provoca orden, sino que al mismo tiempo permite formas de control. El contenedor de lo legal, por antonomasia, son los corpus jurídicos, las leyes y todas las normativas que permiten configurar efectivamente la dimensión abstracta de la licitud. Lo primordial es tener en consideración que lo legal es mediado por intereses que, representados a través de instituciones, grupos e individuos, hacen posible que esta arquitectura sea visible en términos abstractos y de forma acotada, pero que lo que no se aprecia y queda en lo subterráneo es lo de mayor complejidad y densidad (Giannini, 1987).

Siguiendo con este punto, la legitimidad se asoma como una esfera que, por regla general, se presenta y es presentada de forma confusa, poco visible y poco validada, y que evidentemente fue opacada y relegada por esta entidad de prestigio y competencia de la cual hacíamos alusión en el párrafo precedente (Laclau, 2014).

Consecuentemente con esta línea de reflexión, podemos constatar que el tiempo social y lo que se produce en esa temporalidad específica otorgan un reconocimiento y una orientación de sentidos —si consideramos esto último como el curso de las acciones y decisiones emprendidas—, por lo que hacen imposible que la ciencia pueda sustraerse de una forma similar o lógica, por lo cual lo legítimo en la ciencia es inscribirse igualmente en lo que se encuentra definido desde la lógica legal, pero aplicado al universo científico. Hay un desplazamiento en las normatividades, que atenúan el componente de poder presente en la gestación de lo social (Sarlo, 2005).

El sistema-mundo de la ciencia no podría fijar posición y ser considerado sin estos atributos aportados desde el campo de la licitud (Wallerstein, 2005). Para los fines concretos, la verdad, como horizonte normativo sostenido por un tiempo prolongado, posibilitó la construcción, entonces, no solo de un ideario de ciencia, sino de instituciones que a su vez generaron mentalidades y artefactos alrededor de esta matriz que pudiera definir más un comportamiento moral que una práctica de quien cultiva un oficio. Podemos apreciar cómo en la búsqueda de la verdad referida a un objeto-sujeto se van legitimando prácticas que se asemejan más a un ordenamiento instrumental rígido que a la producción de un tratamiento que tenga

solo preeminencia parcial y temporal. Las falsaciones terminaron igualmente en encuadres que fijaron expectativas reguladas científicamente, pero que, sabemos, tienen el encuadre de las exigencias sociales e ideológicas de cada época (Morin, 2009).

A partir de esta colonización de conceptos y de prácticas específicas desarrollados, la oscilación entre uno de los polos, monismo o pluralismo, es igualmente una respuesta a cómo se han fijado los parámetros referidos a lo legal y legítimo. Cuando planteamos la oscilación, no podemos dejar de afirmar que esta se basaría en sus movimientos posibles; no obstante, en el universo de las ideas afirmadas, este movimiento se ha quedado suspendido, más bien, en uno de los polos, y esto ha generado espacios y márgenes para que, al ser problematizada esta suspensión, lo significativo y crítico sea la posibilidad de desprendimientos y movimientos en diversas direcciones, y no solo que volvamos a la suspensión binaria. Sostener uno de los polos es complicado, y esto confirma una ceguera intelectual, pues se aleja de los desafíos de una lectura en claves complejas para el tiempo social que nos contiene y nos despliega.

Si utilizamos una lectura en perspectiva de larga duración, se puede apreciar que la generación de conocimientos ha sido influenciada directamente por aquellas ideas matrices y por posibilidades que se autoproclamaron como las pertinentes para ese tiempo y que buscaron refugio a través de los reconocimientos y prestigios instituidos (Braudel, 1985).

En síntesis, el tiempo social produce lógicas que adquieren un sentido no casual ni aleatorio, sino que, por el contrario, se gestiona a propósito de formas de poder que directa, oblicua o latente ejercen una presión para hacer coincidir lo legítimo con lo legal y, en un sentido más profundo, con la búsqueda de la verdad.

### **Realidad o realidades: giros y rupturas**

Un segundo ámbito se trata de aquello que permite el debate epistémico y que se relaciona directamente con las fisuras y los legados científicos culturales identificados a través del tiempo. Una cierta “realidad científica” inundó y hegemonizó durante décadas la generación de conocimientos y la preeminencia de lo que vemos



como objeto de interés científico (Bachelard, 1948). Se podría decir que en el pensamiento científico occidental dominó, por un tiempo significativo, la tradición cartesiana y su forma de analizar la realidad social, con un previo esquema de distinciones y operaciones que hacían posible medir la realidad social y emitir, por lo mismo, una explicación plausible que, al ser objetiva, lograba hacer sincronía con los protocolos ya definidos en términos de lo científico y lo permitido. El modelo de producir conocimiento estaba claramente establecido a través del método científico, que en momentos se convirtió en lo principal (Garretón, 2014).

La presencia de la realidad como una entidad susceptible de ser analizada en similar registro al utilizado por las ciencias naturales no era objeto de duda o crítica en términos de cierto nivel de precisión y resistencia.

Se puede decir que, si bien las disputas pueden ser sugeridas tempranamente por el universo de los significados planteados por la tradición hüsserliana —lo que tiene un valor incalculable para la época—, lo que sigue persistiendo es la idea referida a la realidad social como una entidad monolítica que es posible asir de forma unívoca por hombres y mujeres.

El gesto referido a la pluralización de la realidad, y de las realidades derivadas que se pueden colegir a propósito de esta posibilidad, generó una ruptura importante si ponderamos las derivadas en las investigaciones científicas producidas en la región del conocimiento cultivada desde las ciencias sociales. Es claro que los debates epistémico-filosóficos habían articulado debates en torno a lo “real” de la “realidad”, pero, en términos de las ciencias sociales, lo distinto es problematizar y desmontar estos conceptos: hay más de una realidad y la forma de apreciar esta entidad va a depender de aquellas condiciones materiales y simbólicas específicas con las cuales hombres y mujeres han sido dispuestos para apreciar esas realidades.

Los debates en torno a este ámbito aún siguen vigentes, ya que, respecto a las realidades, se construyen de igual forma racionalidades que van orientado los criterios de validez y de importancia, dependiendo de los intereses que circulan, fijando posiciones y entidades (Wallerstein, 2005).

Los trabajos de Varela (1988), en términos de larga duración, han sido un punto de ruptura para fijar desde la vida el conocimiento científico y social. Considerar de manera compleja la dimensión que define los universos de significados, pero incorporando las emociones vehiculadas a través del lenguaje como expresión de códigos culturales, moviliza proyectos científicos de investigación social que necesitan replantear sus protocolos e instrumentales, con el fin de hacer asible aquello que por definición no era posible, pero que, más grave aún, no era válido o de interés científico en cuanto al rigor conocido por el método científico.

En el *Fenómeno de la vida*, Varela (2000) pone a prueba un esquema que, siendo de orden estructural a partir de las posibilidades biológicas con que cuenta el investigador, incorpora la dimensión existencial y fenoménica que, por lo mismo, hace de la subjetividad una dimensión de prestigio, ya que implica la vida situada en un espacio y tiempo determinados. La cultura se deja ver no como un objeto aislado y diferenciado o como la rareza de lo exótico o del extranjero, como diría Simmel (2012), sino como la forma de aquilatar las coordenadas de tiempo, espacio y vida, a partir de las inscripciones histórico-culturales en las cuales se mueven los individuos, ya sea quienes están en su práctica u oficio de investigar, ya sea quienes se constituyen en sujetos de un proyecto de conocimiento que, siendo particular, tiene una temporalidad y un espacio compartidos con otros individuos, así como con aquel que está en la tarea de conocer.

En esta ruptura no solo hay un giro o movimiento en cuanto al objeto de investigación, ya que se desplaza a la consideración como sujeto, sino en cuanto a la pertenencia de un tiempo que, siendo compartido, puede exigir una decodificación o interpretación de claves culturales que son elaboradas y significadas de acuerdo a las modalidades en que se expresan, en cada grupo, clase o estrato, las configuraciones histórico-culturales y territoriales.

En este punto, la generación de conocimientos en la región latinoamericana ha tenido discontinuidades en la forma de asumir tendencias más puristas y de iniciar procesos de desplazamiento que van incorporando las claves culturales, las posiciones sociales

y la posición simbólica que representa corresponder a una región específica del mundo (Jelin, 2002). Este trabajo de consideración del pasado reciente posibilita sopesar las huellas y marcas que los procesos de colonización no solo generan en términos de proyectos políticos e ideológicos para la organización de lo social, sino que pudieran preservar ciertos ámbitos en la constitución y reproducción de mentalidades (Garcés, Milos, Olguín, Pinto, Rojas y Urrutia, 2000). La región latinoamericana, en cuanto a la generación de conocimientos en las últimas décadas, ha enfrentado cuestionamientos en relación a estos ámbitos.

