

E&P

Colección Educación y Pedagogía

El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular

Compilador:
JOSÉ HLEAP BORRERO



Universidad
del Valle

Programa  Editorial

El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación popular es una presentación comprensiva de lo adelantado por el Grupo de Investigación en Educación Popular (GEP) de la Universidad del Valle en la última década. Las precisiones, hallazgos, debates y consideraciones que han adelantado miembros del GEP sobre la implementación de la propuesta teórico-metodológica de Sistematización de Experiencias en la comprensión de la convivencia urbana en contextos violentos, han sido recogidos en la primera parte de esta publicación, bajo el título de “Los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias de violencia y convivencia”.

En la segunda parte del libro, El conocimiento social en convivencia como vía para la construcción de culturas de paz, se reúnen un conjunto de artículos generados en el desarrollo de la investigación “conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali – Buenaventura)”, que fue elegida y financiada por Colciencias y la Universidad del Valle dentro de una convocatoria en Dialogo de Saberes. Estos artículos aportan desarrollos específicos sobre la problemática de la vida en común desde la mirada posibilitada por el enfoque de Sistematización de Experiencias del Grupo de Educación Popular, GEP. El avance en la elaboración de conceptos como “convivencia”, “gestión del conocimiento social” y “culturas de Paz”, así como la valoración del papel de los mediadores sociales (promotores, gestores, líderes) vinculados a los proyectos, aportó una mirada alternativa a la construcción de políticas públicas, haciendo énfasis en el dialogo e interpelación de saberes y en la construcción participativa de los conocimientos, en articulación con redes y organizaciones sociales locales con las cuales se están gestando nuevas rutas para el trabajo sobre convivencia.



El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular

E&P

Colección Educación y Pedagogía

*Mario Albeiro Acevedo - José Hleap Borrero - Claudia Bermúdez Peña
María Cristina Ruiz - María Juliana Ospina Manzano - Tanaly Huertas Muñoz -
Carlos Arango Cálad - Asociación Ku-mahaná-PCN
Daniel Campo Sarria - Miryan Zúñiga E.- Rocío Gómez Z.*

El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la Educación Popular

E&P

Colección Educación y Pedagogía

El conocimiento social en convivencia como escenario de educación popular / Mario Albeiro Acevedo ... [et al.]. -- Santiago de Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2009.
262 p. ; 24 cm. -- (Colección libros de investigación)
Incluye bibliografías e índice
1. Educación popular 2. Sociología de la educación 3. Educación y sociedad 4. Convivencia 5. Educación para la paz I. Acevedo, Mario Albeiro II. Serie.
370.115 cd 21 ed.
A1230451

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *El conocimiento social en convivencia como escenario de Educación Popular*

Compilador: José Hleap Borrero

Autores: Mario Albeiro Acevedo, José Hleap Borrero, Claudia Bermudez Peña, María Cristina Ruiz Peña, María Juliana Ospina Manzano, Tanaly Huertas Muñoz, Carlos Arango Cálad, Asociación Ku-mahaná-PCN, Miryan Zúñiga E, Rocío Gómez Z.

ISBN: 978-958-670-757-2

ISBN PDF: 978-958-765-752-4

DOI: 10.25100/peu.310

Colección: Educación y Pedagogía

Primera Edición Impresa octubre 2009

Edición Digital junio 2018

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz

Director del Programa Editorial: Omar Díaz Saldaña

© Universidad del Valle

© José Hleap Borrero, Claudia Bermudez Peña, María Cristina Ruiz Peña, María Juliana Ospina Manzano, Tanaly Huertas Muñoz, Carlos Arango Cálad, Asociación Ku-mahaná-PCN, Miryan Zúñiga E, Rocío Gómez Z.

Diseño de carátula: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, junio de 2018

CONTENIDO

Introducción	11
--------------------	----

Primera Parte. Los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias de violencia y convivencia ..	17
--	-----------

Capítulo 1. El concepto de escenarios de la educación popular

<i>Mario Albeiro Acevedo</i>	19
1.1 Concepto de escenarios de la educación popular	19
1.2 Una manera de ver la educación popular desde la perspectiva	25
1.3 Dispositivo de interpretación: nuevos escenarios de educación popular	32

Capítulo 2. Violencia y convivencia: Un escenario emergente de educación popular

<i>José Hleap Borrero</i>	37
2.1 Definición del enfoque	37
2.2 Los discursos sobre la Gobernabilidad y la Seguridad	44
2.3 La convivencia en “tolerancia cero”	49

Capítulo 3. Los contextos en los escenarios de la educación popular

<i>Claudia Bermúdez Peña</i>	57
3.1 Consideraciones preliminares	58
3.2 Una aproximación a la noción de contexto	60
3.3 Una aproximación a los contextos de las experiencias en la ciudad de Cali	64

3.4 Consideraciones finales	78
-----------------------------------	----

**Capítulo 4. El concepto de actor en la metasisematización:
claves metodológicas para la interpretación**

<i>María Cristina Ruiz</i>	81
4.1 Entre el actor social y el actor textual: un problema hermenéutico	82
4.2 El análisis del actor textual	85
4.3 De la comprensión del actor contextual a la dilucidación del actor social	89
4.4 Algunas claves para la interpretación de los actores en el escenario de la educación popular hoy	90

**Capítulo 5. Memorias dinámicas en la potenciación de saberes
sociales: la recreación dirigida en la construcción participativa
de la memoria de un proceso de formación con organizaciones
de base en la ciudad de Cali**

<i>María Juliana Ospina Manzano - Tanaly Huertas Muñoz</i>	93
5.1 El proyecto en referencia	93
5.2 Cali: una ciudad de intervenciones sociales	95
5.3 Memorias dinámicas en la potenciación de saberes sociales	97
5.4 La recreación dirigida en el diálogo de saberes	100

**Segunda Parte. El conocimiento social en convivencia como vía
para la construcción de culturas de paz**

**Capítulo 6. La convivencia o la construcción deliberada de la
vida en común**

<i>Carlos Arango Cálad</i>	109
6.1 La crisis del concepto de desarrollo y del progreso	117
6.2 El movimiento comunal en los Estados Unidos	120
6.3 La lucha contra la discriminación racial	132

Capítulo 7. Los desarrollos conceptuales sobre la convivencia

<i>Carlos Arango Cálad</i>	149
7.1 La propuesta de una sociedad convivencial de Iván Illich	150
7.2 El desarrollo a escala humana de Manfred Max-Neef	152
7.3 El enfoque psicosocial y los estudios sobre el apoyo social	155
7.4 Humberto Maturana y la biología del amor	161

7.5 La psicología comunitaria de la convivencia	167
7.6 Reflexión general sobre la convivencia	176

**Capítulo 8. Gestión del conocimiento y producción de lo social,
la convivencia como recurso**

<i>José Hleap B.</i>	183
8.1 Saberes y conocimiento social	183
8.2 Los “otros “saberes y la gestión del conocimiento	186
8.3 El recurso de la convivencia como gestión experta de lo social	194

Capítulo 9. Cali: Legado y presencia afrodescendiente

<i>Asociación Ku-mahaná-PCN</i>	199
9.1 Presencia histórica y participación de l@s afrodescendientes en la región del Gran Cauca y Cali	203
9.2 Presencia actual y participación de l@s afrodescendientes en Cali	210

Capítulo 10. El conocimiento social en la red del buen trato de Cali

<i>Daniel Campo</i>	219
10.1 Sobre la historia de la red del buen trato	219

**Capítulo 11. La construcción de culturas de paz como diálogo
intercultural entre saberes y prácticas sociales sobre convivencia**

<i>Miryan Zúñiga E. - Rocío Gómez Z.</i>	237
11.1 Introducción	237
11.2 Concepto antropológico de cultura e implicaciones para pensar el concepto de cultura de paz	238
11.3 Globalización y diversidad cultural	243
11.4 Origen y sentidos del concepto de culturas de paz	243
11.5 Saberes y prácticas de paz desde las experiencias analizadas en el proyecto el conocimiento social sobre convivencia para la construcción de culturas de paz en Cali y Buenaventura	247
11.6 Una cultura de paz con acento en el tema de género	255
11.7 Una cultura de paz con acento en el tema de la etnia	256
11.8 A modo de conclusión	258

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

INTRODUCCIÓN

Desde 1991, el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle viene desarrollando una línea de investigación en Sistematización de Experiencias Significativas de Educación Popular, lo cual le ha permitido, por un lado, enriquecer su percepción sobre las dinámicas y transformaciones que se vienen dando en este campo, y por el otro, refinar un enfoque investigativo de carácter participativo y hermenéutico orientado a comprender y potenciar las experiencias estudiadas, desde su interior y con sus propios actores sociales, para enmarcarlas en escenarios más generales que permitan reflexionar sobre las relaciones entre experiencias específicas y sus contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. En esta dirección, a través de la sistematización de un conjunto de experiencias, realizamos inicialmente una reflexión sobre *Educación para el trabajo* y en una segunda etapa, desde el año 2003, esta reflexión se ha dirigido a la problemática de la *Violencia y la convivencia*, para lo cual, además de desarrollar el proceso de sistematización de experiencias, en este caso relacionadas con la comprensión de la convivencia urbana en contextos altamente violentos, adelantamos un proceso que denominamos de “metasistematización”, o lectura transversal de experiencias, utilizando como dispositivo de interpretación la metáfora de *los escenarios de la educación popular* y luego, contando con estos escenarios, asumimos la inquietud por *el conocimiento social en convivencia*, emprendiendo una investigación en Cali y Buenaventura, donde probamos el alcance de este dispositivo.

La pretensión de esta propuesta metodológica ha sido experimentar un enfoque investigativo que permita relacionar la lógica interna de las experiencias objeto de sistematización –la cual expresa y es producto de las negociaciones que sus actores hacen sobre el sentido de las mismas– con las “macro-determinaciones” generadas

por las regulaciones, condicionantes y orientaciones presentes en entornos y contextos más amplios que los ámbitos en los que se inscriben esas experiencias (Hleap, 1991)¹. Sin embargo, durante algún tiempo el enfoque de sistematización se limitó a dar cuenta de la lógica interna de la experiencias, la cual se construía y recreaba por medio de un procedimiento que articula tres fases (no consecutivas), íntimamente relacionadas a lo largo del proceso: la reconstrucción, la interpretación y la potenciación de la experiencia. En este enfoque se ha asumido la sistematización como aquel proceso que permite dar cuenta de la racionalidad interna de la experiencia y del sentido que tiene para sus actores, quienes le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido.

Así, la sistematización es la oportunidad de recrear y poner en juego las distintas interpretaciones de sus actores, que son el modo de existencia de la experiencia misma; es hacer una lectura de la experiencia en la cual las diversas interpretaciones buscan legitimación y permite que los participantes recreen su fuerza implicativa, es decir, su potencial transformador capaz de incidir sobre sus propios actores y sobre su contexto. La premisa epistemológica de esta concepción sobre la sistematización es que la experiencia no existe como tal, como hecho empírico, sino como acontecimiento en la interpretación de sus actores. Este modelo de sistematización relaciona la investigación-acción participativa, en tanto pretende construir conocimiento con la gente para transformar su realidad, con la hermenéutica, en tanto pone en juego las interpretaciones de los diversos tipos de actores de la experiencia para comprenderla y potenciarla.

Las precisiones, hallazgos, debates y consideraciones que han adelantado miembros de Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle sobre la implementación de la propuesta teórico-metodológica de la *sistematización de experiencias* en la comprensión de la convivencia urbana en contextos violentos, han sido recogidos en la primera parte de esta publicación bajo el título de *Los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias de violencia y convivencia*.

Esta parte del libro se inicia con un artículo de Mario Albeiro Acevedo en donde expone la génesis de la propuesta teórico-metodológica de la *sistematización de experiencias*, centrándose en la metáfora de los escenarios, entendida como dispositivo de interpretación, pues los escenarios “operan como configuraciones conceptuales que dan cuenta de las relaciones entre sus distintos componentes y que pueden servir para interpretar y comprender períodos más o menos largos en la historia de la educación

¹ Hleap, José. *La estrategia comunicativa del programa de capacitación de educadores populares*. Universidad del Valle. Cali, 1991.

popular, lo mismo que experiencias concretas en un momento dado y en un lugar determinado”. Desde esta figura del escenario, Acevedo realiza un recorrido por la historia de la Educación Popular, para terminar en una exposición del planteamiento actual de la *metasistematización* como aporte del Grupo al campo de la Educación Popular en América Latina.

En el segundo capítulo de la primera parte, José Hleap retoma la propuesta teórico-metodológica de la *sistematización* para describir e interpretar las intervenciones expertas sobre la convivencia urbana en la ciudad de Cali como escenarios de educación popular. El autor considera que “al vincular la educación popular con un concepto más amplio de ciudadanía que el de participación política formal, ésta recobra su potencialidad en la medida en que asume la ciudad como hecho social –su dinámica urbana– y, por tanto, la imposibilidad de definir lo popular como esencia, tradición o territorio que la conforma; ubicando lo popular como una posición en el juego de fuerzas que constituye la ciudad, donde conceptos como los de esfera pública, ciudadanía y democracia la reeditan y llenan de sentido”.

En el capítulo tres, Claudia Luz Bermúdez aborda el concepto de *contexto* para precisar el particular aporte que, en un uso específico propiciado por el enfoque de sistematización del grupo (*el contexto es la interpretación que del entorno hacen los actores*), permite evidenciar la manera como ocurre la *contextualización* desde y en las experiencias en educación popular. Claudia Luz emprende desde estas precisiones, una descripción de los contextos que se ponen en juego en las experiencias sistematizadas en la ciudad de Cali.

El cuarto capítulo presenta, desde la perspectiva de María Cristina Ruiz, el desarrollo conceptual y metodológico que, en torno a la idea de *actor*, aporta el enfoque de sistematización de experiencias. Después de presentarnos al *actor textual*, al *actor intertextual* y al *actor contextual*, la autora refiere las implicaciones de esta concepción en el proceso de sistematización, señalando algunas claves que “sirven como punto de partida para la discusión acerca del papel que puede jugar hoy la educación popular en los procesos de construcción política que residen en las dinámicas de afirmación de los sujetos sociales”.

En el quinto capítulo, Juliana Ospina y Tanaly Huertas presentan la estrategia de *memorias dinámicas*, como contribución que desde el campo de la *recreación dirigida* se le ha hecho a la sistematización de experiencias, en la potenciación de saberes sociales sobre convivencia. Luego de precisar la idea de “memoria dinámica” y de “recreación”, las autoras exponen la modalidad de trabajo realizada en la investigación *Conocimiento social en convivencia* y señalan su productividad tanto para el enfoque de sistematización como para las organizaciones participantes.

En la segunda parte del libro, *El conocimiento social en convivencia como vía para la construcción de culturas de paz*, se reúnen un conjunto de artículos generados en el desarrollo de la investigación “Conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)”, que fue elegida y financiada por Colciencias y la Universidad del Valle dentro de una convocatoria en *Diálogo de saberes*. Esta investigación mostró cómo el acercamiento a los procesos de construcción de convivencia, en condiciones de precariedad y exclusión que la hacen altamente conflictiva, posibilita una nueva mirada a las dinámicas sociales urbanas, rompiendo los supuestos tradicionales tanto de la epidemiología de la violencia como del contractualismo cívico, haciéndole una gran contribución a la construcción concertada de políticas públicas y al reconocimiento del aporte social que ciertos sectores estigmatizados le hacen cotidianamente a la convivencia urbana. Mediante el mapeo de experiencias significativas, el acercamiento a las organizaciones que las promovían y la sistematización de tres experiencias en Cali y dos en Buenaventura, este estudio demostró la existencia de experiencias que logran pluralizar las opciones de construcción de paz en Colombia, al estimular formas de participación social que reconocen, problematizan y potencian modalidades creativas de interacción y convivencia entre diversos actores sociales enfrentados en contextos urbanos cargados de violencia.

En los capítulos sexto y séptimo de esta publicación, Carlos Arango hace un seguimiento a los desarrollos teóricos y prácticos explícitos que se han elaborado en torno al fenómeno de la convivencia. En el capítulo sexto busca “abrir la discusión en el ámbito investigativo y de la intervención social sobre este problema con el fin de aportar a las comunidades y contextos de trabajo de la educación popular” y lo complementa en el séptimo con una revisión a los “desarrollos conceptuales e investigativos que han emergido en los escenarios académicos”, particularmente los “aportes explícitos sobre los procesos de convivencia realizados desde la ingeniería (tecnología), la economía, la biología y la psicología”.

En el capítulo octavo, José Hleap problematiza el discurso experto sobre la convivencia, introduciendo una consideración sobre la generación de saberes sociales sobre la vida en común y la manera como la convivencia es un ámbito de legitimación que “da cuenta de las diferencias y desigualdades, de los distintos lugares y prácticas de conocimiento, así como del carácter dialógico, colectivo, de cualquier emprendimiento de saber”. Hleap plantea que “frente a la instituida mirada de la ‘convivencia armónica’, que predica lo común, lo no contradictorio o conflictivo, obliterando lo diferente, encontramos en la convivencia situada (en los barrios y comunas más estigmatizados como ‘violentos’) saberes sociales sobre la vida conflictiva con otros, sobre la solidaridad

basada en alguna condición común (sea de pobreza, de género, de creencia, etc.), que no se detienen ante el resto (el origen, la etnia, la edad, etc.) que los diferencia”.

La organización Ku-mahaná, que aportó a la investigación su experiencia de acompañamiento y participación activa en procesos sociales con afrodescendientes en la ciudad de Cali y de reflexiones realizadas sobre esta temática, destaca en el capítulo noveno “la presencia histórica de los/las afrodescendientes en el suroccidente colombiano como actores fundantes de la vallecaucanidad y la caleñidad”, frente a su exclusión, omisión y marginalidad con las que la historia oficial de la región ha pretendido negar su “participación protagónica, generando desde su ancestralidad, vivencias y sabiduría, un conocimiento social y colectivo y unas formas materiales necesarias para la constitución y consolidación de Cali”.