América Latina, por su derrotero cultural y por su propia configuración geográfica, refleja las variabilidades referidas a las realidades sociales y, por ende, a la explicación de lo social sin por ello perder lo nuclear: una historia común con posibilidades de significaciones en registros de lo particular de los territorios.

Siguiendo con esta lógica, las realidades sociales serían la posibilidad de los desbordes simmelianos toda vez que, a partir de esta constatación y de nuevas formas de enfrentar el quehacer científico, es necesario disponerse de un modo crítico ante las teorías, vistas como uno de los soportes claves en la generación de conocimientos. Esta revisión crítica de las teorías utilizadas adquiere un doble movimiento: por una parte, se identifica la gestación de la teoría en su estructura conceptual-heurística, pero al mismo tiempo se interrogan las disputas acontecidas en ese momento histórico que facilitó y impidió que otras ideas pudieran haber sido excluidas o restringidas. Por otra parte, auscultar una teoría es identificar cómo a través de esta se construye un discurso social que posibilita el tránsito de la ciencia al universo social en lo que respecta a lo posible, lo permitido y lo esperado. En síntesis, ambos movimientos nos llevan a visualizar la producción de la legitimidad y legalidad social, en aparente autonomía, pero imbricadas con asimetría de posiciones e influencias, de acuerdo a lo ya dicho.

Revisar las teorías y su reproducción posibilitaría advertir, en una perspectiva o movimiento de larga duración, la constitución de lo social y los órdenes privilegiados en ese devenir temporal.

### **Puntos de saturación en la forma de aquilatar lo social y las realidades**

Así como el debate epistémico pone en jaque la hegemonía del monismo —derivado de las propias realidades expresadas en términos fácticos, y no solo de discursos ideáticos fuera de las temporalidades—, habría que evidenciar algunos puntos de tensión en las formas de explicar lo social.

Si una lógica específica para generar conocimiento está siendo objeto de reflexividad crítica, la pregunta que requiere formularse, con similar alcance, es sobre aquello que esta se puede describir, como los soportes materiales que otorgan el sustento en la producción de datos. Podemos afirmar que se ha producido un ciclo en el cual los protocolos e instrumentales han tenido un espectro significativo para producir datos en orientaciones diversas, pero orientados a la explicación/interpretación/comprensión de aquello que está siendo objeto-sujeto de análisis (Martuccelli, 2007).

En estudios que se dan con metodologías de diversos horizontes o áreas (antropología, sociología, trabajo social, arquitectura, psicología social, ciencia política, entre otras), se advierten algunos puntos críticos en los instrumentales tradicionales utilizados por estas disciplinas (Jelin, 2002). Si bien estos análisis coinciden con que hubo un salto significativo cuando se decidió triangular la información integrando métodos con orientaciones cuantitativas y cualitativas, todavía persisten dificultades cuando los resultados de las investigaciones distan de aquellas lógicas que ciertamente se expresan de manera efectiva. Dicho de otro modo, se va instalando una inquietud compartida en la disociación de los relatos, discursos y narrativas que pueden expresarse, y en aquellas formas en las cuales se reproduce lo social.

Algunas hipótesis elaboradas en torno a lo anterior, relacionadas con la forma de los encuadres normativo-culturales de cada contexto, van produciendo un tipo de discurso social y hacen posible que los sujetos discurren en aquello *esperado* o en aquello que, de acuerdo a las contingencias sociales, sea “lo políticamente correcto” (Garretón, 2014). Dicho de otro modo, las narrativas o relatos se orientan más hacia aquello que desea encontrar el investigador que hacia lo que los individuos sociales experimentan y valorizan realmente.

El espacio de interacción precisa ser resignificado, con el fin de considerar de forma crítica las formas en las cuales las posiciones tienen necesidad de considerar variabilidades, niveles y propósitos, a fin de que el intercambio posibilite el logro de los objetivos propuestos en términos de acción investigativa, sin atenuar por ello las posiciones de los propios individuos, grupos y comunidades.

En esta revisión crítica, algunos autores retoman la opinión de volver a la observación en sus distintas modalidades y, más aún, de elaborar formas en las que esta considere aquellos cambios operados en la concepción de los sujetos, de los individuos y de los actores, así como de aquellas transformaciones en las formas de explicar la constitución y gestación de lo social, producto de los cambios y transformaciones locales y globales (Puentes, 2013).

En síntesis, se puede afirmar que el monismo, en su afirmación y hegemonía, provocó su contrario, y que, desde allí, la producción de conocimientos adquirió mayor densidad cuando se inscribió considerando aquellas configuraciones y características históricas, culturales y territoriales. Para nuestra región, las bifurcaciones de la vida social cotidiana, en el aquí y ahora, aportan variabilidades que claramente se expresan en la producción de conocimientos derivados de los diversos campos disciplinarios, es decir, hay bifurcaciones científicas en la medida en que se considera la vida social en su movimiento y en su dimensión temporal.

Los debates epistémicos necesitan sostenerse en el tiempo, con el fin de asegurar que lo social pueda seguir expresando el movimiento y evitando la reproducción y la fijación de ciertas mentalidades orientadas a la hegemonía y a la preeminencia de un universo sobre otros.

La generación de conocimientos se enfrenta, por lo mismo, a mayores bifurcaciones, derivadas y con desbordes, que permiten la creación para producir datos en el plano de las ideas y de los caminos. El pluralismo teórico-metodológico, en nuestra región latinoamericana, no es solo un programa científico, es una forma de ser y afectar nuestro tiempo social, desafiado por las urgencias los cambios políticos, económicos, sociales, étnicos y de género, entre otros.

## Referencias

- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braudel, F. (1985). *Dinámica del capitalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, M., Milos, P., Olguín, M., Pinto, J., Rojas, M. T. y Urrutia, M. (2000). *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Chile: LOM.
- García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Garretón, M. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Conferencia Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas). Santiago de Chile.
- Giannini, H. (1987). *La "reflexión" cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo*. Santiago de Chile: LOM.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Puentes, M. (2013). *La observación arquitectónica: la periferia efímera de Valparaíso*. Valparaíso: Escuela de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero*. Madrid: Sequitur.
- Varela, F. J. (1988). *Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. J. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: LOM.
- Varela, F. J. y Maturana, H. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

# Contenido de tomo I

## PRESENTACIÓN

Santiago Gómez Obando . . . . . 9

## PARTE I

### Los movimientos sociales o las sociedades y comunidades en movimiento

#### Movimientos sociales, tradiciones políticas y dimensiones de la acción colectiva en América Latina

Maristella Svampa. . . . . 31

#### Movimientos sociales en América Latina:

##### marcos teórico-metodológicos

Maria da Glória Gohn . . . . . 65

## PARTE II

### Los saberes sociales: indígenas, populares y ancestrales

#### Saber etnocentrista, saber situado, saber situacional

Alfredo Gómez-Müller. . . . . 89

#### Palabras mágicas. Reflexiones sobre la naturaleza de la crisis presente

Silvia Rivera Cusicanqui. . . . . 101

<b>¡Bienvenidos al caos! Cuando el <i>progreso</i> impide pensar la <i>mutación</i></b>	
Jesús Martín-Barbero . . . . .	<b>135</b>

<b>Saberes desde miradas alternativas</b>	
Marie Estripeaut-Bourjac . . . . .	<b>153</b>

**PARTE III**

**Los estudios sobre el género y la diversidad sexual**

<b>De la <i>extraversión</i> a las epistemologías <i>nuestroamericanas</i>. Un descentramiento en clave feminista</b>	
Mara Viveros Vigoya. . . . .	<b>171</b>

<b>Géneros, sexualidades y biopolíticas del orden público</b>	
Pablo Pérez Navarro. . . . .	<b>193</b>

**PARTE IV**

**El ambientalismo, el ecologismo, los estudios  
sobre el territorio, el desarrollo y el animalismo**

<b>En defensa de un monismo crítico (en las ciencias sociales y en particular en la sociología)</b>	
Guy Bajoit. . . . .	<b>221</b>

<b>La <i>forma-tierra</i> de la vida: el pensamiento <i>nasa</i> y los límites de la <i>episteme</i> de la modernidad</b>	
Arturo Escobar . . . . .	<b>237</b>



**PARTE V**

**La investigación acción participativa, la  
intervención sociológica y la educación popular**

**Investigación acción participativa y educación popular:  
entre la investigación y la transformación social**  
Disney Barragán Cordero y Alfonso Torres Carrillo. . . . . **267**

**Producción de conocimientos e intervención sociológica**  
Dominique Demelenne . . . . . **285**

**PARTE VI**

**El debate epistemológico**

**Las tres dimensiones de la sociología crítica**  
Jean De Munck . . . . . **315**

**¿Hacia una (nueva) crítica occidental de Occidente?  
Reflexiones sobre la relación entre epistemología y violencia**  
Matthieu de Nanteuil . . . . . **345**

**Del conocimiento teórico contemplativo al saber  
dominador y destructor. Notas para un diálogo  
intercultural sobre el cambio del ideal del conocimiento  
(o paradigma) al interior de la cultura europea**  
Raúl Fornet-Betancourt . . . . . **357**

**Un presupuesto, cuatro tesis y un corolario sobre las  
ciencias sociales y políticas y los saberes múltiples**  
Leopoldo Múnera Ruiz . . . . . **377**

**AUTORES . . . . . 399**



## **Autores de tomo I**

### **Maristella Svampa**

Socióloga y escritora. Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y doctora en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París. Se desempeña como investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina y es profesora titular de la Universidad Nacional de La Plata (UNPL), Argentina. Es coordinadora del Grupo de Estudios Críticos del Desarrollo (GECD) y miembro del colectivo de intelectuales Plataforma 2012 y del Grupo Permanente de Alternativas al Desarrollo.

Entre sus textos se destacan: *Debates Latinoamericanos. Indianismo, Desarrollo, Dependencia y Populismo* (2016); *Debatir Bolivia. Perspectivas de un proyecto de descolonización; Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo* (2014); *15 mitos y realidades de la minería transnacional en Argentina*; y *20 mitos y realidades del fracking* (2011, con el Colectivo Voces de Alerta); *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (2009, en

coautoría); *Cambio de época, movimientos sociales y poder político* (2008); y *El dilema argentino: civilización o barbarie* (1994, reeditado en 2006). Además, ha publicado tres novelas, las cuales transcurren en la Patagonia: *Los reinos perdidos* (2005); *Donde están enterrados nuestros muertos* (2012); y *El muro* (2013).

### **Maria da Glória Gohn**

Socióloga con Magíster de la Universidade de São Paulo y doctora en Ciencia Política por la misma universidad. Ha realizado estancias de posdoctorado en la New School University en Nueva York. Actualmente es profesora titular colaboradora de la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e investigadora IA afiliada al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y miembro del Comité de Ciencias Sociales de la misma institución. También fue miembro del Grupo de Trabajo en Desarrollo Urbano de Clacso; miembro de los comités de arbitrajes de varias revistas científicas de renombre internacional; evaluadora de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; y fue *corresponding editor* del *International Journal Of Urban And Regional Research*. Actualmente es miembro del Comité sobre Movimientos Sociales de la Asociación Internacional de Sociología (ISA).

Su trabajo intelectual se orienta a investigar desde la sociología urbana y la educación, teniendo como ejes centrales de sus estudios los movimientos sociales, la participación social, la educación no-formal, el asociativismo y la ciudadanía. Entre sus publicaciones más conocidas se destacan: *Movimentos Sociais e Educação* (1992, reeditado en 2012, 8.<sup>a</sup> ed.); *Os Sem-terra, Ongs e Cidadania* (1997); *Educação Não-Formal e Cultura Política* (1999, 5.<sup>a</sup> ed. 2011); *História dos Movimentos e Lutas Sociais* (2013, 8.<sup>a</sup> ed.); *Movimentos Sociais no Início do Século XXI. Antigos e Novos Atores Sociais* (2003, 7.<sup>a</sup> ed. 2015); *Sociologia dos Movimentos Sociais* (2014, 2.<sup>a</sup> ed.); *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações no Brasil Contemporâneo* (2014, 7.<sup>a</sup> ed.), *Teorias dos Movimentos Sociais* (2014, 11.<sup>a</sup> ed.); *Novas Teorias dos Movimentos Sociais* (2014, 5.<sup>a</sup> ed.); y *Manifestações de Junho de 2013 no Brasil e Praças dos Indignados no Mundo* (2015, 2.<sup>a</sup> ed.).

### **Alfredo Gómez-Müller**

Magíster y doctor en Filosofía por la Université catholique de Paris y magíster en Estudios Latinoamericanos de la Université Sorbonne-Nouvelle (Paris III). Tiene un doctorado de habilitación para dirigir investigación por la Université Strasbourg II (des sciences humaines, Marc Bloch). Actualmente es profesor de Estudios Latinoamericanos y colaborador del Departamento de Filosofía en la Université François-Rabelais de Tours (Francia).

Es miembro del Equipo de Investigación ICD (Interactions Culturelles et Discursives) de la Université François-Rabelais de Tours; miembro del grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea (Teopoco) de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia; y miembro fundador y antiguo director del Laboratoire d'anthropologie et de philosophie pratique (Lanprat) de la Faculté de Philosophie del Institut catholique de Paris

Entre sus publicaciones más destacadas encontramos: *Anarquismo y anarcosindicalismo en América Latina* (2009); *La reconstrucción de Colombia* (2008); *Sartre, de la náusea al compromiso* (2008); *Ética, coexistencia y sentido* (2003); *Alteridad y ética desde el descubrimiento de América* (1997). Ha coordinado también las siguientes publicaciones: *Le postcolonial en Amérique latine. Débats contemporains* (2016); *José Martí, diversidad cultural y emancipación* (2015); *Anarquismo: lo político y la antipolítica* (2014); *Constructions de l'imaginaire national en Amérique latine* (2012).

### **Silvia Rivera Cusicanqui**

Socióloga, historiadora, ensayista y activista boliviana. Estudió Sociología en la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (UMSA) y tiene un Magíster en Antropología de la Universidad Católica de Lima (Perú). Estuvo vinculada al movimiento indígena katarista y al movimiento cocalero. Fue directora y cofundadora del Taller de Historia Oral Andina en 1983, grupo autogestionado que trabaja temas de oralidad, identidad y movimientos sociales indígenas y populares, principalmente en la región aymara. Desde el año 2008 forma parte de la Colectivx Ch'ixi con el cual ha editado varias publicaciones y construido un centro cultural en La Paz.

Ha sido profesora titular de la Universidad Mayor de San Andrés en la licenciatura de Sociología por 35 años hasta su jubilación en 2014. Fue nombrada profesora emérita de la UMSA en 1993. En 1990 recibió la Beca Guggenheim. En 2014 el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) le otorgó el Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales por su trayectoria intelectual.

Ha publicado numerosos trabajos sobre la historia política y social de Bolivia. Entre sus libros más influyentes se encuentran: *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y quechua 1900-1980* (1984 y reeditado en 2010); *Ser mujer indígena, chola o birlocha en la Bolivia postcolonial de los años 90* (1996); y *Las fronteras de la coca: epistemologías coloniales y circuitos alternativos de la hoja de coca. El caso de la frontera boliviana-argentina* (2003). Recientemente, se publicó una compilación de sus trabajos con el título de *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* (2010). Sus libros más recientes son: *Mito y desarrollo en Bolivia. El giro colonial del gobierno del MAS* (2014) y *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina* (2015). Paralelamente, ha realizado una película y varios videos en el género documental y de ficción.

### **Jesús Martín-Barbero**

Filósofo y antropólogo, nacido en España y de nacionalidad colombiana. Estudió Filosofía en el Institut supérieur de philosophie de la Université catholique de Louvain (Bélgica), donde se doctoró en 1971 e hizo estudios de posdoctorado en Antropología y Semiótica en la École des hautes études en sciences sociales de París. En 1975 fundó la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle en Cali (Colombia) y hasta 1995 fue director y profesor investigador del Departamento de Comunicación. Entre 1999 y 2003 fue docente en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara (México).

Fue fundador y presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic), y miembro del Comité Consultivo de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (Felafacs). Actualmente, es miembro del Comité Científico de Infoamérica. Además, ha sido profesor en

varias universidades del mundo y ha recibido el reconocimiento de doctor *honoris causa* en varias ocasiones.

Entre sus libros se destacan: *La educación desde la comunicación* (2002); *Los ejercicios de ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva* (2000, en coautoría); *Medios, cultura y sociedad* (1998); *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica* (1987); *De los medios a las mediaciones* (1987); y *Comunicación masiva: discurso y poder* (1978).

### **Marie Estripeaut-Bourjac**

Profesora titular de español en la ESPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux (Francia). Doctora en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Université Paris-Sorbonne (Paris IV) y magíster en Literatura y Lingüística Hispanoamericana en el Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Ha publicado *L'Écriture de l'urgence en Amérique latine* (2012); *Palabras de mujeres: proyectos de vida y memoria colectiva* (Bogotá, 2012); (con Nicolas Sembel), *Femmes, travail, métiers de l'enseignement: rapports de genre, rapports de classe* (2014); (con Dominique Gay-Sylvestre), *Mixité et éducation: pratiques sociales et dimensions culturelles* (2015); (con Maryse Renaud), *El mal en la literatura latinoamericana*, (CRLA-Archivos, Université de Poitiers, 2016). Ha publicado también varios artículos sobre las vanguardias latinoamericanas, la escritura testimonial, la escritura del "yo", la memoria y el papel de las artes en la construcción de la paz en Colombia, así como sobre temas de género. Actualmente prepara, como editora, la publicación de la jornada de estudios: *Laïcité et éducation. Diversité des pratiques en France et ailleurs*, así como la publicación de las actas del coloquio internacional *Vérité(s), Réparation(s), Réconciliation(s)*.