Daniel Campo presenta, en el capítulo décimo, la experiencia local de “la Red de Promoción del Buen Trato”, cuya sistematización “ha permitido reconocer que para mejorar la convivencia familiar no basta con incrementar los programas educativos dirigidos a la comunidad ni con mejorar los servicios de atención institucional para aquellas personas que padecen situaciones de violencia interpersonal. Se requiere, antes que nada, ganar incidencia en las decisiones políticas que orientan las acciones institucionales y garantizan las condiciones de ejecución de los proyectos sociales”. Enfocando los modos de incidencia en las políticas públicas sobre convivencia agenciadas por la red del buen trato, el autor concluye que “la elaboración y el desarrollo de las políticas públicas forman parte del quehacer diario, el cual no se restringe a una actividad de expertos, sino que es una acción que implica a todos los ciudadanos en calidad de sujetos de derechos y de miembros de comunidades y familias afectadas por las problemáticas sociales”.

Finalmente, en el capítulo once, Miryan Zúñiga y Rocío Gómez abordan el concepto de “cultura de paz” en el marco de las experiencias de Cali y Buenaventura sistematizadas en la investigación. Señalando “la importancia de pluralizar la paz bajo el reconocimiento de la interrelación conflictiva entre diversas culturas y la inspiración de los saberes y prácticas sobre convivencia pacífica gestionados socialmente por comunidades que enfrentan diversas violencias”, las autoras se preguntan “¿por qué no hablar de *culturas de paz* en plural? ¿Por qué no asumir la globalización como un reto para la afirmación mundial de la diversidad cultural, creando las condiciones para realizar un diálogo entre las culturas (a nivel local, regional, internacional, nacional e involucrando diversos actores sociales, mujeres, jóvenes, etnias) y aprovechando tanto las nuevas tecnologías de la comunicación, como la complejidad política y cultural en la cual están insertas las empresas multinacionales y las organizaciones políticas internacionales?”. Con este haber, el artículo emprende una descripción de los saberes y prácticas de paz

desde las experiencias analizadas en la investigación, para concluir que “la realización de este estudio demostró la existencia de experiencias que logran pluralizar las formas de construcción de la paz en Colombia –más allá de los discursos oficiales y monolíticos que pretenden homogeneizarlas– al estimular formas de participación social que reconocen, problematizan y potencian formas creativas de interacción y convivencia entre diversos actores sociales que, en contextos urbanos cargados de violencia, construyen roles jerárquicos y antagónicos”.

Como se puede apreciar, los capítulos reunidos en esta parte del libro aportan desarrollos específicos sobre la problemática de la vida en común desde la mirada posibilitada por el enfoque de *Sistematización de experiencias* del Grupo de Educación Popular, GEP. El avance en la elaboración de conceptos como “convivencia”, “gestión del conocimiento social” y “culturas de paz”, así como la valoración del papel de los mediadores sociales (promotores, gestores, líderes) vinculados a los proyectos, aportó una mirada alternativa a la construcción de políticas públicas, haciendo énfasis en el diálogo e interpelación de saberes y en la construcción participativa de los conocimientos, en articulación con redes y organizaciones sociales locales con las cuales se están gestando nuevas rutas para el trabajo sobre convivencia en estos municipios.

En su conjunto, el libro quiere ser una presentación extendida del trabajo adelantado por el GEP en las últimas dos décadas y una invitación al lector para asumir, de manera crítica, la sistematización de experiencias como posibilidad de desarrollar una gestión social del conocimiento que reivindique su potencial de *multiplicidad y posibilidad*, para imaginar y realizar formas más productivas de vida en común.

Grupo de Educación Popular, GEP.

PRIMERA PARTE

Los escenarios de educación popular
como dispositivo de interpretación
de experiencias de violencia
y convivencia

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

EL CONCEPTO DE ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

*Mario Albeiro Acevedo**

El concepto de escenarios de la educación popular viene siendo elaborado desde el contexto de la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario a partir de la revisión de la historia de la educación popular en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX y como alternativa que pretende subsanar algunas limitaciones de los enfoques más socorridos por estudiosos de este campo. Se recurre a la metáfora de los escenarios para la lectura e interpretación de experiencias de intervención en comunidades populares en tanto esta metáfora permite dar cuenta de la complejidad de tales experiencias, al proponer relacionar los elementos constitutivos de un escenario: actores, argumentos, tensiones, conflictos, intencionalidades, ámbitos, relaciones y contextos. Ella surge como una alternativa de carácter sintético e integral, que permite mirar los fenómenos sociales en proceso y sus componentes en interacción para tratar de comprenderlas, frente a aquellos modelos de carácter analítico, reduccionista y simplificador que diseccionan las experiencias en sus partes constitutivas para tratar de describirlas y explicarlas.

1.1 CONCEPTO DE ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Un modelo es una construcción conceptual simplificada que da cuenta de ciertos elementos de un fenómeno y de sus relaciones mutuas, los cuales se separan y se fijan

* Miembro del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.

en un esquema intemporal para facilitar su comprensión y manipulación, haciendo abstracción de los procesos dinámicos que lo caracterizan. Un modelo nos remite siempre a una noción analítica de la realidad en la que los elementos están separados y estáticos. El reto es entonces construir un enfoque que permita mirar los fenómenos en proceso y sus componentes en interacción. Es decir, una perspectiva como la que propone Maffesoli cuando dice que “para captar la especificidad y la novedad de un fenómeno social, vale más referirse a la experiencia vivida de los protagonistas de base, antes que a las teorías codificadas indicadoras, *a priori*, de lo que es o debe ser ese fenómeno” (Maffesoli, 1997: 249).

Por otro lado, asumir la metáfora de los escenarios, nos permite asumir lo popular, a la manera de García Canclini como “conglomerado heterogéneo de grupos sociales (que) no tiene el sentido unívoco de un concepto científico, sino el valor ambiguo de una noción teatral”. Dice García Canclini:

Es posible avanzar en este proceso de reconstruir la noción de lo popular si se pasa de una escenificación épica a la de una tragicomedia (pues) lo popular se pone en escena no con esta unidireccionalidad épica sino con el sentido contradictorio y ambiguo de quienes padecen la historia y a la vez luchan en ella, los que van elaborando, como en toda tragicomedia, los pasos intermedios, las astucias dramáticas, los juegos paródicos que permiten a quienes no tienen posibilidad de cambiar radicalmente el curso de la obra, manejar los intersticios con parcial creatividad y beneficio propio. (García Canclini, (1997: 259-260).

Pensamos que la noción de escenario, puede incorporar la dimensión de totalidad dinámica o en continuo e incesante cambio y la plasticidad y complejidad que exhiben las experiencias estudiadas y la vida misma. Desde esta perspectiva, para comprender una experiencia hay que enfrentarla como lo hace un espectador frente a una obra teatral: como un ámbito en el que los actores de una trama juegan su papel en una interacción dinámica, a través del lenguaje y la acción, en la que se generan discursos, situaciones, eventos, intencionalidades, tensiones, conflictos, y sentidos¹. Es decir, una dinámica que deconstruye y reconstruye nuevas realidades, las cuales condicionan, y al mismo tiempo son condicionadas por un entorno que va más allá del ámbito de la experiencia, sobre el cual sus actores pueden no tener ningún control o un control muy limitado, y que en esta perspectiva denominamos *contexto*.

¹ Aquí se retoma la propuesta de Ervin Goffman (1959), quien asume la perspectiva de la *representación dramática* para analizar las interacciones humanas y que nosotros adaptamos al emplearla como metáfora del *escenario teatral* para interpretar, en este caso, las experiencias de educación popular y de convivencia que están ocurriendo en la ciudad de Cali.

Por eso los escenarios se pueden asumir como dispositivos de interpretación, pues operan como configuraciones conceptuales que dan cuenta de las relaciones entre sus distintos componentes y que pueden servir para interpretar y comprender períodos más o menos largos en la historia de la educación popular, lo mismo que experiencias concretas en un momento dado y en un lugar determinado. Estos elementos pueden aparecer, desaparecer, re-aparecer, permanecer, re-configurarse y traslaparse en distintos momentos del despliegue y acontecer de un escenario y adquieren distintos sentidos cuando se expresan en escenarios diferentes. Es así como una idea-fuerza como la participación, aunque puede estar presente en todos los escenarios, adquiere distintos sentidos en la medida en que interactúa con otros componentes de un escenario determinado.

Desde esta perspectiva, un escenario se construye a partir de una representación intersubjetiva de la realidad, con los sentidos que los distintos actores le confieren a sus vidas, en la que entran en juego diversos intereses, aspiraciones, temores y esperanzas, en un contexto que también es una construcción conceptual derivada de las interpretaciones que los actores hacen del entorno que enmarca e interactúa con el ámbito inmediato en el que se desenvuelve la experiencia.

Para construir esta perspectiva, Goffman nos ayudó a entender el carácter situacional de las experiencias y por lo tanto la metáfora de los escenarios, metáfora dramática que a partir de él se ha utilizado ampliamente en el campo de la sociología. Pero también criticamos su concepción que reduce la interpretación de lo social a la interacción entre individuos. En cambio el concepto de escenario que nosotros queremos proponer considera que no hay actores solitarios que por libre albedrío interactúan con otros.²

² Dice Goffman: “La perspectiva empleada en este informe es la de la representación teatral; se trata de principios derivados de la representación dramática. Consideraré la forma en que el individuo, en las situaciones de su actividad cotidiana, se presenta a sí mismo a los otros y presenta su actividad a los otros, y las formas en que el individuo guía y controla la impresión que causa en los otros, y las clases de cosas que puede hacer o no puede hacer para mantener esa representación ante los otros. Al utilizar este modelo, no voy a tratar de restar importancia a sus obvias insuficiencias. En una escena se representan cosas que son ficciones; y, presumiblemente, en la vida se representan cosas que son reales y a veces no muy bien ensayadas. Y lo que es más importante quizá, en el teatro un actor, al representar un personaje, se presenta a sí mismo a los personajes encarnados por otros actores; el público, constituye el tercer partícipe de la interacción, un partícipe fundamental, que sin embargo no estaría allí, si la representación escénica fuese real. En la vida real, estos tres participantes se condensan en dos: el papel que representa el individuo está cortado al talle de los que representan los otros y, sin embargo, estos otros constituyen a la vez el público” (Goffman, 1959), citado por Habermas en *Teoría de la acción comunicativa*.

Hay por el contrario actores que son una función en el juego de las interpretaciones que le dan sentido a la experiencia sistematizada.

En síntesis, para dar cuenta de un escenario social tenemos que caracterizar los *actores* que intervienen en las experiencias, los *discursos* que se construyen a partir de los *argumentos* de los distintos actores, los *ámbitos* donde éstos se mueven y conviven, las *relaciones pedagógicas y sociales* que se establecen entre distintos actores y entre estos y otros componentes del escenario, las *tensiones y conflictos* generados por los distintos intereses y expectativas y diferentes perspectivas de los actores, frente al problema objeto de estudio o intervención, y la *intencionalidad* o propósito del conjunto de las experiencias y los distintos *sentidos* que le asignan sus actores. Todo esto está enmarcado en un *contexto* que influye en la dinámica que exhiben el escenario y sus componentes.

1.1.1 COMPONENTES DE UN ESCENARIO

Para caracterizar cada escenario identificamos y definimos sus componentes así:

1.1.1.1 Actores: cuando propusimos la noción de escenarios caracterizamos los actores como sujetos individuales y colectivos de las prácticas de educación popular, tanto en su papel de promotores o agentes educativos como de destinatarios o usuarios de los programas y proyectos pero que participan de manera consciente y activa en el desarrollo de una experiencia. Sin embargo, es necesario aclarar que desde la perspectiva de la sistematización se asumen los actores como aquellos que se encuentran y conducen su acción, pero no se asume una correspondencia entre individuo y actor, en tanto el actor es una función dentro del juego de interpretaciones y la presencia está señalada por la emergencia de una perspectiva singular; por eso muchos “individuos” pueden tener una misma perspectiva, pueden representar un mismo actor, de una voz propia que puede ser actuada por distintos “individuos” y en algunos casos un “individuo” puede expresar distintas perspectivas o papeles. Hay una tensión entre entender los actores como objetos pasivos de la trama, pues ellos son los que, independientemente de la intencionalidad de la acción social, le asignan una determinada dirección, en tanto sujetos portadores de intereses y productores de sentido. En el desarrollo de la trama, cada uno pone en juego sus vivencias, sus prejuicios y sus intereses y por lo tanto no pueden ser neutrales frente a la intencionalidad y devenir de la experiencia aunque estén condicionados por la fuerza preformativa del escenario.

Se refiere la noción de actor no solo a la ejecución de una acción sino a una determinada interpretación del sentido de esa acción; podríamos distinguir, entonces, esos dos como la actuación y el papel. El actor desde la perspectiva de la hermenéutica es

una función de la interpretación puesto que desde el juego de interpretaciones se pueden caracterizar perspectivas diferenciadas de actor, es decir, se están captando actores de la interpretación que, en términos metodológicos, son *actores textuales*, portadores de acción en el discurso, a quienes se le acreditan las acciones y las perspectivas sobre la acción.

1.1.1.2 Argumentos, ideas-fuerza o principios orientadores: conceptos o nociones recurrentes que subyacen tanto a la teoría como a la práctica de la educación popular. Estos argumentos se enlazan en discursos que se definen como propios de este campo. En distintos momentos de la historia de la EP, estos discursos se construyeron alrededor de ciertos temas que se vuelve prioritarios y hegemónicos. Ellos se elaboran o se adoptan para dar cuenta de la problemática que aborda la acción educativa o de intervención social en el campo del desarrollo, como las referidas a la violencia, el manejo de conflictos y la convivencia. En términos metodológicos es necesario tener en cuenta que en algunos proyectos, éstos se hacen explícitos en el marco teórico o marco conceptual, mientras que en otros hay que buscarlos en distintos elementos del proyecto.

1.1.1.3 Ámbito de las prácticas: contorno inmediato donde se realiza la práctica educativa o de intervención social (institución, proyecto, programa, campaña). Es como el *teatro* donde se realiza la obra o deviene la experiencia. Estos ámbitos incluyen el *campo de acción* o área de intervención social (salud, recreación, alfabetización, proyectos productivos, etc.). Los ámbitos reconocen fronteras hasta donde tiene alcance la experiencia pero éstas no son barreras rígidas que delimitan el ámbito del entorno sino, por el contrario, intersecciones indeterminadas en las que “lo externo” y “lo interno” se afectan mutuamente.

1.1.1.4 Modalidades de trabajo: tipo de relación social y pedagógica que se promueve y privilegia entre los diferentes actores (agentes educativos, comunidades, grupos y personas) y entre estos con los argumentos. Es como la *puesta en escena* de los distintos elementos que configuran o intervienen en un escenario e incluyen los medios de comunicación e intervención, los métodos pedagógicos, las estrategias organizativas y los materiales didácticos, a través de los cuales se concretan estas relaciones.

1.1.1.5 Tensiones y conflictos que emergen en la forma de conceptualizar y enfrentar el problema objeto de estudio o de intervención. Aunque el conflicto es objeto de estudio e intervención en los proyectos de convivencia, nos interesa también explicitar esas tensiones y conflictos que se generan en el devenir mismo de la experiencia y que emergen de los diversos intereses de diferentes actores y de las distintas formas de asumir, conceptualizar y enfrentar el problema objeto de estudio o de intervención del proyecto en cuestión.

1.1.1.6 Contextos: socioeconómicos y políticos nacionales e internacionales en los que se enmarcan las experiencias de EP. Contextos teóricos en relación con las concepciones de educación, cultura, desarrollo e investigación. Contextos jurídicos y normativos que regulan y delimitan el alcance de una experiencia. Incluyen eventos, sucesos o acontecimientos que jalonan o modifican el devenir de las prácticas y discursos de la educación popular.

El contexto hace referencia a los elementos del entorno que están fuera del ámbito de la experiencia pero que la afectan y sobre los cuales los actores de ésta no tienen control directo pero sí posibilidades de interpretación. Mientras el entorno está constituido por la realidad empírica “externa” a la experiencia, el contexto es una construcción conceptual que los actores elaboran a partir su interpretación de esa realidad.

Aunque los actores no tienen control directo sobre ciertos elementos de su entorno, los escenarios no están ni determinados ni constreñidos por éste, pues la manera como los actores leen su entorno y construyen sus contextos, determina en cierta medida el rumbo que toma la experiencia. Es decir, las interrelaciones entre escenarios y contextos están influidas por la manera como los actores interpretan su entorno y las decisiones que toman a partir de tales interpretaciones. Así, en el terreno del lenguaje, los contextos son construcciones conceptuales que acentúan o atenúan, enfatizan o moderan, señalan u ocultan, en síntesis, dicen o callan, aspectos del entorno que configuran sus contextos, y de ello depende en gran medida la dinámica que exhibe un escenario en un momento dado.

Por esta razón es necesario examinar la manera como las distintas experiencias se relacionan con su entorno y configuran sus contextos en su doble dimensión espacial y temporal.

¿Cómo interpretan los actores en un escenario dado los intereses que motivan las políticas y programas nacionales o internacionales que afectan su ámbito o campo de acción en el nivel local de una experiencia?

¿Cómo construyen sus discursos y qué relación tienen éstos con los discursos hegemónicos que circulan en el entorno referidos a los campos de la cultura, la educación, el desarrollo o la convivencia?

1.2 UNA MANERA DE VER LA EDUCACIÓN POPULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESCENARIOS

En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial y en peligro crónico de guerra y de destrucción ambiental, la única educación que merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte de su propia liberación (Connell, et al, 1982³).