### **Mara Viveros Vigoya**

Doctora en Ciencias Sociales por la École des hautes études en sciences sociales, de París, y y magíster en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas del Instituto de Altos Estudios de América Latina. Desde 1995 es profesora del Departamento de Antropología y de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia.

Su trabajo investigativo se centra en la relación entre las diferencias y las desigualdades sociales, y las intersecciones de género: sexualidad, clase, raza y etnicidad en la dinámica social de las sociedades latinoamericanas. Es autora de múltiples textos entre los que se destacan: “Sex/Gender” en *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (2015); “L’intersectionnalité au prisme du féminisme latino-américain” (2015); “Social Mobility, Whiteness, and Whitening in Colombia” (2015); “Cuestiones raciales y construcción de nación en tiempos de multiculturalismo” (en coautoría con Sergio Lesmes, 2014); “The sexual erotic market as an analytical framework for understanding erotic-affective exchanges in interracial sexually intimate and affective relationships” (2014); “Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia” (2013); *El género: una categoría útil en las ciencias sociales* (en coautoría con Luz Gabriela Arango, 2011); *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (coeditado con Peter Wade y Fernando Urrea, 2008); y *De quedadores y cumplidores: sobros hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia* (2002).

### **Pablo Pérez Navarro**

Pablo Pérez Navarro es doctor en Filosofía por la Universidad de La Laguna, España. Realizó su investigación posdoctoral en la Universidad Carlos III de Madrid, donde impartió el curso “Género, sexo e identidad: introducción a la teoría *queer*”.

Es autor de *Del texto al sexo: Judith Butler y la performatividad* (2008) y ha contribuido en obras colectivas de filosofía, estudios de género y teorías *queer* como *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (2005); *Judith Butler en disputa. Lecturas sobre la performatividad* (2012); *Conjunciones. Derrida y compañía* (2007), y *Éticas y políticas de la alteridad* (2015).

Actualmente es investigador en el Centro de Estudos Sociais (CES) de la Universidade de Coimbra donde forma parte del Proyecto “INTIMATE: Ciudadanía, Cuidados y Derecho a elegir. Micropolíticas de la identidad en Europa del Sur” financiado por el European Research Council y coordinado por Ana Cristina Santos.



Sus trabajos recientes tratan de asuntos como las masculinidades *queer*, los activismos *queer* en los movimientos *occupy* y los conflictos entre ciudadanía sexual y políticas estatales.

### **Guy Bajoit**

Doctor en Sociología por el Institut des sciences politiques et sociales de la Université Catholique de Louvain (Bélgica) y profesor emérito de la Faculté ouverte de politique économique et sociale (Fopes) y del Centre d'études du développement de la misma institución.

Su trabajo investigativo gira en torno a los temas de la problemática del desarrollo, la sociología de la juventud, los movimientos sociales y la acción colectiva.

De su obra se destaca: *L'individu, sujet de lui-même. Vers une socio-analyse de la relation sociale* (2013); *Pour une sociologie de combat* (2010); *Socio-analyse des raisons d'agir. Etudes sur la liberté du sujet et de l'acteur* (2010); *El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas* (2008); *Jeunesse et société: la socialisation des jeunes dans une société en mutation* (1999); *Contribution à une sociologie du sujet* (1997); *Les Jeunes dans la compétition culturelle* (en coautoría con Abraham Frassen, 1995) y *Pour une sociologie relationnelle* (1992).

### **Arturo Escobar**

Profesor de Antropología en la University of North Carolina en Chapel Hill e investigador asociado a los grupos Cultura/Memoria/Nación de la Universidad del Valle en Cali y Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana. Ingeniero químico por la Universidad del Valle en Cali (Colombia) que posteriormente empezó a interesarse por las ciencias sociales y la antropología del desarrollo. Doctor en Filosofía, Política y Planificación del Desarrollo por la University of California, Berkeley, donde tuvo la oportunidad de asistir a los últimos cursos ofrecidos por el filósofo francés Michel Foucault, que tendría una influencia importante en su pensamiento.

Sus intereses principales son la ecología política, el diseño ontológico, el pensamiento crítico latinoamericano, y la antropología del desarrollo, los movimientos sociales, y la tecnociencia. Ha participado en el Grupo de Pensamiento Decolonial y en la Red Antropologías del Mundo. Durante los últimos veinte años ha colaborado con organizaciones y movimientos sociales afrocolombianos en la región del Pacífico colombiano (Proceso de Comunidades Negras, PCN). Su libro más conocido es *La invención del desarrollo* (1996, 2.<sup>a</sup> ed. 2012). Sus libros más recientes son: *Territorios de diferencia: lugar, movimiento, vida, redes* (2010); *Una minga para el postdesarrollo* (2013); y *Sentipensar con la Tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (2014). Algunos de sus textos pueden ser consultados en [aescobar.web.unc.edu](http://aescobar.web.unc.edu)

### **Disney Barragán Cordero**

Educadora popular. Magíster en Educación Comunitaria y estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente es docente en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Convenio Cinde-UPN, en los Seminarios de Investigación Acción Participativa y Sistematización de Experiencias, y es coordinadora de la elaboración de propuestas pedagógicas en contextos de encierro para los jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec). Correo de contacto: [dbarraganc434@pedagogica.edu.co](mailto:dbarraganc434@pedagogica.edu.co).

### **Alfonso Torres Carrillo**

Educador popular colombiano. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Historia por la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es docente del Doctorado en Educación y de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, donde además coordinó el grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (2002-2014).

Ha publicado numerosos trabajos sobre educación popular y movimientos sociales; memoria, identidad y constitución de los sujetos; cultura democrática; comunidad; sistematización de experiencias; y problemas teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa crítica.

Entre sus textos se destacan los siguientes: *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales* (en coautoría con Alcira Aguilera y María Isabel González, 2015); *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (2013); *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá* (1993); *Movimientos sociales. Trayectorias históricas y desafíos contemporáneos* (2011); *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (2008); y *La práctica investigativa en ciencias sociales* (en coautoría con varios autores, 2004).

### **Dominique Demellenne**

Doctor en Sociología por la Université Saint-Louis (Université catholique de Louvain), Bélgica. Actualmente es coordinador del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (Paraguay) y enseña Sociología y Ciencias Políticas. Es un investigador reconocido por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Paraguay e investigador asociado al Centre d'études sociologiques (CES) de la Université Saint-Louis. Además, es diseñador y coordinador del proyecto de fortalecimiento de la reforma educativa “Escuela Viva Hekokatuva” y asesor de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay.

Su trabajo se enfoca en analizar: 1) la incidencia de las políticas educativas sobre las prácticas de los docentes; 2) encontrar una metodología de investigación “intercultural” que le dé cabida a las formas de pensar, vivir y educar de los pueblos indígenas desde su propia cosmovisión, en diálogo con los paradigmas de las ciencias sociales y las ciencias de la educación; y 3) analizar el proceso de urbanización de Paraguay. En este sentido, su preocupación investigativa no solo gira en torno a la producción de conocimientos, sino

además a la búsqueda de metodologías cercanas a la investigación-acción para entender las realidades sociales e incidir en ellas a través de las políticas sociales.

Entre sus publicaciones se destacan: *Haciendo visible lo invisible. Aproximaciones, experiencias y buenas prácticas para la protección de niñas, niños y adolescentes contra la trata con fines de explotación laboral en Mercosur y Centroamérica* (coautor, 2014); *La estrategia del Modelo Pedagógico Alda: integración y participación de la comunidad para mejorar la calidad de la educación* (2013); *Propuestas pedagógicas con criterios de Equidad y Calidad orientadas para la implementación curricular: Tareas pendientes en la Educación rural y urbana del Paraguay* (coautor, 2012); *Marco teórico y metodológico del diagnóstico participativo en comunidades indígenas* (coautor, 2011); *Iniciación profesional agropecuaria: la Nueva Escuela Pública Paraguaya abierta a la realidad del ámbito rural* (2011); *El idioma guaraní y el Paraguay. El trasfondo ideológico del uso de las lenguas en el Paraguay* (coautor, 2011); *Manual de investigación intercultural* (coautor, 2010); *Historias de desarrollo en un Paraguay multicultural* (coautor, 2004); y *Escuela Viva Hekokatuva, un aporte de la reforma educativa a la construcción del capital social* (2003)

### **Jean de Munck**

Filósofo y sociólogo. Es doctor en Filosofía y Letras por la Université catholique de Louvain, y actualmente es profesor de esta misma institución. Entre 2006 y 2008 fue presidente del L'école doctorale thématique en sciences sociales de la Communauté française de Belgique. Es miembro y fundador del Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions et Subjectivité (CriDIS) de la Université catholique de Louvain.

En términos generales, su trabajo versa sobre la sociología de las normas; el diálogo social y laboral; la teoría social y la sociología crítica aplicada a la cultura y los movimientos sociales; la filosofía de las ciencias; y el enfoque de las capacidades. Entre sus textos se destacan: *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (coeditado con Bénédicte Zimmermann, 2008); *Pour une*

*politique des sciences de l'Homme et de la société, rapport du Conseil du développement des sciences humaines et sociales de France* (en coautoría con varios autores, 2001); *Santé mentale et citoyenneté. Les mutations d'un champ de l'action publique* (en coautoría con varios autores, 2003); y *L'institution sociale de l'esprit. Nouvelles approches de la raison* (1999).

### **Matthieu de Nanteuil**

Doctor en Sociología (Sciences Po Paris) y licenciado en Filosofía (Paris Nanterre), es profesor en la Université catholique de Louvain desde 2001. Fue director del Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions et Subjectivité (CriDIS, UCL) entre 2011 y 2015; ahora es presidente del Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies (IACCHOS, UCL). También, es miembro asociado del Chaire Hoover for Economic and Social Ethics (UCL), de Europé, centre de philosophie pratique (UCL) y del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea (Teopoco, Universidad Nacional de Colombia). Fue cofundador de la red ColPaz y de la plataforma trilingüe de información sobre la situación humanitaria y armada en Colombia.

Sus investigaciones se enfocan en examinar: 1) el lugar del trabajo y la economía solidaria en las teorías de la justicia social, y 2) las relaciones entre violencia y modernidad, así como las formas de violencia y no violencia que atraviesan el espacio público democrático. En términos generales, tiene interés en reconstruir los fundamentos sociológicos y antropológicos de la modernidad liberal del siglo XVIII hasta la actualidad.

Entre sus publicaciones se encuentran: *Rendre justice au travail* (2016); *Pour une économie de la confiance en Europe. La contribution de l'économie sociale et solidaire* (2014); *La vulnerabilidad del mundo. Democracias y violencias en la globalización* (coeditado con Leopoldo Múnera Ruiz, 2013); *La democracia insensible. Economía y política a prueba del cuerpo* (2013); *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne* (2011).

### **Raúl Fornet-Betancourt**

Filósofo cubano radicado en Alemania desde 1972. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca y doctor en Filosofía con especialidad en Lingüística y Teología por la Universität Aachen. Miembro activo de la Société européenne de la culture, la Société philosophique de Louvain, la Sociedad Filosófica Intercultural, la Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL, México), la Sociedad de Hispanismo Filosófico (Madrid) de la Arbeitsgemeinschaft Deutsche Lateinamerikaforschung (ADLAF, Alemania) y de la Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (Alemania). Es profesor de la Universität Bremen und Aachen y director de la Sección de América Latina en el Instituto de Misionología: Missio (Aachen).

Es fundador y editor, desde 1982, de *Concordia, Revista Internacional de Filosofía*; y desde 1985 de la *Serie Concordia Monografías*. En 1994 inició la publicación de la serie *Denktraditionen im Dialog, Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, especializada en temas interculturales desde la perspectiva de la liberación. Su interés por fomentar el intercambio intercontinental entre filósofos europeos y latinoamericanos también se ha reflejado en los Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural que ha promovido activamente.

Entre sus publicaciones se destacan: *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América* (2014); *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde* (2011); *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano: momentos de una relación difícil* (2011); *Interculturalidad y religión. Para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo* (2007); *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural* (2004) y *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual* (2004).

### **Leopoldo Múnera Ruiz**

Es abogado por la Universidad del Rosario, magíster en Filosofía del Derecho por la Università degli Studi di Roma “La Sapienza” y en Desarrollo Económico y Social por la Université catholique de Louvain. En esta misma universidad se doctoró en Ciencia Política. Actualmente es profesor asociado de la Universidad Nacional de

Colombia y coordinador del grupo de investigación en Teoría Política Contemporánea (Teopoco). También es miembro del Centre de recherches interdisciplinaires Démocratie, Institutions et Subjectivité (CriDIS) de la Université catholique de Louvain y del Programa Interdisciplinario de Políticas Educativas de la Universidad Nacional (PIPE-UN). Es asesor académico del proyecto Planeta Paz.

Sus temas de interés son: los movimientos sociales, la historia política de Colombia, la teoría política y la educación superior. Entre sus textos se destacan: *Rupturas y continuidades: poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988* (1998); *Fragmentos de lo público-político Colombia Siglo XIX* (coeditado con Nathaly Rodríguez, 2009); *La Regeneración revisitada. Pluriverso y hegemonía en la construcción del Estado-nación en Colombia* (coeditado con Edwin Cruz, 2011); *La vulnerabilidad del mundo: democracias y violencias en la globalización* (coeditado con Matthieu de Nanteuil, 2014).





**Listas de libros y revistas  
de la Facultad de Derecho,  
Ciencias Políticas y Sociales**

## Colección Gerardo Molina

- 68 • 2018 • *Paz en el territorio. Diálogo intercultural y justicia social* • Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Colectivo Copal)
- 67 • 2018 • *Del diálogo a la refrendación. Perspectivas en torno al conflicto y el posacuerdo en Colombia* • Oscar Mejía Quintana (ed.) • REPENSARElDERECHO
- 66 • 2017 • *Altas cortes y clase política en Colombia. Tres estudios de caso en perspectiva sociojurídica* • Michael Cruz Rodríguez • Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Colectivo Copal)
- 65 • 2017 • *El otro de los estudios ambientales. Apuntes para la consideración de la responsabilidad ambiental a partir de la teoría de la justicia de John Rawls* • Ivonne Patricia León • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 64 • 2017 • *Feminicidio y educación. Aproximaciones y construcción del discurso desde la práctica social* • Omar Huertas Díaz (ed.) • Escuela de Derecho Penal Nullum Crimen Sine Lege UN
- 63 • 2017 • *El papel de la comunidad internacional en los procesos de paz. Aprendizajes para Colombia* • Gustavo Adolfo Puyo Tamayo (ed.) • Relaciones Internacionales y Asuntos Globales (Riag)
- 62 • 2017 • *Poder(es) en movimiento(s). Procesos y dinámicas (re)constituyentes en Colombia durante el siglo XXI* • Andrea Carolina Jiménez Martín, Sergio Moreno Rubio, José Francisco Puello-Socarrás (eds.) • Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales, Theseus
- 61 • 2017 • *Hacia un nuevo derecho privado. Una propuesta en clave constitucional, histórica y comparada* • Grupo de Investigación para la Articulación del Derecho Civil y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Giadesc)
- 60 • 2017 • *¿Corregir o distribuir para transformar? Una concepción de justicia para la política pública de restitución de tierras en Colombia* • David José Blanco Cortina, Diana Isabel Güiza Gómez, Camila Andrea Santamaría Chaparro • Derecho Constitucional y Derechos Humanos
- 59 • 2017 • *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder. Cinco voces trans en diálogo con Judith Butler* • Sylvia Cristina Prieto Dávila (coord.) • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 58 • 2017 • *Propiedad intelectual sobre semillas: UPOV-Derechos de los agricultores* • Martín Uribe Arbeláez • Derecho y Desarrollo: Prometeo
- 57 • 2017 • *Derecho y globalización. Las transformaciones del Estado contemporáneo* • Pablo Ignacio Reyes Beltrán • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización

- 56 • 2017 • *La paz en primera plana. Medios de comunicación y proceso de paz en Colombia, 2012-2015* • Marya Hinira Sáenz Cabezas (coord.) • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 55 • 2017 • *La consulta y el consentimiento previos, libres e informados de los pueblos étnicos frente a los Acuerdos de La Habana* • Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Colectivo Copal)
- 54 • 2017 • *Las élites y la política exterior colombiana (1958-2010)* • Gustavo Adolfo Puyo Tamayo (ed.) • Relaciones Internacionales y Asuntos Globales (Riag)
- 53 • 2016 • *Estudios latinoamericanos en perspectiva comparada* • Julián Andrés Caicedo Ortiz, Sergio Angel Baquero (eds.) • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 52 • 2016 • *Aproximaciones a la cultura jurídica en Latinoamérica y Colombia* • Diego Cárdenas, Luisa Fernanda Ortiz, Germán Darío Rodríguez, María Angélica Sánchez, Natalia Arbeláez Jaramillo • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 51 • 2016 • *El lenguaje contra el consenso. El habla más allá del liberalismo* • Andrés Felipe Parra Ayala, Christian Julián Fajardo Carrillo • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 50 • 2016 • *La lucha contrahegemónica de las Farc-EP (1998-2002)* • Juan Carlos García Lozano • Presidencialismo y Participación
- 49 • 2016 • *Antonio Gramsci. Subjetividades y saberes sociales* • Yolanda Rodríguez Rincón, Giovanni Mora Lemus (eds.) • Presidencialismo y Participación
- 48 • 2015 • *La autonomía en el movimiento indígena nasa a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991* • Yanet Rocío Valero Gutiérrez • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 47 • 2015 • *Derechos ambientales en disputa: Algunos estudios de caso sobre conflictividad ambiental* • Gregorio Mesa Cuadros (ed.) • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 46 • 2015 • *Conflictividad ambiental y afectaciones a derechos ambientales* • Gregorio Mesa Cuadros (ed.) • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 45 • 2015 • *Seguridad y defensa en la transición de la guerra a la paz: reflexiones y perspectivas* • Alejo Vargas Velásquez, Viviana García Pinzón (eds.) • Grupo de Investigación Seguridad y Defensa (Gisde)
- 44 • 2015 • *El Estado constitucional en el tiempo y en el espacio* • Bernd Marquardt (ed.) • Constitucionalismo Comparado
- 43 • 2015 • *Cooperación y seguridad en la guerra contra las drogas: el Plan Colombia y la Iniciativa Mérida* • Viviana García Pinzón • Grupo de Investigación Seguridad y Defensa (Gisde)