En esta investigación la Educación Popular (E.P.) es entendida como un movimiento pedagógico, político y cultural en el que se expresan diversas concepciones teóricas y variadas prácticas que se construyen desde enfoques críticos frente a los discursos hegemónicos sobre la educación, la cultura y el desarrollo. El Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle ha elaborado un enfoque para dar cuenta de la naturaleza de este campo, el cual se ha explicitado en documentos como el diseño de los programas de maestría y doctorado, las líneas y proyectos de investigación y en varias ponencias y publicaciones. Este punto de vista se puede resumir en los siguientes párrafos:

Desde sus orígenes, en Latinoamérica, la educación popular se planteó como:

1. Una alternativa a la “educación bancaria”, a partir de una crítica radical a esa educación que se reduce a un acto de depositar, transferir e imponer, a los diferentes sectores sociales, los valores y conocimientos propios de un sector hegemónico socio-económico y cultural.
2. Una alternativa crítica a la extensión rural inspirada en una concepción del desarrollo centrada en el crecimiento económico y la modernización institucional y educativa, la cual se expresó en una serie de estrategias para la adopción de tecnologías agrícolas que se imponían al campesino en contra de sus valores, sus prácticas y su cultura.
3. Como una alternativa al etnocentrismo cultural que impuso una cultura como el modelo de cultura descalificando y excluyendo a las otras y condenando las diferencias a síntomas de subdesarrollo con sus estrategias de transformación de esa diferencia en desigualdad.

En la medida en que la crítica a esa educación bancaria, a esa concepción instrumental del desarrollo y a esa mirada etnocéntrica de la cultura fueron ganando terreno, se hicieron visibles expresiones más sutiles de conflictos originados en desigualdades sociales y en la imposición de modelos de desarrollo, educación y cultura que preten-

³ Citado en Giroux, 1992: 151.

dían excluir a aquellas poblaciones diferentes a las que ejercen el poder y el control social y político.

Los profundos cambios que los procesos de globalización han generado en la educación, la cultura y el desarrollo, le han señalado nuevos derroteros y le han planteado nuevos problemas a la educación popular. Ya no es posible pensar lo educativo como la transmisión del saber acumulado de una generación a la siguiente, como lo propuso Durkheim, pues el saber social se ha fragmentado en configuraciones de saberes diferencialmente apropiados. El saber pedagógico no es solo el saber del profesor pues el entorno de la educación ha cambiado y el conocimiento no solo tiene fuentes muy diversas sino que, además, los modos de adquirirlo son variados. Ya la escuela no es el único, y ni siquiera el principal, instrumento de socialización y espacio de transmisión y reproducción del conocimiento y la cultura y las prácticas de educación informal y no-formal ganan cada vez más preponderancia “e incorporarán los sofisticados medios de la tecnología nómada del futuro”. (Escolano, Agustín).

Del espacio fundamentalmente rural en el que nació la EP y de una configuración cultural de tradiciones, localizada, territorial, con repertorio y contornos definidos, pasamos a la ciudad como ámbito de lo híbrido: lo popular no se define por un origen, una tradición o un territorio. Lo popular designa hoy la posición de ciertos actores en el drama de las luchas y las transacciones en un contexto globalizado, en el que la dinámica exclusión-inclusión adquiere nuevos matices.

Los conflictos culturales generados por la diversidad que habita la ciudad, los saberes necesarios para sobrevivirla, el caos ambiental y el debilitamiento de las formas tradicionales de cohesión social han repolitizado temáticas como las de la educación ciudadana, llevándonos a replantear el papel de la educación en los procesos de socialización y re-socialización de las poblaciones excluidas de los saberes y culturas legitimadas por los discursos hegemónicos. Estamos construyendo una concepción de la educación que asume el conflicto entre saberes, diferentes y desiguales y que ofrece nuevas opciones para poblaciones heterogéneas en términos sociales y culturales y que vislumbra nuevas estrategias de lucha por formas, también nuevas, de inclusión social.

El desarrollo se redefine en términos del derecho a la vida, a la diversidad, al mejoramiento acompasado de lo individual y lo social, de las posibilidades que ofrece una relación sinérgica con la naturaleza y de las potencialidades de nuevos actores sociales. Así, en el nuevo concepto de “desarrollo comunitario” se cruzan lo económico, lo educativo y lo cultural y en los escenarios de la educación popular aparecen nuevos actores y nuevos conflictos definidos conceptualmente con criterios de lucha contra las diversas formas de exclusión y de dominación.

1.2.1 EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Desde nuestra perspectiva, las nuevas formas de ver lo educativo tienen su expresión más elaborada en lo que hoy conocemos como *pedagogía crítica*, corriente educativa que se ha construido desde una tradición teórica que rechaza la pretensión liberal de reducir el problema de la democratización de la educación a la simple ampliación de cobertura escolar y su falsa ilusión de que el acceso a la escuela le permite a los sectores excluidos y desposeídos de la sociedad acceder también al desarrollo y al poder político y económico. La pedagogía crítica recoge los aportes de la teoría de la reproducción social, que devela el carácter reproductivo de la escuela y su papel, tanto en la pretensión de perpetuar la ideología dominante, explicitando las relaciones entre ideología, conocimiento y poder (Althusser, 1971)⁴, como también el papel del conocimiento escolar en la reproducción de la división social del trabajo, al inculcar en las diferentes clases de estudiantes las disposiciones y habilidades que necesitan para tomar los lugares que les corresponde en el mercado de trabajo (Bowles y Gintis, 1976)⁵.

Por otro lado, la pedagogía crítica recoge los aportes de las teorías de la reproducción cultural representada en el trabajo de Bourdieu y Passeron (1995), quienes, a partir de los conceptos de *violencia simbólica* (imposición simulada por parte de la acción pedagógica de significaciones asumidas como legítimas y cuya legitimación, a su vez, aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo esa misma violencia que impone un arbitrario cultural mediante un poder arbitrario); de *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercer la autoridad pedagógica (autonomía que es imprescindible al sistema escolar para disimular, ocultándola, la función que cumple); y de *habitus* (disposiciones subjetivas que reflejan una gramática social basada en la clase, respecto a gustos y conductas inscritos permanentemente en el esquema del cuerpo y en esquemas de pensamiento de cada persona en desarrollo), explican cómo “las escuelas y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clase por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen la sociedad dominante existente” (Giroux, 1992: 64).

Henry Giroux (1992), para superar las limitaciones de las teorías de la reproducción social y cultural, las cuales no permiten entender cómo maestros, estudiantes y otros

⁴ “En el capitalismo avanzado, la escuela ha llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que ella enseña las habilidades y la manera de aprender que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores. El AIE (aparato ideológico del Estado) tiene el papel dominante, aunque difícilmente alguien presta oído a su música. ¡Es tan silencioso! Esa es la escuela”. (Althusser, 1971).

⁵ *Principio de correspondencia* entre la estratificación ocupacional y educacional.

agentes sociales, interactúan desde la institución escolar con contextos sociales y culturales específicos, propone la *teoría de la resistencia*, la cual, al superar la visión de la escuela como el lugar en que sólo se reproduce la ideología y la cultura dominantes, permite comprender que estos mecanismos de reproducción “nunca son completos y siempre se encuentran elementos de oposición parcialmente realizados, a través de los que los sujetos también resisten, reflexionan y transforman los espacios en que habitan y conviven” (Dueñas, 1997: 40).

Recogiendo los conceptos gramscianos de hegemonía y, muy especialmente, el de sentido común, la pedagogía crítica rescata el sentido de agenciamiento humano (*human agency*) y propone una noción de ideología que no aniquila las facultades mediadoras de la gente y, por lo tanto, incluye una dimensión crítica construida sobre la base del concepto de producción cultural, que ofrece a los grupos oprimidos la posibilidad de transformar su realidad a través de luchas contra-hegemónicas. En este punto encontramos un entronque significativo entre la pedagogía crítica y la educación popular como la entendemos en este proyecto, el cual permite una reflexión pedagógica crítica y esperanzadora a las distintas experiencias que fueron sistematizadas en la primera parte de esta investigación.

A pesar de la “adopción” por parte del Grupo de Educación Popular del enfoque educativo antes descrito y de la perspectiva pedagógica crítica, reconocemos que la Educación Popular sigue siendo en gran medida un *campo* en el que convergen y compiten diversas perspectivas teóricas y coexisten variadas experiencias. Por esta razón quisimos adoptar un enfoque de interpretación que nos permitiera dar cuenta de las numerosas experiencias de educación popular en América Latina y que, sin desconocer su pluralidad, las pudiéramos mirar, en su diversidad y complejidad, sin caer en las trampas más comunes en que, a nuestro juicio, han caído muchos estudiosos de este campo⁶. Estas son:

- Creer que la historia de la EP es un proceso lineal, unidireccional, progresivo y evolutivo en el que etapas posteriores superan etapas anteriores y en la que el carácter crítico de las últimas hace ver como ingenuas experiencias de algunas “épocas ya superadas”.

⁶ En este punto hemos revisado fundamentalmente cuatro autores: 1) Carlos Rodríguez Brandao, autor de *La educación popular en América Latina*. CEDEP. Quito, Ecuador. 1989. 2) Luis Sime quien escribió *Los discursos de la educación popular*. Tarea. Lima, Perú, 1991. 3) José Bengoa autor del capítulo “La educación para los movimientos sociales” del libro *Educación popular en América Latina* editado por el Centro para el Estudio de la Educación en países en vías de desarrollo – CESO. La Haya, 1988. Y 4) Marco Raúl Mejía, autor de *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Bogotá, 2003.

- Asumir, en consecuencia con lo anterior, que los “modelos” de educación popular se suceden en el tiempo como cuadros en un museo sin ninguna relación entre unos y otros.
- Creer que “la educación popular (como lo plantea Rodríguez-Brandao), surge históricamente cuando las condiciones ideológicas, políticas y pedagógicas, hacen necesaria la aparición de otra modalidad de trabajo activo con las clases populares en el campo específico de las relaciones que envuelven el saber y el conocimiento”. (Determinismo histórico).
- Pretender acomodar las experiencias de EP en esquemas pre-establecidos forzándolas a decir lo que queremos escuchar desde nuestros propios prejuicios ideológicos.

Creemos que la perspectiva de los escenarios nos permitirá comprender un diverso conjunto de experiencias desde su propia lógica interna, escuchar sus propios argumentos sin pretender juzgarlos con criterios ajenos a los que les dieron sentido, recuperando las vivencias que otras perspectivas ocultan en su afán de explicar los fenómenos estudiados.

Mirando esta historia desde la perspectiva de los escenarios, identificamos en la segunda mitad del siglo XX cinco grandes escenarios de educación popular en los cuales se podrían agrupar diferentes experiencias que alcanzaron alguna relevancia en América Latina, cada uno caracterizado por una problemática particular que adquirió en un determinado momento la fuerza de un discurso hegemónico en este campo y la resistencia de discursos emergentes frente a cada uno de los argumentos o “ideas fuerza” de esos discursos. Estos cinco escenarios son:

1.2.2 LA EDUCACIÓN LIBERADORA DE PAULO FREIRE

Escenario caracterizado por un discurso crítico frente a la educación bancaria y con un alto contenido liberador, que pone a los oprimidos como actores centrales de la acción educativa, los cuales, a través del *diálogo* y la *participación*, se transforman en sujetos de su propia formación y transformación en un contexto marcado por la exclusión.

Como dice José Bengoa, la educación popular en este contexto se estaba desarrollando en un momento en que muchos sectores sociales habían comprendido que el desarrollo implicaba profundos cambios estructurales. “La crítica al extensionismo no se reducía al solo campo educacional, sino que se ampliaba en la afirmación de la necesidad de acompañar el cambio cultural con la transformación social y de estructuras” (Bengoa. Sin fecha; 10).

Jorge Osorio sostiene que el “ciclo moderno” de una educación emancipadora latinoamericana se inaugura con la experiencia y la producción intelectual de Paulo Freire, en tanto Freire constituye “una metáfora del profundo cambio que experimentó el movimiento educativo en nuestro continente” y en torno a él se articularon prácticas, sueños e ideas que paulatinamente constituyeron el campo de la identidad cultural y política de la “educación liberadora”.

Esta educación se nutrió de las experiencias de los movimientos populares que, con una fuerte carga ideológica y política transformadora, se desarrollaban en la mayoría de los países del continente, como expresión del contradictorio proceso de modernización que se vivía. La “educación popular” y su “pedagogía del oprimido” dieron sustento cultural y ético a estas movilizaciones populares e impulsaron una aproximación a una teoría crítica del capitalismo modernizador.

Freire tiene una gran influencia en la EP como práctica reflexiva, pues su producción pedagógica valoraba la capacidad de sistematizar los aprendizajes, a través de la *investigación participativa*, lo que hacía del educador un intelectual activo y dialogante con la cultura popular. Freire desarrolló un tipo de práctica pedagógica que no aspiraba a elaborar certidumbres cerradas sino mapas intelectuales y políticos abiertos a la recreación constante. Este fue un factor clave para explicar que la educación popular desarrollase una capacidad dinámica y permanente de autocrítica.⁷

1.2.3 LA EDUCACIÓN POPULAR COMO UNA NUEVA FORMA DE ACCIÓN POLÍTICA

Escenario en el que tomó fuerza el reconocimiento del carácter político de la educación popular en un contexto marcado por el auge de la lucha revolucionaria y del movimiento sindical, la teoría de la dependencia, la difusión del marxismo, de las teorías de la educación como reproducción social y cultural y las campañas exitosas de alfabetización en Cuba, Granada y Nicaragua. Estas ideas se articulan en discursos que explicaban el carácter clasista de los sectores populares como base para la construcción de un proyecto político de transformación socio-económica y cultural y la educación popular como el acto a través del cual sujetos ya liberados liberaban a aquellos que todavía continuaban alienados. Este escenario está marcado por la contradicción entre la difusión de teorías profundamente críticas a través de métodos pedagógicos impositivos y excluyentes.

Esta contradicción se expresa en dos posiciones divergentes frente a la relación entre los intelectuales (incluido el partido político) y el resto de la población. Por un

⁷ Osorio, Jorge. “Memoria y modernidad crítica de la educación latinoamericana: una lectura post-freiriana”.

lado, el énfasis en la teoría marxista propio de los discursos de este escenario vio en la relación partido-masa la clave para la comprensión de los procesos educativos.

La crítica realizada desde el marxismo-leninismo señalaba que la teoría de la concientización carecía de la teoría de la revolución por lo que era necesariamente una práctica que terminaba en la integración, el reformismo y en la conciliación de clases e intereses. Por otro lado, la concepción democrática de la relación partido-masa señalaba que el proceso de aprendizaje era mutuo y compartido (Bengoa, José. Sin fecha: 6).

1.2.4 LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PROMOCIÓN DE LA CULTURA POPULAR

Escenario en el que tomó fuerza un discurso construido alrededor del rescate de las raíces culturales autóctonas como base para la defensa de una cultura nacional-popular y en oposición a la educación oficial como dispositivo de imposición de valores y prácticas culturales ajenas. Las experiencias de educación popular entendidas como parte del movimiento de cultura popular definieron a los trabajadores (obreros y campesinos) y a los grupos étnicos minoritarios (indígenas y negritudes) como actores principales de su ámbito de trabajo, a la cultura popular como su práctica y a la construcción de una nueva sociedad bajo la dirección popular, como su meta (Rodríguez-Brandao, 1989).

Según Rodríguez Brandao, el silencio que se quiso imponer sobre la educación popular “quiso resaltar el énfasis puesto en la idea de *cultura popular*, pretendiendo definir el trabajo propiamente educativo con una región o con un sector de la práctica dentro de los movimientos y organizaciones de cultura popular” (Ibid.: 63). La preocupación de la educación popular por lo cultural se manifiesta de diversas maneras:

el fomento e impulso de actividades artísticas, el rescate de valores propios del pueblo, la denuncia en torno a cómo se ejerce el régimen de dominación cultural, una creciente preocupación por actividades educativas y formativas y la necesidad de contar con políticas para el frente cultural (Educación y solidaridad No. 2. *Eco*, Santiago de Chile. Citado por Rodríguez Brandao).

1.2.5 LA EDUCACIÓN POPULAR COMO DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Ante la intensificación de la globalización y la crisis del campo socialista, de los partidos políticos y de los paradigmas totalizadores, emergen propuestas alternativas como la “teoría del desarrollo a escala humana” de Manfred Max-Neef y se da un gran auge de los “nuevos movimientos sociales”: movimientos ambientalistas, feministas y de género, juveniles, étnicos, políticos globales, etc. En el campo educativo surge la “teoría de la resistencia” y tiene lugar la re-lectura y el re-descubrimiento de Gramsci.

La educación popular y la Pedagogía Crítica se proponen contribuir a la construcción de un proyecto colectivo (una “nueva hegemonía”) que reconozca la diversidad de intereses de sectores excluidos y la participación de nuevos sujetos en la construcción de nuevas formas de convivencia y ciudadanía.

En este escenario, Bengoa (Sin fecha:12) reconoce las siguientes ideas-fuerza: a) una educación que promueve entre los actores populares la *autonomía* frente al estado; b) una educación que recrea un *tejido social* de calidad superior; c) una educación que intenta desideologizar la política y hacerla parte de la vida cotidiana; d) una educación que parte de la propia experiencia y conocimiento de los grupos populares y que mediante de un proceso colectivo avanza en el conocimiento, innova, descubre y experimenta

1.2.6 LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA CONVIVENCIA

Una creciente sensibilidad y preocupación por la maneras como convivimos, y la fragmentación social, en sociedades desiguales y excluyentes, ha generado diversos programas de acción social, cuyos nombres evidencian la presencia de lo educativo en las iniciativas comunitarias y la política pública: “formación ciudadana”, “pedagogía ciudadana”, “cultura de paz”, “ciudad educadora”, “red del buen trato”, etc. Es precisamente de estos nuevos escenarios y sus componentes que daremos cuenta en los siguientes capítulos.

1.3 DISPOSITIVO DE INTERPRETACIÓN: NUEVOS ESCENARIOS DE EDUCACIÓN POPULAR

El encuentro entre la perspectiva de los escenarios de educación popular con el enfoque de sistematización, logró una sinergia que le imprimió un nuevo potencial a este enfoque, al punto que nos permitió trascender el nivel de la identificación de la lógica interna de las experiencias en que se habían quedado muchas de las sistematizaciones realizadas y avanzar hasta establecer relaciones entre la fuerza implicativa de éstas, es decir, el potencial transformador de la experiencia misma, con la fuerza de los discursos y prácticas hegemónicas que circulan en su entorno.

Recordemos que en términos metodológicos, el proceso de sistematización se realiza en tres fases que no son secuenciales sino que se traslapan e interactúan a lo largo del proceso de narración de la experiencia por parte de los actores: la *reconstrucción o recreación*, generadora de un “macro-relato” consensual de la experiencia; la *interpretación*, que trabaja sobre los “núcleos temáticos” o unidades de sentido de los relatos de los participantes para construir “ejes o redes semánticas” que articulan las

significaciones de los diferentes tipos de actor; y la *potenciación* que proyecta la experiencia y transforma sus actores. En estos procesos se identifican los actores sociales, los discursos, las modalidades de trabajo, las tensiones y conflictos y los contextos que constituyen el escenario de cada experiencia. La lectura transversal del conjunto de experiencias permite avanzar hacia un cuarto proceso: el que llamamos de la “metasistematización”.

En la *reconstrucción o recreación* se parte de asumir las distintas interpretaciones de los actores como constitutivas de la realidad sociocultural de lo ocurrido. Como investigación narrativa, la sistematización toma las distintas manifestaciones expresivas (desde las conversaciones y las entrevistas hasta las actuaciones y los registros formales) como *relatos* de la experiencia, que ponen en acto las lógicas que entraron en juego en la experiencia, las luchas de interpretación, las transacciones y apuestas, los mitos y rituales que se instituyeron. La investigación, como espacio de encuentro, de construcción interpretativa de la experiencia, valora el carácter dinámico del sentido como búsqueda de intelección desde la densidad (social, cultural, emotiva, cognitiva) de los intérpretes. En este enfoque no hay *un* sentido válido sino la puesta en juego de los interlocutores, su encuentro en la interpretación. El *macro-relato consensual* de la experiencia constituye el “producto” más significativo de este momento de la investigación, y supone que la experiencia no es un conjunto de hechos dados y definitivos, está siempre abierta, no concluida y en consecuencia, es susceptible de recreación, un proceso de recreación que implica incluso a los investigadores.

La *reconstrucción de la experiencia* se realiza a través de tres tipos de lecturas de los relatos: extensiva, intensiva y comparativa. La lectura extensiva permite identificar los núcleos temáticos, es decir, los asuntos y significaciones que los diferentes actores de la experiencia resaltan recurrentemente en los relatos. La lectura intensiva establece las relaciones de sentido entre los núcleos temáticos y los diferentes sentidos que cada uno de los actores le otorga a dichos núcleos, de tal manera que no hay un sentido definitivo de cada uno de los problemas fundamentales expresados en los núcleos temáticos. La lectura comparativa explicita las perspectivas (puntos de vista) de los distintos actores sobre la experiencia, perspectivas que se hacen visibles al examinar y comparar –más allá de los aparentes consensos– los diferentes modos de ver, de actuar, de seleccionar y de conocer que corresponden a diferencias de posición en el orden social y en el devenir de la experiencia educativa o de intervención

La *potenciación de la experiencia*. Una comprensión de la experiencia desde la perspectiva de sus actores, permite advertir su fuerza implicativa y su potencial transformador, su incidencia sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales. La potenciación se advierte también en la visibilización, re-conocimiento y legitimación de

conocimientos y prácticas sociales que normalmente se mantienen ocultos y excluidos y que a través de la sistematización adquieren un nuevo sentido. Es decir, la potenciación permite proyectar la experiencia socialmente y construirle, de manera colectiva, horizontes futuros y lineamientos de desarrollo.

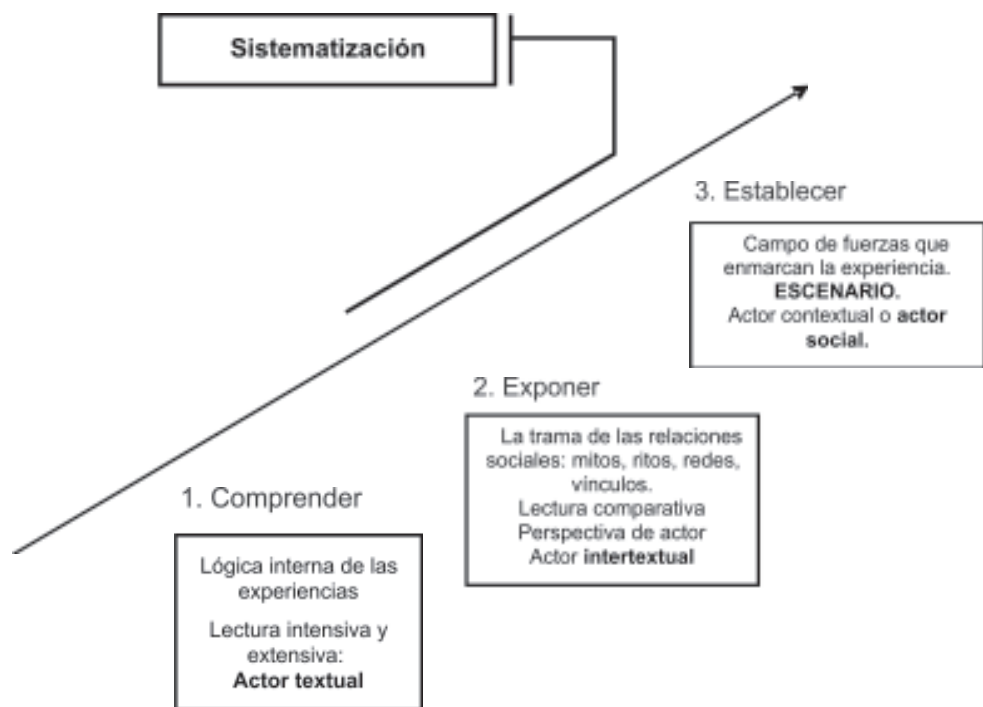
En el proyecto “Violencia y convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la educación popular”, introdujimos un nuevo componente que nos permitiera encuadrar y contextualizar la experiencia, manteniendo el enfoque hermenéutico, y relacionarla con otras experiencias del mismo tipo. Esta fase la denominamos *metasistematización*, la cual consiste en la interpretación de la problemática violencia/convivencia en la ciudad de Cali, producto de una *lectura transversal* de las experiencias sistematizadas. Para hacer esta lectura se recurre al dispositivo de interpretación que hemos denominado *escenario*. Se parte del supuesto de que para entender estas experiencias hay que enfrentarlas, tal como ya lo habíamos dicho, como un ámbito en el que los actores de una trama juegan su papel en una relación dinámica, a través del lenguaje y la acción, en la que se generan discursos, situaciones, eventos, intencionalidades, tensiones y conflictos que en su interacción van configurando el desarrollo de los proyectos y el sentido que los actores le asignan a las distintas experiencias.

Con la inclusión del escenario comprendimos que en la sistematización se dan simultáneamente tres planos de interpretación:

1. El que nos permite “comprender la experiencia desde la perspectiva de sus actores”. En éste se establecen las lógicas que entran en juego, las luchas de interpretación, las transacciones que la caracterizan (su potencial transformador capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales).
2. El que nos permite “exponer y comprender el funcionamiento situacional (la trama) de las relaciones sociales (vínculos, redes), los mitos y rituales (análisis de las mediaciones) en la experiencia.
3. El que nos permite establecer el escenario o campo de fuerzas que la hizo posible y le dio su especificidad (encuadre de la experiencia).

La sistematización permite, entonces, el encuentro entre la lógica interna o textual producto de la reflexividad e interpretaciones que de los acontecimientos tienen los participantes y la lógica externa o contextual, constituida por los discursos hegemónicos construidos sobre los elementos condicionantes del entorno de la experiencia y por las interpretaciones que de esos discursos y de esos condicionantes tienen los actores que participan o intervienen en la experiencia.

Estas interpretaciones de los actores partícipes de la experiencia pueden ser de aceptación, acomodo, resignificación o abierta oposición a los discursos hegemónicos.



Experiencias

Meta-sistematización

Escenario

La sistematización en la perspectiva de los escenarios da cuenta de la relación de fuerzas entre los discursos hegemónicos que constituyen el contexto y la “fuerza implícita” de la experiencia misma

En tal sentido, un escenario se puede entender como la emergencia y convergencia de actores, acciones, conceptos y experiencias que permiten interpretar y nos ayudan a comprender un momento en el devenir de la educación popular o la dinámica propia de una experiencia concreta.

En tanto proceso para dar cuenta de la lógica interna de la experiencia, la sistematización establece los juegos de sentido que le dan una dinámica propia a la experiencia, reconstruyendo desde las relaciones que se dan entre actores, saberes y procesos de legitimación, esto es la densidad cultural de la experiencia. La lógica interna (o construcción colectiva de sentido sobre lo vivido), de una experiencia de convivencia se construye en el marco de las relaciones sociales y de los patrones culturales aceptados por el “sector social” del que hacen parte los actores de esa experiencia. En tanto escenario, nos permite abordar la pregunta de cómo mantener una lógica interna de convivencia en un contexto de violencia.

La lectura transversal y comparativa de las experiencias sistematizadas permite, por otra parte, exponer y hacer visible el potencial educativo y político (dimensión formativa y transformadora) de las experiencias en su conjunto, en tanto instancias que promueven significados, formaciones simbólicas, pautas de acción e interacción social, modelos de vínculos sociales que, en conjunto, constituyen alternativas para encarar, vitalizar y recrear los problemas de convivencia social.

Creemos, por último, que la metasistematización entendida como estrategia metodológica para la construcción de escenarios con el enfoque propuesto, nos permite también la elaboración de teoría desde la experiencia que no sólo ha sido una vieja aspiración del Grupo de Educación Popular sino que ha estado en el origen mismo de la propuestas de sistematización en el campo de la educación popular en América Latina.

Desde este enfoque hemos asumido la tarea de contribuir a la construcción de una pedagogía para la paz y la convivencia en Cali a partir de la sistematización de una serie experiencias en las que se han realizado estrategias de intervención institucional para el manejo de conflictos sociales, desde una perspectiva de la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Fondo Editorial Progreso. México, D. F.
- BENGOA, J. (Sin fecha). *La educación para los movimientos sociales*. SUR. Centro de Estudios sociales. Santiago de Chile.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona, España.
- BOWLESS y GINTIS (1976) *La educación en América capitalista*. Siglo XXI Editores. Madrid, España.
- RODRÍGUEZ-BRANDAO, C. (1989). *La educación popular en América Latina*. CEDEP. Centro de Educación Popular. Quito, Ecuador.
- ESCOLANO B., A. (1995). “La educación ante los escenarios de fin de siglo”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 6 No. 2. Madrid, España.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1997) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México D. F.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España.
- GOFMAN, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus. Madrid, España.
- MAFESOLI, M. (1997). *El elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

VIOLENCIA Y CONVIVENCIA: UN ESCENARIO EMERGENTE DE EDUCACIÓN POPULAR¹

*José Hleap Borrero**

2.1 DEFINICIÓN DEL ENFOQUE

Quiero presentar en esta oportunidad la lectura transversal de un trabajo de interpretación de experiencias de intervención social en convivencia, adelantado bajo el “modelo” de sistematización orientado por el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle. Al vincular la educación popular con un concepto más amplio de ciudadanía que el de participación política formal, ésta recobra su potencialidad en la medida en que asume la ciudad como el hecho social –su dinámica urbana– y, por tanto, la imposibilidad de definir lo popular como esencia, tradición o territorio que la conforma; ubicando lo popular como una posición en el juego de fuerzas que constituye la ciudad, donde conceptos como los de esfera pública, ciudadanía y democracia la reeditan y llenan de sentido.

Hemos asumido la “sistematización” como un dispositivo intelectual que permitiera conocer de manera participativa, construir cambios de manera concertada y elaborar

* Profesor de la Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle.

¹ Este artículo presenta el núcleo investigativo desarrollado en la línea experiencia urbana, convivencia y construcción de ciudadanía, del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle, en la cual se han adelantado recientemente dos investigaciones: “Violencia y convivencia en Cali, los nuevos escenarios para la educación popular”, finalizada en el 2005 con financiación de la propia Universidad, y “El conocimiento social en convivencia (Cali y Buenaventura) como vía para una cultura de paz”, financiado por Colciencias,(2008).

relatos que cuenten este proceso de construcción colectiva. Se trata de un modelo de investigación narrativa basado en la interpretación (perspectiva hermenéutica) que privilegia la experiencia como construcción de sentido y el juego de interpretaciones como clave para entender las lógicas que se mueven en los procesos.

No obstante, hemos planteado que para poder comprender las experiencias en su complejidad, es necesario adelantar simultáneamente tres planos de interpretación íntimamente relacionados: la experiencia como *acontecimiento de sentido* desde la perspectiva de sus actores, estableciendo su fuerza implicativa (potencial transformador capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales); la experiencia como *trama social*, el funcionamiento situacional de las relaciones sociales (vínculos, redes), los mitos y rituales (análisis de las mediaciones) en la experiencia; y establecer *el escenario* o campo de fuerzas (performatividad) que hizo posible y le dio su especificidad (encuadre) a la experiencia.

Comprender una experiencia de intervención social significa situarla en un campo de fuerzas que la hicieron posible y determinaron algunas de sus características y, simultáneamente, ser capaz de interpretar lo que tiene de singular, de asumirla como una productividad que nos acerca a las dinámicas lábiles de la vida social, como un acontecimiento de sentido. Buscamos asumir, entonces, la perspectiva hermenéutica (inspirada en Gadamer²) que le da su sello a una microsociología de la comunicación, capaz de hacer de la comprensión un acto abductivo³. Dicho en términos de Michel Maffesoli⁴, se trata de una relación metanoica, respetuosa del objeto, que busca acer-

² Hans-Georg Gadamer ha desarrollado en la historia de la hermenéutica una perspectiva de la comprensión que ocurre en el encuentro de horizontes de sentido enmarcados históricamente en tradiciones y prejuicios: “La continuidad histórico-efectual proporciona la posibilidad de la comprensión, en cuanto la palabra pronunciada en el pasado se ha pronunciado dentro de la historia, se ha consumado e interpretado en la historia y penetra así en el horizonte de comprensión que nos es propio, históricamente acuñado” (Coreth, 1997: 300).

³ Por acto abductivo se asume la interpretación que hace Gadamer de la “lógica abductiva” de C. Pierce, en el sentido de diferenciarla del razonamiento deductivo y del inductivo, en tanto “pensamiento conjetural” que provee de interpretaciones plausibles (ligadas a determinados horizontes de sentido) que guían la investigación (“la pregunta es la vía del saber”, Gadamer), pero que se mantienen abiertas a su transformación en el proceso de la comprensión, siendo un permanente viaje entre lo general y lo particular y una forma de reconocer que “el todo es más que la suma de las partes. Pero al mismo tiempo es menos que la suma de las partes porque la organización de un todo impone constricciones e inhibiciones a las partes que lo forman, que ya no tienen entera libertad”. (Morin, 1994: 428).

⁴ En varios de sus escritos el autor hace énfasis la constitución de “un saber erótico que ama el mundo que describe”, “un pensamiento de acompañamiento, una metanoia (que piensa al lado) por oposición a una paranoia (que piensa de una manera dominante)” (Maffesoli, 1997: 22).

carse a su vitalidad o, como diría Isaac Joseph (2002), captar la profunda densidad de su superficie.

Podríamos definir la estrategia metodológica propuesta como la posibilidad de recrear un *escenario emergente*⁵ de acción social en el encuentro entre *la lógica interna o textual* (basada en la reflexividad de los participantes, como los modos irreductibles de hacer y contar, de interpretar, desde sus específicos horizontes de sentido en el carácter situado e históricamente contingente de la experiencia) y *la lógica contextual*⁶ o *externa*⁷.

Cuando planteamos en este enfoque de investigación la posibilidad de recrear un escenario emergente de acción social, queremos destacar la necesidad de pensar las condiciones, dinámicas y consecuencias de lo que se ha caracterizado como “intervención social” (construcción de ciudadanía, civismo o ampliación de lo público) desde una modalidad de análisis del discurso⁸, dispuesta a estudiar su “fuerza per-

⁵ “Podemos llamar emergencias a esas cualidades que nacen a nivel del todo, dado que emergen, que llegan a ser cualidades a partir del momento en que hay un todo. Esas cualidades emergentes pueden retroactuar sobre las partes” (Morin, Op. cit: 428). La idea de “escenario” como ámbito de la interpretación es clave en la hermenéutica pues, como lo ha planteado Aldo Giorgio Gargani (1992: 92): “el discurso hermenéutico no realiza una concatenación mecánica de conceptos, sino la coexistencia de palabras, rasgos, signos y trazas en un escenario que es la manifestación de un destino posible del sentido”.

⁶ “La base de la cognición es una relación de mutua dependencia entre los hábitos de un actor cognitivo y los hábitos del mundo en el que actúa. Este contexto es también la condición de posibilidad de la abducción” (Hoffmann, 2002:7).