- 42 • 2014 • *Ensayos de política y cultura* • Edgar Novoa Torres (comp.) • Relaciones Interétnicas y Minorías Culturales
- 41 • 2014 • *La ecología política de la bioseguridad en América Latina* • Catalina Toro Pérez, Elizabeth Bravo, Germán Vélez (eds.) • Grupo de Derecho y Política Ambiental
- 40 • 2013 • *Política petrolera en América Latina: 1970-2010. Los casos de México y Venezuela, Argentina y Brasil, Colombia y Bolivia* • Luis Humberto Hernández Riveros • Grupo de Investigación Seguridad y Defensa (Gisde)
- 39 • 2013 • *Antonio Gramsci y la crisis de la hegemonía. La refundación de la ciencia política* • Juan Carlos García Lozano (ed.), Miguel Ángel Herrera Zgaib • Presidencialismo y Participación
- 38 • 2013 • *Propiedad intelectual y tratados de libre comercio. Ensayos críticos* • Martín Uribe Arbeláez, Genaro Alfonso Sánchez Moncaleano (eds.) • Derecho y Desarrollo: Prometeo
- 37 • 2013 • *Flujos migratorios contemporáneos. Análisis y debates* • Maguemati Wabgou (comp. y ed.) • Migraciones y Desplazamientos
- 36 • 2013 • *Identidad y pensamiento latinoamericano* • Oscar Mejía Quintana (dir.), Ivonne Patricia León Peñuela, Pablo Ignacio Reyes Beltrán (eds.) • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 35 • 2013 • *Locomotoras normativas anti-ambientales: algunos análisis de caso por afectación a derechos colectivos y ambientales* • Gregorio Mesa Cuadros (ed.) • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 34 • 2013 • *Estado ambiental de derecho o 'Estado de cosas inconstitucional ambiental': derechos colectivos y ambientales bajo amenaza en la era de las locomotoras normativas* • Gregorio Mesa Cuadros (ed.) • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 33 • 2013 • *Curso de filosofía política* • Oscar Mejía Quintana • Grupo de Investigación Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 32 • 2013 • *El análisis y la evaluación de las políticas públicas en la era de la participación. Reflexiones teóricas y estudios de casos* • André-Noël Roth Deubel (ed.) • Análisis de las Políticas Públicas y de la Gestión Pública (APPGP)
- 31 • 2014 • *Ensayos de teoría política* • Diego Hernández, Edwin Cruz Rodríguez, Nicolás Javier Jaramillo Gabanzo • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 30 • 2013 • *Repensar a Marx hoy* • Julio Quiñones Páez (ed.) • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 29 • 2013 • *Los subalternos en el bicentenario de la Independencia* • Juan Carlos García Lozano (ed.) • Presidencialismo y Participación

- 28 • 2012 • *Elementos para una teoría de la justicia ambiental y el Estado ambiental de derecho* • Gregorio Mesa Cuadros (ed.) • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 27 • 2011 • *Crítica jurídica comparada* • Mauricio García Villegas, María Paula Saffon (coords.) • Derecho Constitucional y Derechos Humanos
- 26 • 2011 • *Negociación internacional* • José Alejandro Bonivento Fernández, Pedro Lafont Pianetta (dirs.) • Centro de Contratación Internacional
- 25 • 2011 • *Datos de prueba y acceso a los medicamentos* • Martín Uribe Arbeláez (dir.) • Derecho y Desarrollo: Prometeo
- 24 • 2011 • *Crisis de la Modernidad, emancipación y alienación* • Julio Quiñones Páez (ed.) • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 23 • 2011 • *Migraciones africanas en América del Sur: los casos de Argentina y Brasil* • Maguemati Wabgou, Daniel Vargas Olarte, Juan Alberto Carabali • Migraciones y Desplazamientos
- 22 • 2009 • *Constitucionalismo comparado* • Bernd Marquardt (ed.) • Constitucionalismo Comparado
- 21 • 2009 • *Las élites parlamentarias en Colombia, en el contexto de los países vecinos de la región andina 1990-2005* • David Roll • Grupo de Investigación de Partidos de la Universidad Nacional
- 20 • 2009 • *Educación pública superior, hegemonía cultural y crisis de representación política en Colombia, 1842-1984* • Miguel Ángel Herrera Zgaib (investigador), Marco Aurelio Herrera Zgaib (coinvestigador invitado) • Presidencialismo y Participación
- 19 • 2009 • *Voces de la población afrocolombiana en la localidad de Kennedy* • Maguemati Wabgou • Migraciones y Desplazamientos
- 18 • 2008 • *Justicia transicional en Colombia. Formulación de propuestas desde un análisis comparado* • Ethel Nataly Castellanos Morales • Estudios en Teoría del Derecho, Teoría Política y Derecho Constitucional
- 17 • 2008 • *Integración y democracia: aspectos socio-políticos del regionalismo en Suramérica* • Germán Camilo Prieto Corredor (ed.) • Integración y Democracia en Suramérica (Demosur)
- 16 • 2008 • *La constitución de identidades subalternizadas en el discurso jurídico y literario colombiano en el siglo XIX* • Farid Samir Benavides Vanegas (ed.) • Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Colectivo Copal)
- 15 • 2008 • *Perspectivas actuales de la seguridad y defensa en Colombia y en América Latina* • Alejo Vargas Velásquez (ed.) • Grupo de Investigación Seguridad y Defensa (Gisde)

- 14 • 2008 • *Estatuto epistemológico de la cultura política* • Oscar Mejía Quintana (dir.) • Cultura Política, Instituciones y Globalización
- 13 • 2008 • *Normalidad y excepcionalidad en la política* • Leopoldo Múnera Ruíz (ed.) • Teoría Política Contemporánea (Teopoco)
- 12 • 2007 • *Historia universal del Estado. Desde la sociedad preestatal hasta el Estado de la sociedad industrial* • Bernd Marquardt • Constitucionalismo Comparado
- 11 • 2006 • *Democracia radical, desobediencia civil y nuevas subjetividades políticas. Alternativas a la democracia neoconservadora de mercado* • Oscar Mejía Quintana, Carolina Jiménez • Cultura Política, Instituciones y Globalización - Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales, Theseus
- 10 • 2006 • *Memoria colectiva y comunidad política. Propedéutica etnográfica constructivista* • Carlos Vladimir Zambrano • Relaciones Interétnicas y Minorías Culturales
- 9 • 2006 • *La reelección presidencial inmediata en el sistema político colombiano* • Miguel Ángel Herrera Zgaib (dir.) • Presidencialismo y Participación
- 8 • 2006 • *La resistencia al olvido. La prolongación de la existencia a pesar del genocidio político contra la Unión Patriótica* • Iván David Ortiz Palacios • Genocidio Político contra la Unión Patriótica
- 7 • 2006 • *La protección laboral en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos* • Iván David Ortiz Palacios • Sindicalismo y Derecho Laboral
- 6 • 2008 • *Biodiversidad, valoración y derecho. Aportes teóricos y prácticos para la discusión en Colombia* • Gabriel Ricardo Nemogá, Alexandra Cortés Aguilar, Johanna Andrea Romero Munar • Política y Legislación sobre Biodiversidad (Pleblio)
- 5 • 2008 • *La justicia de paz a la luz de la lógica informal* • Danny Marrero Avendaño • Estudios en Teoría del Derecho, Teoría Política y Derecho Constitucional
- 4 • 2006 • *Política: mito, filosofía y ciencia. Desde la politología hacia la mítico-política* • José Francisco Puello-Socarrás • Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales, Theseus
- 3 • 2006 • *Cultura política y filosofía. Cinco ensayos monográficos* • Gina Paola Rodríguez (comp.) • Cultura Política, Instituciones y Globalización
- 2 • 2006 • *Derecho penal y guerra. Un estudio dogmático de la ley penal colombiana de 1890 a 1936* • José Francisco Acuña Vizcaya (dir.) • Proyecto Universitario de Investigación: Criminología y Sociedad (PUI)
- 1 • 2006 • *Ensayos sobre seguridad y defensa* • Alejo Vargas Velásquez (comp.) • Grupo de Investigación Seguridad y Defensa (Gisde)