⁷ Nótese la dificultad con este término, pues ambas lógicas son “internas” a la experiencia, en el doble sentido de que la atraviesan y que sólo es legítimo dar cuenta de ellas en la medida que surgen de nuestra “unidad hermenéutica”. No obstante, y en el mismo sentido en que hablamos de “periodización endógena” y “periodización exógena”, se trata de reconocer las evidencias interpretativas de los participantes como una dimensión fundamental en la construcción de la experiencia al fundar su fuerza implicativa y, al mismo tiempo, reconocer la manifestación en la experiencia e incluso en las propias interpretaciones de los participantes, de discursos, orientaciones o decisiones que los trascienden, enmarcando la experiencia, esto es, la expresión de una específica fuerza contextual, como una singular articulación entre diversos intereses que le da forma a un lenguaje y a unas propuestas que delimitan la experiencia a comprender.

⁸ Aunque aquí habría que aclarar que se asume, con algunas reticencias, el análisis del discurso (AD) propuesto por Teun van Dijk, que concibe el “discurso” como acción social, en donde “el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo moldea, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto” (van Dijk, 2000: 23). Las reticencias tienen que ver con su substancialismo y glotocentrismo, respecto de las cuales se prefiere la concepción de discurso en Ernesto Laclau, “por discurso no entendemos sólo el

formativa”⁹, en relación con situaciones sociales cuya “fuerza implicativa”¹⁰ aparece como potencial transformador de grupos sociales (definidos, según la orientación, como “población en riesgo”, “comunidades”, “ciudadanos”, etc.).

Al preguntarnos por la preeminencia de ciertos tópicos y problemas que se generalizan en determinados momentos dentro del amplio espectro de la intervención social, dirigimos la mirada a las agencias que financian esas intervenciones, señalando que si bien el control de los recursos económicos posibilita su incidencia en la definición de las políticas públicas, buena parte de las decisiones pasan por el compromiso local con los discursos agenciados por estas instituciones internacionales, las cuales asumen el ofrecimiento de “apoyo” a los “problemas locales detectados”, en el escenario de políticas y tratados internacionales de cooperación, así como de acuerdos gubernamentales regionales. Al establecer que la relación entre los discursos internacionalmente agenciados y las políticas públicas e intervenciones locales no es simple ni mecánica, decidimos tomar como objeto de esta reflexión la actual preeminencia de los discursos y prácticas de intervención sobre la convivencia en la ciudad de Cali, cuyo trasfondo ha sido el miedo y su forma política la “ingobernabilidad”.

Para comprender la dimensión interpretativa que se ocupa de las lógicas contextuales hemos recurrido al concepto de performatividad retomado por Yúdice (2002) de Judith Butler y que, según el autor, sería una revisión del concepto lingüístico y jurídico utilizado por Butler, para dar cuenta de “los procesos mediante los cuales se constituyen las identidades y entidades de la realidad social por reiteradas aproximaciones a los modelos (esto es, a la normativa) y también por aquellos ‘residuos’ (exclusiones constitutivas) que resultan insuficientes” (Yúdice, 2002:46).

El fundamento lingüístico de la fuerza performativa de los discursos se encuentra (como Butler¹¹ lo ha precisado) en la acción configuradora del lenguaje y no en el acto

lenguaje, escrito o hablado, sino toda acción portadora de sentido” (Laclau, 2003:8), particularmente su fuerte afirmación de la mediación discursiva en la estructuración de lo social.

⁹ Yúdice, George. *El recurso de la cultura*, Gedisa, Barcelona, 2002, p. 81.

¹⁰ Por “fuerza implicativa” se entiende el potencial transformador de una experiencia significativa, capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales. La experiencia aparece como espacio de negociación y co-producción donde se legitiman representaciones, formas de interacción y actuaciones, esto es, donde opera su fuerza implicativa.

¹¹ “Lo dicho no es en sí mismo lo hecho, pero puede conducir a que se haga un daño que debe ser contrarrestado. Mantener el hiato entre el decir y hacer, por muy difícil que sea, significa que siempre hay una historia que contar sobre el cómo y el por qué el lenguaje hace el daño que hace”. La autora advierte, frente a la reducción de la performatividad del discurso a los actos ilocutivos del habla que “el interés por esta figura de la performatividad deriva de la convicción de que, en diversas esferas políticas a la vez y por distintos motivos políticos no siempre

de habla aislado (no es lo mismo que el acto ilocutivo, aún cuando se realiza en él). Yúdice entiende por performatividad un juego de fuerzas, que varía según las diferencias nacionales y regionales, produciendo un “encuadre de interpretación mediante el cual se encauza la significación del discurso y de los actos” (2002:81):

El sujeto y la sociedad se hayan conectados por fuerzas performativas que operan, por un lado, para ‘refrenar’ o hacer converger las muchas diferencias o interpelaciones que constituyen y singularizan al sujeto, y por otro, para rearticular la ordenación más amplia de lo social. Tanto los individuos como las sociedades son campos de fuerzas que constelan la multiplicidad (2002: 47).

Para el propósito de la investigación, resulta sumamente productivo el concepto de performatividad pues establece una correspondencia entre un conjunto de políticas, decisiones y acciones que no responden a un solo vector social pero que configuran un campo de posibilidad (escenario) y de dirección (sentido) que le da su especificidad a cada proyecto y frente al cual los distintos actores de la experiencia no pueden librarse fácilmente.

Desde este concepto podemos examinar, por ejemplo, la conjunción entre las políticas que condicionan los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo a los países de América Latina; los argumentos que desde la ciudad de Cali fueron utilizados para sustentar un préstamo al banco, en función de consideraciones epidemiológicas sobre la violencia en la ciudad; el marco general de las estrategias neoliberales que han desmontado las políticas sociales, las seguridades laborales y las posibilidades efectivas de incidir desde lo local en las decisiones económicas aplicadas en la región y, así mismo, la actualidad que tiene hoy la “sociedad civil” en tanto “necesidad de estabilidad y legitimidad política que tiene el neoliberalismo, y en la organización de las bases para asegurar la supervivencia frente al reajuste estructural” (Yúdice, 2002:122); y, por supuesto, la incidencia de los discursos y practicas presidenciales de una “sociedad comunitaria” y su ”seguridad democrática”. Tendríamos también aquí que hablar de

reconciliables los unos con los otros, está en juego una manera similar de considerar el habla como conducta. La enunciación en sí es vista de forma exagerada y altamente eficaz: ya no como una representación del poder o su epifenómeno verbal, sino como el *modus vivendi* del poder mismo [...] la pérdida histórica de la organización soberana del poder parece ocasionar la fantasía de su retorno –un retorno, quisiera argumentar, que tiene lugar en el lenguaje, en la figura del performativo. El énfasis en el acto de habla performativo resucita fantasmáticamente lo performativo en el lenguaje, estableciendo el lenguaje como sede desplazada de la política, y especificando que ese desplazamiento está movido por el deseo de volver a un mapa del poder más simple y confiado, un mapa donde la asunción de soberanía se mantenga segura”. (Butler,2002:22).

las condiciones de desempleo en la ciudad y de la necesidad que muchos grupos sociales sienten de “mejorar” la situación de violencia en que viven o las consideraciones teóricas y metodológicas desde donde cada proponente de un proyecto de intervención sobre “la violencia” espera hacer frente a los enfoques reductores del contratante, a las lógicas terapéuticas del financiador y al clima político autoritario reinante.

Más que responder a *una política* o a *un interés específico*, la fuerza performativa responde entonces a una singular articulación entre diversos intereses que le da forma a un lenguaje y a unas propuestas que encuadran la experiencia a comprender. Las experiencias a sistematizar requieren, entonces, de su situación en este escenario y cualquier explicación de lo propuesto y ejecutado en ellas que no tenga esto en cuenta, puede caer en facilistas y maniqueas interpretaciones.

Para entender la eficacia de ciertos discursos y sus prácticas asociadas como ejercicio de poder es necesario recurrir al concepto de “gubernamentalidad” propuesto por Michel Foucault, para quien es “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (1999: 195).

Dentro de la idea de “biopolítica” como “la forma en que, a partir del siglo XVIII, se han intentado racionalizar los problemas que planteaban a la práctica gubernamental fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc”. (Foucault, 1999:209), la gubernamentalidad se basa en la posibilidad de gestionar, decidir y actuar sobre agrupaciones producidas por la administración misma; debilitando o borrando otras formas de adscripción, identidad o pertenencia que resultaban “no pertinentes” para los efectos de su gestión. Así, como ha planteado Robert Castel (1997:398),

las intervenciones del estado social tenían un poderoso efecto homogenizador. La gestión necesariamente concernía a categorías completas de beneficiarios de servicios, eliminando las particularidades individuales [...] *este funcionamiento produce al mismo tiempo efectos individualizantes temibles*. Los beneficiarios de los servicios quedan en un mismo movimiento homogenizados, enmarcados por categorías jurídico-administrativas, y privados de su pertenencia concreta a colectivos reales.

Liberada de sus formas de adscripción e identidad, de sus vínculos y prácticas, de las maneras variadas y variables como se concreta la vida cotidiana, “la población” emerge como realidad administrable, dependiente de la acción gubernativa (la cual incluso demanda) y, sobre todo, previsible. Buena parte del saber social de la modernidad ha estado marcado por la hegemonía de los conocimientos “estadísticos” (en tanto

“saber de estado”) que, desde distintos enfoques y tendencias políticas, han buscado asegurar el control por el recurso a la información. Surgen así un conjunto de expertos en las necesidades de la población, en su bienestar (salud, educación, comunicación, nutrición, higiene, sexualidad, etc.), donde afectos, ideas, comportamientos y relaciones son investigadas, creadas (o inducidas) y tratadas (la mirada terapéutica es fundamental, pues convierte en problema individual y “curable” lo que podría asumirse como un síntoma social) como parte de un trabajo cada vez más central en esta sociedad, el que produce y reproduce “lo común”¹².

Obrando en el centro mismo de la sociedad gubernamentalizada, el campo discursivo es lugar privilegiado de cristalización de un orden social con fuerza de legitimidad colectiva; “así, todo poder apunta a tener un papel privilegiado en la emisión de los discursos que conducen los imaginarios sociales, del mismo modo que buscan conservar cierto control sobre los circuitos de su difusión”. (Baczko: 31).

Cabe destacar que no se trata simplemente de la idea de “manipulación” o de “persuasión” que ciertos análisis han señalado en la relación entre poder y discurso¹³, sino de la más sutil capacidad discursiva de efectuar un orden al nombrarlo, su fuerza modelizante (o performativa¹⁴) y su lugar en el campo del sentido (hegemonía o subalteridad); de modo que ciertos discursos logran ubicarse en lugar privilegiado de la enunciación, desde donde se efectúa un orden de la representación que nombra, le da imagen y forma “las identidades y entidades de la realidad social”. Esta capacidad de los discursos se destaca claramente cuando se intenta revertir una identidad cristalizada o una estigmatización; por eso han sido los análisis sobre la construcción de género, de subalteridad y de posdesarrollo los que más han avanzado, al mostrar que en el discurso se organiza un orden de la representación y que existen arreglos discursivos globales, en donde ciertos discursos ejercen su hegemonía mediante la cual se “normaliza” (fuerza performativa) el acontecer social.

Desde esta perspectiva, las intervenciones sociales puntuales a sistematizar en-

¹² Sobre este aspecto, Hardt y Negri (2004: 18) han planteado la centralidad del trabajo inmaterial que tiene como objeto la producción de lo común: “Esta producción de lo común tiende a ser central para todas las formas de producción social, aunque parezcan localmente circunscritas y es, de hecho, la característica principal de las nuevas formas de trabajo dominantes hoy en día”.

¹³ Un ejemplo de este enfoque lo encontramos en “El discurso como interacción social” del cual Teun A. van Dijk (2000) es compilador.

¹⁴ “Dado que la performatividad es el poder del discurso para producir efectos a través de la reiteración (Butler, 1993), la identidad es un efecto regulado y no la base a partir de la cual se actúa”(Yúdice, 2002:79).

cuentran sus condiciones de posibilidad en una determinada configuración discursiva. Lo que se asume como “problema social a intervenir”, los actores de la intervención, las metodologías recomendadas, así como buena parte de los fundamentos, valoraciones y supuestos de estas experiencias tienen una fuerte relación con los discursos hegemónicos que en ese momento plantean ciertos desarrollos a la gubernamentalidad.

Aunque desde hace tiempo se ha señalado la injerencia de los financiadores (los gobiernos, las empresas privadas y las agencias de cooperación internacional) en la definición de las políticas públicas, el concepto de fuerza performativa nos muestra que la hegemonía se constituye cuando “un elemento particular asume la tarea imposible de representación universal” (Laclau, 1998: 122), es decir, cuando aparecen como naturales y compartidos argumentos e ideas-fuerza que definen el curso de la acción social, produciendo un efecto de “campo”, de modo que tanto los seguidores como los contradictores de una determinada política definida desde el discurso en posición de hegemonía, se mueven en el mismo campo; asumen, por ejemplo, la existencia de la “problemática” a intervenir o la “urgencia” de hacer algo al respecto. Es por este “efecto de campo” o constitución de un “lugar” (Certeau, 1996: 129) que emergen en ciertos momentos asuntos públicos priorizados, en un concierto de voces que muestran su credibilidad compartida: los expertos de las agencias internacionales, los de los gobiernos y ONG, así como el “ciudadano corriente” aceptan que, por ejemplo, “la violencia es uno de los problemas prioritarios a intervenir en América Latina”.

2.2 Los discursos sobre la gobernabilidad y la seguridad

La hegemonía de ciertas ideas-fuerza y principios rectores, de ciertos modelos de intervención, que se agencian en estos discursos sobre la inseguridad ciudadana y que le dan forma a las actuaciones sobre la convivencia, encuentra su correlato en la sensación de inseguridad, pérdida de confianza y precariedad de la interacción entre los ciudadanos y en ambas opera como imperativo funcional la comunicación social. La visibilización de las violencias y de las propuestas para enfrentarlas conforma un escenario de intervención social acuñado en buena medida por los medios de comunicación:

[...] es imposible soslayar el papel de los medios de comunicación en el modo en que se instaló el tema de la seguridad-inseguridad. En los medios prácticamente no se ha señalado como productora de inseguridad a la pérdida de todos esos factores que en algún momento construyeron un sujeto integrado, un sujeto seguro, que tienen que ver con la pérdida de empleo, de seguridad social, de acceso a la educación, a la salud y demás. Este otro discurso ha sido solapado por el discurso de la inseguridad vinculado al delito, en el que los medios han tenido mucho que ver y han jugado un papel central como representantes de un orden determinado. (Daroqui, 2003: 4).

Tanto en el quehacer periodístico como en los proyectos gubernamentales y de las ONG, los comunicadores, a nombre de la democratización y el bienestar social, han pasado a ser los “técnicos” que ejecutan unas estrategias y logran consensos amplios entre la población sobre su utilidad y pertinencia, basados en evidencias (precarias) suministradas por los expertos de turno, sin un atisbo de reflexividad:

Junto a los datos de la criminalidad, es necesario considerar los de la percepción de este fenómeno en la opinión pública, que lo ubica en los primeros lugares de las encuestas sobre los problemas más graves (v. “Latinobarómetro”). Esta percepción se retroalimenta de la difusión con frecuencia sesgada de la noticia en medios de información que la explotan comercialmente por su valor de mercado. Otra retroalimentación se produce con la utilización no siempre responsable de la noticia por parte de medios y funcionarios políticos que buscan respuestas de corto plazo que incidan en el electorado, aunque a veces esas respuestas multipliquen o agraven los problemas, y más que la prevención del delito lo que se logre sea su promoción mediante respuestas equivocadas. (Carranza, 2004: 56).

En estas intervenciones mediáticas se consolida una espiral de evidencias que conduce la percepción sobre la inseguridad en términos de la frecuencia de delitos cotidianos.

Para el ciudadano común, el problema se presenta en la forma de un aumento incontrolado de los delitos de mayor visibilidad, es decir, aquellos que tienen más frecuencia, espectacularidad y cobertura mediática.

Éstos suelen corresponder a delitos contra la propiedad, realizados con violencia sobre las personas o las cosas, que instalan la sensación de amenaza o de ser la próxima víctima. Esta situación, muy analizada en las encuestas de victimización, es la puerta de entrada a la percepción de inseguridad ciudadana, en aumento de manera sostenida en toda América Latina. (Escobar, Muniz, Sanseviero, Sain, Zacchi, 2004: 26).

Se conforma así un campo de interpretación sobre la inseguridad ciudadana recordado sobre indicadores que apuntan hacia la criminalidad común, especialmente la homicida, obviando otras violencias y factores decisivos en la proliferación del miedo y el sentimiento de inseguridad en las ciudades:

Y la cuestión está en ver cómo justamente a partir de esta construcción se habla prácticamente en forma exclusiva del tema de la inseguridad vinculada al delito callejero y aparece el fenómeno de la nueva prevención. Y así como no se incorpora a la ciudadanía en ningún otro aspecto de participación, así como no se fomenta la participación de la ciudadanía en otros aspectos que deberían haber sido convocados, aparece llamativamente la convocatoria a la ciudadanía para este combate al delito, o lo que podríamos llamar la defensa de la seguridad. De una seguridad que se vincula con seguridad ciudadana. Ahí aparece el tema clave de quiénes son ciudadanos,

quiénes son no-ciudadanos, quiénes son los que tienen derecho a reunirse y debatir sobre el tema inseguridad, quiénes no lo tienen, quiénes padecen más inseguridad, quiénes cuentan con más seguridad. (Daroqui, 2003:3).

Pero lo que ha convertido a algunas de nuestras ciudades en las más caóticas e inseguras del mundo no es solo el número de asesinatos o de atracos sino la *angustia cultural* en que vive la mayoría de sus habitantes: Pues cuando la gente habita un lugar que siente extraño, porque des-conoce los objetos y las personas, cuando no se reconoce a sí misma como *de ese lugar*, entonces se siente insegura, y esa inseguridad, aun a la gente más pacífica, la torna agresiva. (Martín-Barbero, 2000:29).

Tal vez haya que referirse a hábitos de inseguridad, hábitos o prácticas que remiten más a las preocupaciones acerca de la vida cotidiana: A la inseguridad que produce la posibilidad de un asalto o de un secuestro, se agregan inseguridades que se comparten con todos los países, tanto ricos como pobres, a partir de la globalización: la inseguridad en el empleo y por lo tanto en la estabilidad del ingreso, los problemas de salud y el medio ambiente, el hambre, el tráfico de estupefacientes, los conflictos étnicos, la des-integración social, el terrorismo, las migraciones que van penetrando las ciudades desfigurando sus espacios y desterritorializando los sentimientos de pertenencia de los ciudadanos previos. (Rotker, 2000:15).

Este recorte de la “seguridad” en términos de defensa cotidiana contra el delito callejero, muestra su deuda con una concepción “armónica” de la sociedad, tanto en la manera como se piensa el delito, como en la manera como se asume la convivencia:

Las conductas delictuales habían sido monopolizadas en su origen por visiones juricistas, visiones vinculadas al sistema penal, como si el sistema penal fuera un aspecto natural del orden social. Este monopolio de la mirada sobre lo delictual tuvo su apoyo en una perspectiva que, desde la misma sociología, ha concebido siempre a la sociedad como un conjunto de relaciones sociales orgánicas, cooperativas y armónicas –o en su caso tendiente al organicismo social, tendiente a la armonía social. Y esto ha colocado al delito y las conductas delictivas como aspectos contingentes o circunstanciales, producidos por personas con una cierta patología o una cierta irracionalidad.

Otras conductas fueron consideradas desviadas por la sociología que derivó en la sociología de la desviación, como si la sociología de la desviación no fuera también una consecuencia de esta visión organicista y armónica de la sociedad; este deber ser de la sociedad, que hace que ciertas conductas sean consideradas desviadas, sin analizar la contracara, es decir, quiénes la califican así o cómo se califican, o por qué se consideran desviadas determinadas conductas y no otras. (Pegoraro, 2003: 9).

El discurso de la seguridad ciudadana, en donde la violencia se convierte en idea generalizada y personaje siniestro (“La violencia”), encuentra soporte académico en el enfoque epidemiológico de la salud:

La gran bondad del enfoque de salud pública radica en su aproximación empírica, basada en la observación de los factores de riesgo operantes en un momento dado y en una situación específica. Es claro del análisis realizado que no existe una solución única, sencilla para resolver este complejo problema. Es necesaria una acción sobre aquellos factores de riesgo susceptibles de manejo. Tratándose de complejos problemas sociales y culturales no es probable una respuesta pronta y debemos prepararnos para plazos medianos y largos durante los cuales se debe continuar trabajando. (Guerrero, 2000:33).

Los avances conceptuales más importantes están en la etiología de la violencia, en la relación entre la violencia doméstica y la social o de la calle, y en la cuantificación de los costos económicos del flagelo. (Buvinic, 2000:39).

Este discurso epidemiológico trata a la violencia como problema de salud pública (incluso como una “enfermedad social”) en consideración a su impacto en la morbilidad y mortalidad de la población. Siguiendo los parámetros de la epidemiología, los expertos precisan los *factores de riesgo* y la *población en alto riesgo* para sus intervenciones preventivas y terapéuticas sobre la violencia:

Una contribución muy importante de la salud pública al estudio de la violencia es la forma de abordar el concepto de causalidad. Para la epidemiología, la causalidad se interpreta siempre en términos de *probabilidad*. Esto quiere decir que para que un determinado factor sea considerado *causa*, basta solamente con que su presencia aumente (o disminuya, si el factor previene) la enfermedad. (Guerrero, 2000:28).

[...] la violencia no tiene una sino muchas causas, y por ende, no tiene una sino muchas soluciones posibles. Es así como los factores de riesgo (y de protección) han sido agrupados en tres categorías: individuales, del hogar y de la comunidad. (Buvinic, 2000:40).

Para el año 93, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ya trabajaba de lleno en este enfoque de la violencia en todas sus manifestaciones, desde la doméstica hasta la urbana, como un problema de salud pública¹⁵. Consignamos algunos de los planteamientos que hiciera el doctor Joxel García, director adjunto de la OPS, acerca de la violencia como un problema de salud pública¹⁶:

¹⁵ Tomado de página web de la OPS. Artículos.

¹⁶ Tomado de “Noticia e informaciones”. Página web de la OPS.

- La violencia es el resultado de un conjunto de factores –no se trata sólo de alguien que golpea en mi nariz porque siente que tiene que hacerlo. Hay una cadena de acciones que desencadenan esa conducta, antes de que ocurra.
- [...] La violencia coloca en jaque la estabilidad de la comunidad desde el infante, la mujer gestante, el anciano convirtiéndose así en una problemática del orden de la salud.
- Desde la perspectiva de la salud pública, la violencia tiene un componente físico y de salud mental”. “La persona que vive en un contexto violento, que tiende a la violencia también se encuentra en mayor riesgo de padecer desórdenes alimentarios, problemas de alcoholismo y adicción a las drogas. Todos éstos son peligros de salud pública.
- De acuerdo a un informe de la Organización Mundial de la Salud del año pasado, en 2000, alrededor de 1,6 millones de personas en todo el mundo perdieron la vida a causa de la violencia, una tasa de 28,8 personas por cada 100.000. “Las tasas de violencia varían de acuerdo al nivel de ingresos del país”, dice el reporte de la OMS sobre Salud y Violencia. Las tasas de muertes violentas en los países de bajos a medianos ingresos es más alta (32,1 por cada 100.000) que en los países de altos ingresos (14,4 por cada 100.000 personas).
- Debemos abarcar todas las raíces de la violencia, sólo entonces podremos transformar el legado del siglo pasado en una lección, para darnos cuenta de lo esencial que es la prevención dijo el ex presidente de Sudáfrica, Nelson Mandela, en el prefacio del libro de la OMS.

Es bajo estos planteamientos que en el año 2000, se crea la Coalición Interamericana para la Prevención de la Violencia, integrada por:

- La Organización Panamericana de la Salud (OPS)
- El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- UNESCO
- Organización de los Estados Americanos (OEA)
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC)
- Banco Mundial
- USAID.

La epidemiología de la violencia aporta un marco a las intervenciones preventivas, basado en la atención a ciertos factores asociados al hecho violento, el cual es dimensionado desde los datos y cifras que surgen tanto de consolidados sobre frecuencia, ubicación, móviles y actores de delitos en las ciudades (Observatorios del delito), como de sondeos de opinión. Este discurso ha promovido una forma de intervención que podemos definir como “inducción de comportamientos”. Una vez se ha diagnosticado el problema por los expertos (epidemiólogos), se precisan los factores de riesgo (con-

sumo de alcohol, porte de armas de fuego, “cultura de la respuesta violenta al conflicto”, impunidad e ineficacia de la justicia y de la fuerza policial, violencia en los medios, etc.) y se diseña la intervención en la cual se requiere popularizar, por todos los medios, las “prácticas saludables” que posibiliten “una convivencia armónica” en la ciudad.

2.3 LA CONVIVENCIA EN “TOLERANCIA CERO”

El otro discurso experto que vale la pena considerar, por su actualidad en la intervención sobre la convivencia y seguridad ciudadana, es el discurso de “cero tolerancia”, de la estrategia contra “el terrorismo” que se consolida después de los sucesos del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, pero que venía gestándose desde mucho antes en la reacción conservadora a la liberal celebración de la diversidad de estilos de vida. Como lo plantea Rossana Reguillo (2001),

el ‘síndrome Giuliani’¹⁷ consiste en la exportación a Latinoamérica de la llamada ‘tolerancia cero’, proyecto punitivo que reposa en la idea de que quien es capaz de romper un vidrio o hacer un graffiti es capaz de poner una bomba y que se sustenta en el llamado ‘racial profiling’ (que bien traducido significa ‘delito de portación de cara’); Pete Wilson, ex gobernador de California ganó las elecciones apelando al miedo al migrante; la limpieza de los centros históricos, respuesta pragmática y autoritaria favorita de los gobiernos de la región, asume que hay que eliminar a ‘los pobres’ de todos aquellos lugares en donde su presencia ‘ofenda la estética’ y amenace la seguridad; finalmente, los enfermos de sida, los homosexuales y todos aquellos actores que amenacen la norma, deben ser combatidos y extirpados como un cáncer social.¹⁸

Mientras que el discurso de la epidemiología asumía el carácter preventivo del salubrista, éste discurso apela a la seguridad mundial frente a un mal personalizado como “el terrorismo”; operador semántico que absorbe todo tipo de causas de la violencia, ahorrándose las explicaciones. El modelo de intervención que se desprende de este discurso es el quirúrgico de la represión y disuasión. Se estableció la tolerancia cero para todas las infracciones penales por mínimas que fueran y la implementación de la acción punitiva ejemplar con “participación comunitaria”, el ejercicio del autoritarismo con favor popular plebiscitario:

El concepto clave aquí es solidaridad. Solidaridad entre los ciudadanos y solidaridad con la Fuerza Pública. Este principio, esencial en el texto de nuestra Constitución, es

¹⁷ Se trata de las políticas del alcalde Rudolph Giuliani, alcalde de Nueva York cuando se produjeron los atentados a las torres gemelas.

¹⁸ En la ponencia “Amuletos y conjuros el miedo y la configuración de escenarios excluyentes en América Latina” (2001).

fundamental para la convivencia, para la creciente consolidación en la integración profunda del pueblo colombiano. La masiva respuesta de la población a la cooperación dentro del marco institucional ha demostrado la determinación del pueblo colombiano de acabar con el terrorismo. (Álvaro Uribe Vélez, *Política de Defensa y Seguridad Democrática*. Presidencia de la República. Ministerio de Defensa Nacional, 2003:6).

La indiscutibilidad de las políticas públicas, el maniqueísmo en las consideraciones sobre las actuaciones gubernamentales, la sensibilidad respecto de la crítica asumida como traición y la desconfianza e instrumentación de los pobladores se han convertido en los modos como, en la gestión de la seguridad ciudadana, se garantiza la convivencia. En nuestras ciudades ha significado el estancamiento de procesos de gestión participativa de opciones de vida digna y reconocimiento social para muchos sectores de la ciudad, mediante intervenciones disuasorias sobre el tejido social que dicen responder a la necesidad de enfrentar “la violencia” y “construir la paz”:

Las autoridades y los organismos de seguridad de las ciudades buscarán, mediante la formulación e implementación de políticas y planes de seguridad, asegurar la convivencia ciudadana, reducir la criminalidad y evitar que la problemática de control territorial de algunas zonas rurales se replique en las ciudades. Si bien la situación de seguridad en la mayoría de las ciudades requiere la implementación de una respuesta particular, los principios de las seis líneas de acción de la Política de Defensa y Seguridad Democrática tienen la misma relevancia. En particular, es indispensable que las autoridades locales, junto con las entidades y organismos de la Nación:

- Protejan y fortalezcan la autoridad de las instituciones, en particular de la justicia.
- Fomenten la cooperación de toda la ciudadanía en la consecución y el mantenimiento de la seguridad.
- Desarrollen sistemas de información y estadística fiables que permitan hacer una evaluación de las necesidades en materia de seguridad en las localidades y formular respuestas adecuadas.
- Desarrollen mecanismos de evaluación permanentes que permitan medir el desempeño de todos los responsables de la seguridad de la ciudadanía, corregir las deficiencias y exigir los resultados correspondientes. (Ibíd.: 45).

Este discurso apela, como se vio en la cita anterior, a muchas de las estrategias desarrolladas por el enfoque de prevención epidemiológica y busca tomar distancia de los modelos autoritarios que omiten el apoyo popular, por estar completamente centrados en el uso de la fuerza convencional y, por tanto, no tienen legitimidad. Tanto en los Estados Unidos como en Colombia, el discurso de “cero tolerancia” en la guerra contra

“el terrorismo” busca ganar legitimidad fundando el uso de la fuerza en la legítima defensa de un pueblo, contra una agresión que no tiene justificación:

El terrorismo como método para atacar contra la estabilidad del Estado es la mayor amenaza a la democracia en Colombia y el mundo. Las organizaciones armadas ilegales colombianas han convertido a los civiles en su blanco principal, mediante el uso de armas no convencionales y de atentados premeditados. Conductas como el secuestro o el asesinato de civiles, la destrucción de la infraestructura y el uso de explosivos contra la población han sido reconocidas por la comunidad internacional como lo que son: actos de terrorismo. (Ibíd.:20).

Como en el caso de los otros discursos constitutivos del escenario actual sobre violencia y convivencia, la “guerra contra el terrorismo” logra posicionarse como un consenso mundial, regional y local, del cual la política particular de un estado es simplemente su ejemplificación:

Las medidas y acciones contra el terrorismo se desarrollarán como una política de Estado, sin intereses partidistas ni burocráticos y en concordancia con los convenios internacionales suscritos por Colombia. Este será un esfuerzo de toda la nación, es decir, de todo el Estado y de todos los ciudadanos. Pero la lucha contra el terrorismo rebasa el territorio de Colombia, como el de todos los Estados, y requiere un esfuerzo multilateral. La evidencia creciente de la implicación de las redes del terrorismo internacional en las actividades de las organizaciones armadas ilegales colombianas hace urgente la cooperación internacional contra el terrorismo y el cumplimiento de los compromisos internacionales adquiridos luego de los acontecimientos del 11 de septiembre, en particular de la Resolución 1373, de 28 de septiembre de 2001, del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas y, a nivel regional y subregional, de la Convención Interamericana contra el Terrorismo, de 3 de junio de 2002, y del Compromiso de Lima, de 17 de junio de 2002. Se deben cerrar todos los espacios que permitan la financiación, el movimiento y la actuación de las organizaciones terroristas, a través de una cooperación internacional sin demoras y sin obstáculos. (Ibíd.: 20)

Como han planteado Hardt y Negri (2004: 34), “la guerra se ha convertido en un *régimen de biopoder*, es decir, en una forma de dominio con el objetivo no sólo de controlar la población, sino de producir y reproducir todos los aspectos de la vida social”. Este régimen por fin ha producido la “convivencia armónica” que era la idealidad constitutiva de los otros discursos: se convive en el miedo, tolerando el abuso y sometándose a la voluntad de “la mayoría”; no hay espacio para el desacuerdo, para el conflicto, para la diferencia, todo eso es sospechoso, merece “cero tolerancia”. Los autores plantean que “la tolerancia, valor central del pensamiento moderno, ha sufrido un deterioro espectacular. Y aún más importante para nuestro propósito, la resurrec-

ción de los discursos sobre la justicia y el mal es un síntoma y ha perdido las limitaciones que había tratado de imponerle la modernidad” (Ibíd.: 38).

En este contexto, la convivencia armónica expresa la intolerancia con la diferencia y la indiferencia con la desigualdad, que tiene al gueto como referente¹⁹, en una reacción a la evidencia de que “ya nadie, por más rico en recursos, distante e independiente que sea, puede cortar amarras con el resto del mundo” (Bauman, 2002: 114). Surge así, la petición consensuada de la guerra, por parte de la población:

Muerte social por arriba, muerte individual por abajo. Hay un cierto discurso que alienta y favorece esa famosa sensación de inseguridad, en donde se puede encontrar en la sociedad civil mucho deseo de pena de muerte sin que un Estado se haga cargo de este problema como una política propia y no como política de persecución. Es el discurso biopolítico que disciplina y controla el reclamo de la propia sociedad civil del deseo colectivo del perdón o de lo que mata. Es el perdón de la violencia, del delito, y es el reclamo popular-autoritario, al que Marcuse define como fascista. La población dice que se siente insegura y reclama más policía, más rápida, más instrumentada, con armamento y chalecos antibalas. Pide una guerra, pero una guerra a escala barrial, brutal y a escala infinitesimal. (Kaminsky, 2003: 7).

Este estado de guerra como recurso de gestión social muestra como “las doctrinas de la *guerra justa* y la *guerra contra el terrorismo* informan un régimen orientado a un control social prácticamente total, que algunos autores han descrito como el paso del estado del bienestar al estado de guerra (*welfare-state/Warfare-state*) y otros caracterizan como una sociedad de “tolerancia cero”. Es una sociedad en donde la disminución de las libertades civiles y el aumento de la población reclusa manifiestan, en varios aspectos, la existencia de una guerra social continua” (Hardt y Negri, 2004: 38). Con razón algunos autores afirman que “Eso de la tolerancia cero es el nombre del terror: la cuantificación junto a la mirada epidemiológica, tal como la figura verborrágica de la prevención, todo eso es algo cuanto menos preocupante (Kaminsky, 2003:16).

BIBLIOGRAFÍA

- BACZKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BARACALDO MÉNDEZ, E. (2004). *Educación para la convivencia y la seguridad ciudadana. Una experiencia de la administración civil de Bogotá con la Policía Metropolitana*.

¹⁹ Como lo ha planteado Bauman (2003:137), al referirse a la tendencia al confinamiento espacial y social en la idea de “comunidad segura” basada en la sospecha sobre el otro, “especialmente de un otro obstinadamente diferente”.