## Serie de Investigaciones Jurídico-Políticas

- 17 • 2016 • *Valoración pedagógica de la enseñanza del derecho penal general. Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo* • Estanislao Escalante Barreto
- 16 • 2017 • *Psicoanálisis, derecho y política* • Oscar Mejía Quintana, Diana Durán Smela
- 15 • 2017 • *Mafia, narcotráfico y bandas criminales en Colombia. Elementos para un estudio comparado con el caso de México* • Carlos Medina Gallego
- 14 • 2016 • *Antonio Gramsci y el pensamiento de ruptura* • Miguel Ángel Herrera Zgaib, Juan Carlos García Lozano (ed.)
- 13 • 2014 • *La vulnerabilidad del mundo. Democracias y violencias en la globalización* • Leopoldo Múnera Ruiz, Matthieu de Nanteuil (eds.)
- 12 • 2016 • *Geografías de la diferencia. Espacialidad, política y acción social* • Edgar Alberto Novoa Torres
- 11 • 2014 • *Tutela contra providencias judiciales. "Reconstrucción de un debate" (1992-2012)* • Fredy Andrei Herrera Osorio
- 10 • 2014 • *Génesis del derecho comercial colombiano. El hijo de la guerra de los supremos: proyecto de código de comercio de 1842* • Juan Jorge Almonacid Sierra
- 9 • 2014 • *Explorando la sociología jurídica. Una propuesta de cátedra participativa* • Camilo Borrero García
- 8 • 2014 • *El Estado moderno en Asia y África (1500-2014). China, Japón, India, Persia/Irán, Imperio otomano/Turquía, Marruecos* • Bernd Marquardt
- 7 • 2013 • *Derechos ambientales en perspectiva de integralidad. Concepto y fundamentación de nuevas demandas y resistencias actuales hacia el "Estado ambiental de derecho" (3.ª ed.)* • Gregorio Mesa Cuadros
- 6 • 2011 • *Los dos siglos del Estado constitucional en América Latina (1810-2010). Historia constitucional comparada. Tomo II. 1880-2010* • Bernd Marquardt
- 5 • 2011 • *Los dos siglos del Estado constitucional en América Latina (1810-2010). Historia constitucional comparada. Tomo I. Metodología y 1810-1880* • Bernd Marquardt
- 4 • 2010 • *La metamorfosis de la cuestión espacial en Colombia* • Edgar Alberto Novoa Torres
- 3 • 2010 • *Quince años de la política ambiental en Colombia* • Catalina Toro Pérez, Bernd Marquardt (eds.)
- 2 • 2010 • *Derechos ambientales en perspectiva de integralidad. Concepto y fundamentación de nuevas demandas y resistencias actuales hacia el "Estado ambiental de derecho" (2.ª ed.)* • Gregorio Mesa Cuadros
- 1 • 2009 • *Cultura política, sociedad global y alienación* • Oscar Mejía Quintana

## Serie Libros de Texto

- 12 • 2018 • *Una idea de justicia ambiental. Elementos de conceptualización y fundamentación* • Gregorio Mesa Cuadros • Grupo de Investigación en Derechos Colectivos y Ambientales (Gidca)
- 11 • 2018 • *Estudios en biociencias y derecho* • Martín Uribe Arbeláez y Brayan Salinas (eds.) • Derecho y Desarrollo: Prometeo • Maestría en Biociencias y Derecho
- 10 • 2017 • *Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad* • Colectivo de Estudios Poscoloniales/Decoloniales en América Latina (Colectivo Copal)
- 9 • 2017 • *Medición desenfocada. Las ciencias sociales y humanas bajo el modelo de medición de Colciencias* • Nathaly Rodríguez Sánchez • Teoría Política Contemporánea (Teopoco) • Descaraga gratuita
- 8 • 2017 • *Escenarios en el posacuerdo en Colombia. Elementos para el debate* • Oscar Mejía Quintana, Pablo Ignacio Reyes Beltrán, Ivonne Patricia León, Manuel Guillermo Criales Aponte, Juanita Camila Triana, Milton Pérez Espitia • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización
- 7 • 2016 • *Huellas y trazos de la justicia comunitaria en Colombia. Una década de aportes y desafíos de la EJCUN* • Fabio Saúl Castro-Herrera, Édgar Ardila Amaya, Jefferson Jaramillo Marín (eds.) • Escuela de Justicia Comunitaria de la Universidad Nacional (EJCUN)
- 6 • 2016 • *Justicia comunitaria en el desplazamiento forzado. Un campo jurídico emergente* • Fabio Saúl Castro-Herrera • Escuela de Justicia Comunitaria de la Universidad Nacional (EJCUN)
- 5 • 2016 • *Teoría consensual del derecho. El derecho como deliberación pública* • Oscar Mejía Quintana
- 4 • 2016 • *Medios de Control en el CPACA* • Félix Hoyos Lemus
- 3 • 2014 • *Estudios sobre el Código General del Proceso. Volumen I* • Fredy Andrei Herrera Osorio, John Freddy Saza Pineda (eds.)
- 2 • 2010 • *Aspectos básicos del derecho de policía* • Leonel Olivar Bonilla
- 1 • 2010 • *Sistema de seguridad social. Ley Básica concordada con jurisprudencia* • Hernando Torres Corredor (con la colaboración de Pablo Rojas Morales)



## Colección Coyuntura

- 4 • 2018 • *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas, tomo I y tomo II* • Santiago Gómez Obando, Catherine Moore Torres y Leopoldo Múnica Ruiz (eds.) • Teopoco (Teorías Políticas Contemporáneas)
- 3 • 2017 • *Análisis de políticas públicas: perspectivas pragmáticas, interpretativas, de redes y de innovación pública* • André-Noël Roth Deubel (ed.) • Análisis de las Políticas Públicas y de la Gestión Pública (APPGP)
- 2 • 2015 • *Llegamos a Bogotá. Décadas 1940 | 1950 | 1960* • Mercedes Angola, Maguemati Wabgou
- 1 • 2015 • *¿Pensar el fin del capitalismo? Escenarios y estrategias de transformación socio-ecológica* • Carolina Jiménez, Aaron Tauss (eds.) • Emancipaciones y Contr-emancipaciones - Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales, Theseus - Teoría Política Contemporánea (Teopoco) - con apoyo de la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos de la UN

## **Serie de Estudios Jurídicos. Departamento de Derecho**

- 5 • 2014 • *Fragmentación, soft law y sistema de fuentes del Derecho Internacional de los Derechos Humanos* • Luis Manuel Castro Novoa
- 4 • 2014 • *Ejercicio institucionalizado de la oposición política en el presidencialismo colombiano* • David Armando Rodríguez Rodríguez
- 3 • 2014 • *Arqueología del adolescente infractor de la Ley Penal en Bogotá (1837-2012)* • Guiselle Nayibe Holguín Galvis
- 2 • 2014 • *Tendencias jurisprudenciales de la Corte Constitucional colombiana en materia del derecho a la vivienda* • Felipe Alejandro Galvis Castro
- 1 • 2014 • *Derechos multiculturales (étnicos) en Colombia. Una dogmática ambivalente* • Camilo Borrero García

**Serie de Estudios en Políticas Públicas.  
Maestría en Políticas Públicas**

- 1 • 2015 • *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, 1974-2012. Su incidencia en las políticas públicas de educación indígena* • Myriam Galeano Lozano

## **Publicaciones del Centro de Pensamiento y Seguimiento a los Diálogos de Paz**

- 2017 • *Por el agujero de la memoria. Construyendo paz. Narrativas del Censo Socioeconómico de las Farc-EP* • Carlos Medina Gallego (comp.)
- 2016 • *Reflexiones sobre el perdón. El perdón duerme con las palabras* • Óscar Tulio Lizcano González
- 2015 • *Transición, democracia y paz* • Alejo Vargas Velásquez (ed.)
- 2014 • *Diálogos de La Habana: miradas múltiples desde la universidad* • Alejo Vargas Velásquez (ed.)

**Publicaciones del Centro de Pensamiento en Derecho  
a la Salud: Sistemas y Democracia**

2017 • *Derecho fundamental a la salud: ¿nuevos escenarios?* • Hernando Torres  
Corredor, Diana del Pilar Colorado Acevedo (eds.)