- Caracas: Nueva Sociedad.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.
- _____. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- BUTLER, J. (2002). “Soberanía y actos de habla preformativos”, en <http://www.accpa.org/numero4/index.htm>.
- BUVINIC, M. (2000). “Avances en el estudio de la violencia: el camino recorrido”, en Sapoznikow, Jorge; Salazar, Juana y Carrillo, Fernando (Comp.). *Convivencia y seguridad: Un reto a la gobernabilidad*. Alcalá de Henares: Banco Interamericano de Desarrollo / Universidad de Alcalá.
- CALDERÓN, F. (2002). “Deliberación y violencia”, en *La reforma de la política. Deliberación y desarrollo*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales-ILDIS /Friedrich Ebert Stiftung - FES (Bolivia) / Nueva Sociedad, pp. 137-155.
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CARDARELLI, G y ROSENFELD, M. (2000). “Con las mejores intenciones acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales”, en Duschatzky, Silvia (Comp.) *Tutelados y asistidos*, Buenos Aires: Paidós.
- CARRANZA, E. (2004). *Políticas públicas en materia de seguridad de los habitantes ante el delito en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- CORETH, E. (1997) “Historia de la hermenéutica”, en *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DAMMERT L. (2003). *Participación comunitaria en la prevención del delito ¿De qué participación hablamos?* Santiago de Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Universidad de Chile.
- DAROQUI, A. (2003). *Inseguridad, conversaciones entre Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro*. Buenos Aires: Argumentos.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano, I Artes de Hacer*. México, DF.: Universidad Iberoamericana, A.C.
- DUSCHATZKY, S. (2000). “Introducción”, en Duschatzky, Silvia (Comp.), *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- ESCOBAR, S.; MUNIZ, J.; SANSEVIERO, R.; SAIN, M. F.; ZACCHI, J. M. (2004). *La seguridad ciudadana como política de Estado*. Santiago de Chile: Fundación Friedrich Ebert.
- FLEURY, S. (2004). *Ciudadanías, exclusión y democracia*. Caracas: Nueva Sociedad.
- FOUCAULT, M. (1999). “La gubernamentalidad”, en *Estética, ética hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.-G (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- _____. (1993) *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- GABALDÓN, L. G (2004). *Seguridad ciudadana y control del delito en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- GARGANI, A. G (1994) “La copia y el original”, en Vátimo, Gianni (Comp.), *Hermenéutica y racionalidad*; Santafé de Bogotá: Norma.

- GUERRERO, R. (2000) “La violencia vista desde la salud pública: tratar los factores de riesgo”, en Sapoznikow, Jorge; Salazar, Juana y Carrillo, Fernando (Comp.), *Convivencia y seguridad: un reto a la gobernabilidad*. Alcalá de Henares: Banco Interamericano de Desarrollo / Universidad de Alcalá.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2004) *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate.
- HOFFMANN, M. (2002) *¿Hay una “lógica” de la abducción?* Bielefeld Universidad de Bielefeld.
- JOSEPH, I. (2002). *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Gedisa.
- KAMINSKY, G. (2003). *Inseguridad, conversaciones entre Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro*. Buenos Aires: Argumentos.
- KURTENBACH, S. (2003). “El nuevo escenario de (in)seguridad en América Latina: ¿amenaza para la democracia?”, en Klaus Bodemer (editor), *El nuevo escenario de (in)seguridad en América Latina ¿Amenaza para la democracia?* Caracas: Nueva Sociedad.
- LACLAU, E. (1998). “Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía”, en Mouffe, Chantal (Comp.), *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- LÓPEZ BORBÓN, L. (2003) *Construir ciudadanía desde la cultura*. Santafé de Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Alcaldía de Bogotá/CLACSO.
- MAFFESOLI, M. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2000). “La ciudad: entre medios y miedos”, en Rotker, Susana (editora), *Ciudadanías del miedo*; Caracas: Nueva Sociedad/ Rutgers.
- MEDINA VÁSQUEZ, J. (1997). “Los aspectos psicosociales y culturales en la competitividad y la gestión del desarrollo regional”, en Medina Vásquez, Javier y Varela Barrios, Edgar, *Globalización y gestión del desarrollo regional*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- MOCKUS, A. (2001). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997*. Washington, D.C. Banco Interamericano de Desarrollo.
- MORIN, E. (1994). “Epistemología de la complejidad”, en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- PNUD (1.994). “Informe mundial de desarrollo humano: nuevas dimensiones de seguridad humana”. Nueva York: PNUD.
- PEGORARO, J. (2003). *Inseguridad, conversaciones entre Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro*. Buenos Aires: Argumentos.
- REGUILLO, R. (2000). “La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas”, en *Ciudadanías del miedo*; Rotker, Susana (editora). Caracas: Nueva Sociedad/ Rutgers.
- _____. (2001). “Amuletos y conjuros, el miedo y la configuración de escenarios excluyentes en América latina”, en *Memorias del Seminario la construcción social del miedo*. Medellín: Corporación Región.
- RESTREPO HUNG, M. (1997). *La Cali cívica: heterogeneidad de una imagen*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- RICO, J. M. (2003). “La seguridad ciudadana en América Latina: marco teórico y conceptual”, en

- Lilian Bobea (editora), *Entre el crimen y el castigo. Seguridad ciudadana y control democrático en América Latina y el Caribe*. Caracas: Nueva Sociedad.
- ROTKER, S. (2000). “Ciudades escritas por la violencia. (A modo de introducción)”, en *Ciudadanías del miedo*; Rotker, Susana (editora). Caracas: Nueva Sociedad/ Rutgers.
- ULLOA, A. S. (2000). *Globalización, ciudad y representaciones sociales. El caso de Cali*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana/Alejandro Ulloa.
- VAN DIJK, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VÁSQUEZ BENÍTEZ, E. (2001). *Historia de Cali en el siglo 20. Sociedad, economía, cultura y espacio*. Santiago de Cali: Edgar Vásquez Benítez.
- VELÁSQUEZ, F. (1997). *Ciudad y participación*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- WEINBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz/UNESCO/CEPAL/PNUD.
- YÚDICE, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**LOS CONTEXTOS EN LOS ESCENARIOS
DE LA EDUCACION POPULAR**

Claudia Bermúdez Peña¹

En el testimonio se revela lo más característico del ser humano: la experiencia y su representación, el vivir y el hablar. Pero ese hablar, oral, pone en evidencia la imposibilidad de narrar lo vivido. Si hemos aprendido que en todo discurso siempre hay algo innombrable, el testimonio es un espacio adecuado para visualizar tal problemática. A pesar de sus desgarradas imágenes y de su permanente voluntad por simbolizar, hay siempre en el testimonio el trasfondo de algo incomunicable. Lo que en buena cuenta todos ellos dicen, es que “todo” no se puede narrar. Al igual que en la poesía, el testimonio nos permite acceder al conflicto entre un decir posible y un imposible decir.

(Vich y Zabala 2004).

El punto de partida de este documento lo constituye una reflexión en torno a los contextos. Pero no se trata de una mera descripción de contextos, no. Se trata, de indagar por aquello a lo que se suele referir cuando hablamos de contextos sociales. Tampoco se trata de mostrar testimonios, ni vivencias en su sentido literal, pero sí se trata de un ejercicio que pretende rescatar desde las narrativas de las experiencias seleccionadas para la presente investigación², ese “decir posible” y ese “imposible

¹ Magíster en Educación, Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle. Asistente de investigación del proyecto.

² Se trata de seis experiencias situadas en la ciudad de Cali y una en el municipio de Jamundí.

decir”. Se trata de hurgar, de escarbar, de descubrir en ellas esos referentes contextuales, de observar cómo allí, en las experiencias, se expresa y se construye el contexto, en otras palabras, se trata de evidenciar la manera cómo ocurre la *contextualización* desde y en las experiencias³.

Para ello, hemos decidido presentar en primer lugar lo que hemos denominado una aproximación conceptual que muestra por un lado la manera como ha sido asumido el contexto desde estudios de la lingüística y de la administración y la manera como nos proponemos entenderla desde lo que hemos denominado los escenarios de la educación popular. En segundo lugar intentamos, desde las experiencias seleccionadas mostrar la manera como se están configurando los contextos, lo que las experiencias consideran relevante, lo que destacan e incluso lo que desechan, en últimas, el marco de referencia en el cual se movilizan para finalmente realizar una reflexión en torno a los contextos sociales.

3.1 CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El contexto como concepto suele ser una categoría ambigua, muchas veces en apariencia obvia, en el sentido que, resulta siendo empleada indistintamente y de diversas formas dando por sentada su definición. En efecto, con excepción de algunas referencias como el análisis de discurso y el análisis contextual —éste último realizado desde la salud pública con un enfoque eminentemente epidemiológico—, es poca la literatura con la que se cuenta al momento de definirlo. Es común encontrar capítulos enteros en documentos de políticas públicas, de informes de proyectos sociales ejecutados y en ejecución, de sistematización de experiencias, de informes de investigación, dedicados a realizar una amplia descripción “contextual” sin que previamente se proponga una mínima conceptualización acerca de lo que se está entendiendo como tal.

El contexto suele aparecer como un capítulo en el cual se condensan y describen algunas características generales referidas a aspectos sociodemográficos y geográficos, una descripción general —a veces detallada— de elementos que tocan con lo espacial, con el lugar y, en algunas ocasiones, con lo temporal⁴. Esta manera de presentar el

³ La contextualización, refiere a un proceso activo, donde los participantes contribuyen a la emergencia de los discursos que supuestamente les pertenecen. (Vich, Op. cit.), sin embargo, continúan los autores, este proceso también incluye un nivel ideológico que refiere marcos de regulación, mecanismos de poder instaurados que afectan la manera como se da dicha contextualización.

⁴ Aspectos como fechas de fundación, hechos y anécdotas históricas consideradas como relevantes por el investigador.

contexto, lo muestra como una colección de datos desarticulados, para el caso que nos ocupa, de las experiencias, una recopilación fría de cifras muertas y estáticas –número de habitantes, ubicación socio-geográfica, estrato socioeconómico– que de una manera lineal y esquemática deja por fuera otros elementos relevantes en el proceso de configuración de los contextos. En efecto, afirmar por ejemplo que como contexto tenemos a la ciudad de Santiago de Cali que cuenta con un número aproximado de 2.200.000 habitantes, que está dividida administrativamente en 22 comunas, que cuenta con una amplia zona de ladera, que fue fundada el 25 de julio de 1536 por Sebastián de Belalcázar, sitúa un panorama general y poco útil en la medida que se presentan aislado y sin evidenciar la manera como esos datos interactúan, afectan o no una experiencia. Esta manera de presentar el contexto, no da cuenta de las interrelaciones que se tejen, de la manera como los actores sociales incorporan o no, asumen o no esos datos a su cotidianidad; no deja entrever cómo se construyen relaciones en la ciudad; cómo la ciudad pasa de ser un mapa dibujado a un mapa mental socialmente construido en el que se tejen unos modos de habitarla, de usarla, en últimas no da cuenta de cómo coexisten formas diversas y vivencias específicas en torno a la ciudad, ni tampoco del carácter dinámico, la manera como efectivamente tales datos se articulan, influyen y producen efectos en la experiencia, así como tampoco muestra el papel que juegan los actores en ese proceso.

Es precisamente a este carácter dinámico y a la manera como los actores se ubican, sobre lo que queremos llamar especialmente la atención en lo que a la configuración de los contextos en las experiencias de educación popular se refiere. No es el contexto por sí solo el que nos interesa explorar sino el contexto situado en el marco de unas relaciones sociales que se dan desde experiencias en educación popular.

Para los casos que nos ocupan, con excepción del que se refiere las promotoras de salud del municipio de Jamundí, es particularmente relevante que las experiencias seleccionadas surgen en un periodo que va más o menos de 1996 al 2003. Y ese elemento es significativo en tanto denota y señala una forma particular de focalización del tema de la violencia y de la convivencia en Cali, la *temporalidad* aparece entonces como un marco de referencia útil y necesario para estudiar las experiencias; adicionalmente, las maneras y “razones” que han dado origen éstas experiencias expresan además una idea del hacer, que se muestra a través de las organizaciones e iniciativas institucionales. Hacer algo, actuar, hace parte de una lectura acerca del contexto y por supuesto de una de las formas como se constituye: el contexto es en este marco un lugar en el que se puede y se debe actuar. El contexto, en este orden de ideas es modificable, intervenible, afectable, es un lugar para la acción social.

3.2 UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE CONTEXTO

En un sentido de análisis sociológico, el análisis de contexto refiere un enfoque que intenta investigar el efecto de las características colectivas y grupales en los resultados individuales, esto es, examinar simultáneamente la manera como se relacionan variables individuales y variables grupales; hay en esta definición un elemento que destaca una interrelación y mutua influencia no solamente entre lo individual y lo colectivo, sino que además sitúa en esa interrelación la emergencia de un marco más amplio, donde se supone, se generan macro procesos que afectarían estas características.

Desde la perspectiva del análisis del discurso propuesto por Van Dijk, por su parte, se destaca que, y dado que, el discurso es una forma de acción social –en la medida que quienes lo usan y emplean realizan actos sociales, participan de la interacción social–, se genera una secuencia de eventos mutuamente relacionados, de tal manera que actos, discursos e interacciones se dan en un *contexto* que es necesario precisar en cualquier ejercicio interpretativo y es particularmente relevante en tanto estos usos del lenguaje se dan en situaciones sociales concretas, a través de las cuales los usuarios exhiben roles e identidades –hablan como negros, como grupos, como hombres, como mujeres– es decir, el discurso le da en un marco comunicativo. Desde esta mirada, el contexto es definido como *La estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente (es decir, no casualmente) relevantes para el discurso*. Esta definición de contexto supone que tales propiedades constitutivas son:

- 1) Participantes
- 2) un marco,
- 3) una utilería,
- 4) una acción,
- 5) un conocimiento,
- 6) elementos locales y
- 7) elementos globales⁵.

⁵ Para ampliar la idea, vale señalar que en el análisis de discurso, *el marco* hace referencia a elementos como el espacio, el tiempo o la posición, esto es a aquellos lugares físicos como una institución, o una aula de clase en los cuales se lleva a cabo un discurso; *la utilería* en cambio, se refiere a aquellos objetos físicos que rodean el discurso tales como banderas, símbolos, micrófonos, en general, el mobiliario que acompaña el discurso; *la acción*, por su parte, hace referencia a los gestos no verbales que acompañan la palabra; *el conocimiento e intencionalidad*, se refiere a cómo en la interacción existen creencias o conocimientos que son socialmente compartidos, pero además cómo más allá de lo que se dice también se tiene una intención que

En esta medida, el contexto es el resultado de la interacción y la puesta en juego de estas propiedades. Adicionalmente, en la configuración del contexto, aparecería como relevante una valoración dada por los participantes de la situación social. Tenemos así dos elementos que se conjugan y que, desde esta perspectiva estarían configurando el contexto: a) la interacción y b) la interpretación. Esta interpretación estaría realizada por estos participantes en virtud de lo que ellos destacan de tales propiedades. Es por esta razón que Van Dijk señala que éstas –las propiedades– se van definiendo en la interacción

Es claro que aunque esta definición propone y destaca elementos acerca del contexto que amplían la manera de conceptualizarlo, pareciera que se queda presa en una idea de linealidad secuencial. En efecto, aunque el autor resalta la interacción, superpone elementos como el orden, la organización y la secuencia, que, al momento de realizar una análisis del contexto social en los marcos de la educación popular habría que entrar a cuestionar en tanto las experiencias no son estáticas, lineales ni secuenciales, por el contrario, sus dinámicas rara vez topan con elementos del orden “racional”⁶. Pese a ello, esta distinción que propone Van Dijk es útil para el ejercicio que nos ocupa: la configuración de los contextos en la educación popular dado que la interacción y la interpretación emergen como elementos que posibilitan la contextualización.

En ambos casos, tanto en la perspectiva sociológica como en el análisis de discurso, el contexto hace referencia a unos marcos que estarían mediados por la interpretación, en virtud de unos roles e identidades sociales. El contexto entonces se construye en la interacción. Para la educación popular esto es importante porque permite reconocer que las experiencias no están aisladas y que, adicionalmente, habría unas condiciones específicas en las cuales se desarrollan; estas condiciones, pasan por un nivel de relevancia o no otorgada por los actores que en ella participan, esto es un proceso de interpretación, que llevaría a que, pese a que el entorno sea el mismo, los contextos varíen en virtud de la interpretación que del mismo hagan los actores.

Desde la perspectiva de los escenarios de la educación popular entonces, queremos plantear que *el contexto es la interpretación que del entorno hacen los actores*. Esta definición, de entrada supone la necesidad, no solo de definir la noción de entorno sino que también deja planteada la necesidad de diferenciarla de la noción de contexto.

espera verse realizada; finalmente, *lo local y lo global*, tienen que ver con la percepción de lo inmediato cercano, y lo externo, el afuera y el adentro definido desde los actores.

⁶ Baste con citar como ejemplo los tiempos que se proponen algunas experiencias de intervención social que cuentan con proyectos en unos marcos que predefinen resultados e indicadores, rara vez estos tiempos coinciden con los tiempos “reales” en los cuales se desarrollan las dinámicas sociales. Son otros tipos de orden los que allí se gestan.

3.2.1 ENTORNO VS. CONTEXTO

A primera vista, pareciera que la noción de entorno posee un fuerte referente espacial. En efecto, hablar del entorno remite a un lugar, a un referente físico que, para el caso que nos ocupa, acompaña, rodea una experiencia social y de una u otra forma, se ubica por fuera de ella. Este elemento, el estar por fuera, plantea la existencia de cierta bipolaridad: afuera vs adentro. ¿Cuál es el afuera y cuál es el adentro? Desde esta lógica el afuera sería en entorno, donde habría una mutua afectación entre el afuera y el adentro pero ¿cómo definirlo?, su definición estaría dada de acuerdo al lugar y al quien sitúe y plantee la discusión. En efecto, y tal como lo señala Cruz Kronfly, el adentro de unos puede ser el afuera de otros. Nuevamente aparece aquí el ejercicio interpretativo. De otro lado, desde esta relación bipolar propuesta, es claro que la noción de entorno refiere a exterioridad, sin embargo,

no basta por lo tanto quedarse en la idea de que el entorno es lo que está afuera de la organización y la afecta. Es necesario hurgar en ese entorno hasta descubrir que está constituido por procesos –más o menos autónomos– y/o por centros de poder y de decisión (Cruz Kronfly: 1995).