## Otros libros

- 2017 • *Camilo Torres Restrepo. La sonrisa de la esperanza* • Carlos Medina Gallego  
• Descarga gratuita
- 2017 • *Reproducción del capital, Estado y sistema mundial. Estudios desde la teoría marxista de la dependencia* • Jaime Osorio
- 2017 • *Pensamiento crítico y contienda política en Nuestra América* • Jairo Estrada Álvarez (comp.)
- 2016 • *Medios de comunicación. Elecciones regionales y el proceso de paz* • Observatorio de Medios de Comunicación - Obsemed
- 2016 • *Opinión pública, proceso de paz y cooptación del Estado. Estudios desde los medios de comunicación* • Observatorio de Medios de Comunicación - Obsemed
- 2016 • *Camilo Torres Restrepo. Sacerdocio y política (primera edición en español)* • Hildegard Lünig, Jorge Aurelio Díaz Ardila (trad.) • Coedición con el Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas
- 2015 • *Escritos y debates contemporáneos sobre el Derecho* • Mireya Camacho Celis, Jhany Marcelo Macedo Rizo, Diana Carolina Flórez Bayona, Nubia Cristina Salas Salas, Carlos Erin Quesada Tovar, Jimena del Pilar Guerrero • Díaz Doctorado en Derecho
- 2014 • *Jurista y maestro. Arturo Valencia Zea. Tomo I y II* • José Alejandro Bonivento Fernández, Pedro R. Lafont Pianetta (dirs. y eds.)
- 2014 • *América Latina en medio de la crisis mundial. Trayectorias nacionales y tendencias regionales* • Jairo Estrada Álvarez (coord.) • Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos
- 2013 • *Determinantes científicas, económicas y socio-ambientales de la bioprospección en Colombia (2003-2012)* • Catalina Toro Pérez, Luz Marina Melgarejo (eds.) • Maestría de Biociencias y Derecho
- 2012 • *Jaime Pardo Leal. Escritos jurídicos y políticos. Homenaje a 25 años de su magnicidio* • Jaime Pardo Leal, Iván David Ortiz Palacios (coord.) • Proyecto Genocidio Político contra la Unión Patriótica
- 2012 • *Minería, territorio y conflicto en Colombia* • Catalina Toro Pérez, Julio Fierro Morales, Sergio Coronado Delgado, Tatiana Roa Avendaño (eds.) • Derecho y Política Ambiental (Podea)
- 2011 • *Democracia y medios de comunicación en Colombia* • Oscar Mejía Quintana (dir.), Sergio Ángel Baquero, Pablo Reyes, Ivonne Patricia León (eds.) • Cultura Jurídico-Política, Instituciones y Globalización • Observatorio de Medios
- 2010 • *Enfoques para el análisis de políticas públicas* • André-Noël Roth Deubel (ed.) • Análisis de las Políticas Públicas y de la Gestión Pública (APPGP) • Doctorado interfacultades en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales

## Próximos títulos

### **Colección Gerardo Molina**

2018 • 69 • *Instituciones comunitarias para la paz en Colombia. Esbozos teóricos, experiencias locales y desafíos sociales* • Jefferson Jaramillo Marín, Fabio Saúl Castro-Herrera y Daniel Ortiz Gallego (eds.) • Escuela de Justicia Comunitaria de la Universidad Nacional de Colombia (EJCUN)

### **Serie de Investigaciones Jurídico-Políticas**

2018 • 18 • *Coaliciones promotoras y cambios en la política petrolera colombiana: 1905-2015* • Luis Humberto Hernández Riveros

2018 • 19 • *El derecho frente al poder. Surgimiento, desarrollo y crítica de la constitución y el constitucionalismo modernos* • Mauricio García Villegas, Juan Fernando Jaramillo Pérez, Andrés Abel Rodríguez Villabona, Rodrigo Uprimny Yepes.

### **Colección Coyuntura**

2018 • 5 • *Migraciones, política internacional y derechos humanos* • Maguemati Wabgou • Migraciones y Desplazamientos

## Revistas

### **Ciencia***Política.*

La revista *Ciencia Política* es una publicación semestral que comenzó a editarse en el año 2006 buscando la comunicación con la sociedad y, en especial, con la comunidad académica y científico-política de habla hispana. Su objetivo es catalizar el debate politológico colombiano, con una perspectiva global, ajena al enclaustramiento disciplinar y encaminada al desarrollo de la función pública de aportar a la construcción de una ciudadanía más informada, más crítica y más activa. En la revista se publican artículos inéditos de investigación, de reflexión y de revisión en temas de teoría política, análisis político, gobierno y políticas públicas y relaciones internacionales y globales.

*recipo\_fdbog@unal.edu.co*

*recipo@gmail.com*

*<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol>*

### Revista **PENSAMIENTO JURÍDICO**

La revista publica artículos de investigación y reflexión en campos tales como: el derecho constitucional y la filosofía del derecho; el derecho y la política ambiental; la sociología jurídica y la teoría del Estado, entre otros. Sus públicos son las comunidades académicas nacionales e internacionales, siendo una de las publicaciones más reconocidas en Colombia.

*rpjuridico\_fdbog@unal.edu.co*

*<https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju>*



investigaciones  
en construcción

Los semilleros de investigación son un espacio académico que tiene por objetivo acercar a los estudiantes de Derecho y Ciencia Política a las actividades que se desarrollan en el marco de los proyectos de investigación. En tal sentido, *Investigaciones en construcción* publica anualmente los artículos elaborados por los estudiantes, como resultado de los semilleros de investigación.

*Esta publicación está disponible en el Repositorio insitucional UN  
(<http://www.bdigital.unal.edu.co>).*



Será un espacio de expresión e intercambio en el que académicos e investigadores de diversa procedencia podrán presentar avances o resultados de sus trabajos, en un campo relativamente amplio, no solo en cuanto a su epistemología, sino también respecto a sus delimitaciones espaciales. En esta publicación se pondrán a disposición, en forma especial, los resultados de investigación del programa de maestría, con los trabajos de sus profesores y estudiantes.



*Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas. Tomo II* fue editado por Unijus, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales, Gerardo Molina, de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. El texto de las páginas interiores fue compuesto en caracteres de la familia tipográfica Malaga, diseñada por Xavier Dupré en 2007.

El libro se terminó de editar en Bogotá, D. C. en el año 2018.



Este libro debe comprenderse como un intento de formalización por escrito de las razones y emociones que animaron el Coloquio Internacional sobre Saberes Múltiples, Ciencias Sociales y Políticas, realizado en la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia (18-21 de octubre de 2016). Este evento contó con la colaboración de la Universidade Nova de Lisboa (CICS - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais), la Universität Freiburg (Suiza), la Universidade Estadual de Montes Claros (Brasil), la Université catholique de Louvain (Bélgica) y la Association internationale des sociologues de langue française (AISLF) en el marco de las actividades del Comité de recherche 30 (CR30) (Inégalités, identités et liens sociaux).

Los textos reunidos aquí son testimonios de los debates alrededor de dos perspectivas metodológicas y epistemológicas que con frecuencia se confrontan en el campo de las ciencias sociales y políticas: la monista y la pluralista. Los grandes temas que animaron las discusiones fueron: 1) los movimientos sociales o las sociedades y comunidades en movimiento; 2) los saberes sociales: indígenas, populares y ancestrales; 3) los estudios sobre el género y la diversidad sexual; 4) el ambientalismo, el ecologismo, los estudios sobre el territorio, el desarrollo y el animalismo; 5) la investigación acción participativa, la intervención sociológica y la educación popular; y 6) el debate epistemológico.



ISBN 978-958-783-424-6



9 789587 834246

## **Puntos de venta**

### **Librería UN Plaza de las Nieves**

Dirección: Calle 20, n.º 7-15, Bogotá

Teléfono: (+57 1) 3165000, ext. 29494, 29492 y 29496

Horario: lunes a viernes de 9:00 a. m. a 6:30 p. m. y sábado de 10:00 a. m. a 3:00 p. m.

Formas de pago: efectivo, tarjeta crédito y tarjeta de cooperativa de profesores.

*libreriaun\_bog@unal.edu.co*

### **Librería UN Campus**

Dirección: Carrera 30, n.º 45-02, Ciudad Universitaria, Plaza Che, Auditorio León de Greiff (entrada por la taquilla)

Teléfono: (+57 1) 3165000, ext. 17639

Horario: lunes a jueves de 8:00 a. m. a 5:30 p. m., viernes de 7:00 a. m. a 4:00 p. m. y sábado de 10:00 a. m. a 3:00 p. m.

Formas de pago: efectivo, tarjeta crédito y tarjeta de cooperativa de profesores

*libreriaun\_bog@unal.edu.co*

### **Librería Virtual UN**

Conozca el catálogo completo de publicaciones de la Universidad Nacional de Colombia y realice sus adquisiciones de forma rápida y segura a través de nuestra librería virtual.

Encuentre en la librería virtual: libros UN físicos, e-books, e-bookcards y libros de descarga gratuita. Consulte el material por categoría, precio, formato, año de edición, estado de existencias.

Vea el catálogo de Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales en

<https://goo.gl/2AUYYr>

*libreriaun\_bog@unal.edu.co*

<http://www.uneditorial.com/>

editorial 