Esta definición propone dos elementos constitutivos del entorno que son claves:

- a) Los procesos, asumidos como una dinámica más o menos autónoma de las experiencia, y que se presenta como ajena a la voluntad de los actores. Es decir, pese a que se afectan, los procesos no pasan por ser decisiones claramente pre-establecidas.
- b) Los centros de poder y de decisión, en cambio se concentran en manos de actores que toman decisiones, definen orientaciones, proponen pautas y condiciones.

Para citar un ejemplo que pueda clarificar esto de los procesos y de los centros de poder, situémonos en una experiencia de intervención social en una comunidad. La comunidad posee su propia dinámica, sus propios procesos en los que convergen organizaciones comunitarias, instituciones, dificultades con infraestructura física, problemas sociales, etc., estos procesos se dan como parte de un movimiento más o menos espontáneo, en el cual se establecen interacciones y dan origen a una cotidianidad comunitaria. Sin embargo, en esa experiencia, pueden aparecer los centros de poder y de decisión, que tienen que ver con organizaciones –o instituciones o comunidades– que toman decisiones con respecto al grupo de referencia: realizar un programa de deportes, llevar un proyecto de promoción de la convivencia, realizar jornadas comunitarias, asumir el toque de queda para menores, establecer “ley zanahoria”, etc. La noción de entorno, por tanto, refiere un margen de movilidad pero también plantea condiciones y limitaciones a la experiencia.

Ahora bien, ¿que es un contexto?, y ¿qué lo diferencia del entorno?; plantean Siegel & Cohen 1991,

Un hogar connota actores humanos que mantienen relaciones con otra persona, organizaciones idiosincrásicas de las pertenencias en el espacio, recuerdos (tradiciones) y metas. Son justamente estos y estas cosas esenciales –actores, metas y recuerdos– lo que distingue “los contextos” de los “entornos” y da una nueva apariencia a sus características topográficas.

De esta manera, desde la perspectiva de los escenarios de la educación popular, lo que se movilizan no son los contextos en abstracto, son los contextos en interacción. Por esa razón los contextos no deben ser un capítulo, ni la recuperación exhaustiva de datos demográficos y ubicación geográfica. Los contextos deben dar cuenta de una dinámica que está afectando a la experiencia, pero, sobre todo, de la interpretación que hacen los actores de su entorno, de lo que ocurre en la exterioridad y que afecta a la experiencia.

Definir el contexto de esta manera significa:

1. Reconocer su carácter relativo de acuerdo con los actores y con la experiencia. En efecto, el entorno puede ser el mismo, pero en virtud de la interpretación que de él hagan los actores, pueden cambiar los contextos. Por lo tanto, en esta perspectiva, adquiere relevancia el hecho de conocer las interpretaciones para comprender la lógica interna de la experiencia. En este sentido se reconoce la convergencia, multiplicidad y pluralidad de mundos posibles, construidos por cada actor en una experiencia.
2. Si los actores interpretan su entorno, lo más probable es que a partir de dicha interpretación aparezcan versiones diferentes que se crean en la interacción, sin embargo, ninguna de las versiones se impone o se privilegia sobre las otras, todas las versiones son relevantes y están construyendo la experiencia. *Su versión de la realidad puede constatarse a través de la interacción grupal, corregirse de forma activa y dinámica, dado que se reconoce que las personas pueden crear, re-crear cotidianamente sus versiones de la realidad* (Medina, 1995). Es así como, esquematizando, cada cual construye su propio mapa sobre la experiencia, se trata de ponerlo a dialogar con los mapas de otros, pero también, de asumir una actitud frente a ese mapa. En ello radica el ejercicio de la interpretación del entorno, es decir, de la configuración de contextos.

3.3 UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS CONTEXTOS DE LAS EXPERIENCIAS EN LA CIUDAD DE CALI

Una lectura de la ciudad de Cali como violenta, se convierte en el punto de partida de iniciativas, por lo menos en el orden gubernamental, que de una u otra manera justifican o sustentan un tipo de inversión económica en actividades tendientes a su disminución. La preocupación marcada que muestra la Alcaldía por la percepción, –aun sin registros estadísticos en el año 1996⁷– de un incremento en lo que a violencia se refiere, dio origen al *Programa para la seguridad y convivencia ciudadana* que se cristalizó en el año 2001. El propósito era claro: disminuir de manera directa, la violencia y la inseguridad en la ciudad.

En este marco, ha surgido una serie de iniciativas en la ciudad tanto del orden gubernamental como no gubernamental y desde organizaciones de base que han pretendido a través de acciones sociales contribuir a tematizar, reflexionar y actuar sobre el asunto de la violencia en la ciudad. De esta manera, las iniciativas han ido desde lo puntual e inmediato⁸, hasta un tipo de acciones más o menos prolongadas en el tiempo, asumidas como procesos, que a través de la intervención social pretenden contribuir al mismo propósito: la disminución de la violencia en la ciudad. Es en este último sentido sobre el cual queremos llamar especialmente la atención particularmente para acercarnos a la manera como desde las experiencias se están configurando los contextos. Para ello, nuestro punto de partida es el que hemos venido desarrollando hasta aquí, interesa ver la manera como desde las experiencias se está interpretando el entorno, es decir, configurando los contextos. Hemos identificado por lo menos tres tipos de experiencias que se han caracterizado por realizar acciones en convivencia en la ciudad:

- a) Experiencias agenciadas institucionalmente,
- b) Experiencias que se desarrollan en el marco de políticas públicas y/o institucionales, y
- c) Experiencias que emergen desde la base.

Definimos como experiencias *agenciadas institucionalmente*, a aquellas que se mueven en el marco de propuestas institucionales que se elaboran y ejecutan atendien-

⁷ Vale señalar que hace una década se instauró el denominado “Observatorio del delito”, hoy denominado “Observatorio social”, que a partir del registro estadístico de los muertos en la ciudad han pretendido mostrar las variables y los comportamientos de la situación de la violencia en la ciudad, sustentado en un enfoque epistemológico del análisis.

⁸ Para citar varios ejemplos, la Ley zanahoria, el toque de queda a jóvenes, aumento del “pie de fuerza policial”.

do a ciertos términos de referencia específicos, a unas demandas puntuales, a partir de una lectura que se hace de la ciudad; estos términos de referencia obran como “sugerencias” y como orientadores de la acción. Este tipo de acciones agenciadas suele realizarse en el marco de negociaciones previas entre ONG y entes financiadores (bien OG, agencias multilaterales u ONG de orden internacional). Lo característico de estas iniciativas es que se desarrollan en el marco de un discurso hegemónico que da una importancia relativa a un tema particular, para este caso, la violencia –y en algunos casos convivencia–. Se trata entonces de un proceso que focaliza la acción, la delimita en tiempo, espacio y recursos, e incluso en productos-resultados que deben ser tangibles y visibles una vez concluya la ejecución-financiación. Estas experiencias tienen su origen a partir precisamente de una fuente que suministra recursos económicos y terminan una vez los recursos asignados han sido ejecutados en los tiempos previstos. Para el caso de la presente investigación retomamos dos propuestas que se desarrollaron en esta tipología:

- 1) La propuesta de *Cali de vida*, un proyecto de intervención llevado a cabo dentro del programa de seguridad ciudadana de la Alcaldía de Cali, que contó en su momento con el apoyo y cooperación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁹, y que fue desarrollado por la Universidad del Valle a través de la Escuela de Comunicación Social. Desde sus comienzos (años 2002-2004) y a lo largo de la ejecución del proyecto se mantuvo la perspectiva de ciudad, es decir, lo que se buscaba era incidir en la ciudad y no solamente en uno de sus sectores. De esta manera se logró consolidar como una estrategia comunicacional basada en la deliberación democrática que actuaba de manera propositiva sobre la política de gobierno municipal como mecanismo de conexión entre las distintas iniciativas en convivencia y seguridad en la ciudad y como proceso pedagógico entre los ciudadanos.
- 2) La propuesta de *Redes sociales para la convivencia*, ejecutado por el Programa de Educación Para la Participación (Edupar)¹⁰, financiada por Plan Padrinos. Se trató de una experiencia que en su primera fase (2001), buscó capacitar a un grupo de promotores comunitarios de convivencia alrededor de diversas

⁹ Se trata de un apoyo en calidad de crédito, otorgado por parte de dicho banco, a la ciudad desde el año 1998, que tiene como finalidad la disminución de la violencia. Tal crédito ha promovido una serie de iniciativas de intervención agenciadas de diversa índole no solo en Cali sino también, y de manera simultánea en ciudades como Medellín y Bogotá, al igual que otras ciudades latinoamericanas.

¹⁰ Edupar, es un programa interinstitucional liderado por la Alcaldía de Cali, a través de la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social donde participan la Universidad del Valle,

temáticas, principalmente atendiendo a la prevención de la violencia intrafamiliar; durante la segunda fase, en cambio lo que pretendía era que, de una u otra forma, tales promotores “multiplicaran” sus conocimientos con familias de su comunidad a su vez que constituyeran grupos de apoyo para la convivencia, la labor estaría más centrada en un asunto de proyección comunitaria; y en su tercera fase concentró sus esfuerzos en promover un tipo de organización autónoma, autogestionaria y sostenible entre los promotores, una organización mucho más formal.

Las experiencias que identificamos como aquellas que se desarrollan en el marco de *políticas públicas y/o institucionales*, a diferencia de las anteriores, tratan de responder y de poner en marcha aspectos estipulados en políticas públicas o institucionales. Se trata, en estos casos, de seguir un marco planteado institucionalmente que inspira la acción, el quehacer; así, la acción no estaría sujeta a criterios de financiación específicos, es decir, son experiencias que se sostienen más por la existencia de las políticas que por el suministro de unos recursos económicos y esto les da la posibilidad de permanecer en el tiempo. Para el caso de las experiencias estudiadas, seleccionamos tres de este tipo:

- 1) La Corporación de Educación para la Acción (Coreducación), experiencia que se define desde la educación formal de adultos, dado que buena parte de su génesis (1996), conecta con una propuesta educativa que se desarrolla a partir del diagnóstico que hacen un grupo de profesionales sobre las necesidades de educación en el sector del Alto Aguacatal de la comuna 1 de la ciudad. Es una propuesta que se fundamenta a partir de una iniciativa claramente institucional en tanto cuenta con el respaldo de la Universidad Santiago de Cali, de hecho, las instalaciones físicas donde opera son las mismas donde funciona el colegio cooperativo de la misma universidad (Cousaca).
- 2) El programa de liderazgo juvenil llevado a cabo por la Universidad Javeriana. Se trata de un programa realizado en el marco de la propuesta educativa de tal Universidad que pretende fomentar en los jóvenes estudiantes un espíritu de liderazgo que parte primero de un reconocimiento y valoración personal hacia una proyección social y comunitaria.
- 3) La experiencia de las promotoras de salud del hospital piloto de Jamundí. Se refiere a una experiencia que emergió en el marco de unas políticas públicas de

la Pontificia Universidad Javeriana, el SENA regional Valle del Cauca, la Fundación FES Social, la Cámara de Comercio de Cali y Plan Internacional

atención primaria en salud, en la década del setenta y que ahora se ha transformado con los ajustes y cambios sugeridos desde la Ley 100 de 1993.

Finalmente, reconocemos que existen otro tipo de experiencias que surgen *desde la base*, a partir de iniciativas más o menos espontáneas que, aunque en algunos momentos pueden contar con apoyo financiero, no es ese el eje que la define. En ese sentido, gozan de una relativa autonomía que les posibilita sostenerse en el tiempo. Existe en estas experiencias un carácter reflexivo que les permite además pensarse y planear su hacer y su proyección en unos marcos de tiempo amplios y flexibles. Dentro de las experiencias seleccionadas podemos situar en esta clasificación dos experiencias:

- 1) Barón Rojo Sur (BRS), conocida como una barra que alienta la pasión de los hinchas del equipo de fútbol América (desde 1998); a diferencia de las otras experiencias no es reconocida como una organización que “contribuya” a la disminución de la violencia, por el contrario lleva consigo el estigma de ser generadora de violencia, en este sentido es una experiencia que no se da en el marco de una institucionalidad formal pero que hace una significativa presencia en la ciudad.
- 2) Mujeres Paz-íficas (2000). Se trata de una iniciativa que surge de la preocupación de un grupo de mujeres de la ciudad,¹¹ que se interesan por tematizar una postura clara en contra de la guerra en el país desde una perspectiva de género, son un grupo que además muestra su interés por la paz y por el posicionamiento de las mujeres.¹²

¹¹ Se trata de una asociación de grupo, conformados por mujeres de diversas organizaciones femeninas de Cali: La Asociación Semilla de Mostaza, la Fundación Sí Mujer, la Fundación Paz y Bien, el Centro de Estudios de Género de la Universidad del Valle, Mavi. Agenda Mujer, el grupo amplio de mujeres de Cali, el grupo del chontaduro, mujeres indígenas, Centro Cultural Meléndez, teatro La Máscara, algunas mujeres independientes, estudiantes universitarias.

¹² Nótese como si bien nos atrevemos a realizar esta *clasificación de experiencias*, que nos permite organizar el análisis, es necesario precisar que pueden llegar a moverse entre una u otra tipología; así por ejemplo, como se relatará adelante, la experiencia de Mujeres Paz-íficas si bien corresponde a lo que hemos denominado un tipo de experiencia espontánea, en algunos momentos ha contado con financiación de propuestas lo que las ha llevado a moverse en el plano de las institucionalidad agenciada, o Cor-educación que aunque la hemos identificado como una experiencia que responde a políticas institucionales, en algún momento se ha ubicado como una experiencia agenciada institucionalmente, lo que queremos señalar entonces es cómo las experiencias pueden transitar en esta suerte de tipología que hemos propuesto.

Lo que puede percibirse es que un primer ejercicio de interpretación aparece al leer la ciudad, al percibir el entorno como violento, como inseguro, un tipo de lectura que se traduce en un actuar porque parte del supuesto que ese medio, esa situación de violencia se puede modificar y que ello solo es posible mediante la realización de acciones e iniciativas que persigan tal propósito. Este primer elemento muestra que efectivamente, el contexto se va configurando desde las diversas interpretaciones que hacen las experiencias de su entorno. El cuadro No. 1 muestra de manera resumida esta tipología propuesta y la manera como se ubican las experiencias seleccionadas en ella.

Cuadro No. 1
Tipos de experiencias y experiencias seleccionadas

Agenciadas institucionalmente	Responden a políticas institucionales	Emergen desde la base
Cali de Vida	Coreducación	Barón Rojo Sur
Redes sociales para la convivencia (Edupar)	Liderazgo (PUJ)	Mujeres Paz-ificas
	Promotoras de salud (Hospital Jamundí)	

Hemos descrito, tres opciones, tres maneras de llegar, tres formas distintas que dan origen a experiencias que están configurando los contextos, cada una de las cuales interpreta su entorno que en algunos momentos puede ser el país, en otros la ciudad y en otros lo local inmediato.

- ¿Cómo los contextos se configuran y se expresan en el nivel de estas experiencias de educación popular?
- ¿Cómo están interpretando los actores de estas experiencias su contexto?
- ¿Cómo entender los contextos en los escenarios de la educación popular?

Son algunos de los interrogantes que pretenden aportar a la discusión en torno al tema planteado y que tienen como eje de análisis las experiencias seleccionadas. A continuación trataremos de ver algunos de estos elementos desde cada una de estas experiencias atendiendo a la dimensión espacial que si bien ayuda a delimitar el contexto, no sería la que lo define como lo hemos intentado plantear.

Se ha organizado el análisis a partir de la manera como las experiencias han interpretado sus contextos. Es así como en el apartado “una visión de país” se incluyen las

experiencias que destacan ese elemento como su entorno, lo mismo ocurre con los apartados “una visión de ciudad” y una “visión local”. En el apartado una “visión desde las políticas públicas e institucionales” se incluye las experiencias que definen como su entorno este referente y en el de una visión “psicológica” a la experiencia cuyo punto de partida lo constituye este elemento. Hay en esta clasificación, una primera labor de interpretación del entorno de las experiencias.

3.3.1 UNA VISIÓN DE PAÍS

Para las Mujeres Paz-íficas es claro. El contexto de actuación es el país, y la interpretación que hacen del mismo es que es violento y guerrillero, en él, desde su perspectiva, prevalece una “cultura patriarcal” que ubica a las mujeres en una posición de secundariedad en distintos espacios como la familia, la comunidad, el trabajo y la política¹³: “la guerra en Colombia ha sido tematizada desde diversos puntos de vista. Perspectivas diversas para un tema espinoso y complejo. Pocas experiencias la miran con ojos y corazón de mujer”¹⁴. Por esta razón, para ellas el asunto de tematizar las implicaciones de la guerra y particularmente sus efectos en las mujeres es decisivo y debe ser fuente de movilización. Asuntos como los diálogos de paz en el Caguán, su posterior rompimiento, los secuestros no se deben pasar por alto y frente a ello se deben generar propuestas y es ese el lugar desde el cual ellas se ubican, desde la propuesta. Sin embargo, no puede negarse que esta manera de enfrentarlo trae consigo cierto temor y la percepción de peligro y amenaza permanente por la propia vida. Es una experiencia donde se asume aunque con temor el riesgo. En esta lógica interesa lograr visibilidad, generar una acción que parte desde lo local pero con una perspectiva nacional, y en algunas ocasiones, internacional, bajo el principio del trabajo en red, asumido desde la interlocución con otros y otras que vengán trabajando en la temática –las mujeres de negro, la red mundial de mujeres por la paz, el movimiento mundial de la No violencia, son solo unos ejemplos–. Visibilizar lo corporal, visibilizar la protesta, visibilizar la denuncia, confrontar abiertamente lo violento, son parte de los propósitos iniciales. Confrontar es uno de los mecanismos que pretende romper con el silencio, el llamado por la unidad, el llamado por el No a las armas, el clamor por el cese al fuego, estimular la participación política de la mujer, trabajar por el pacifismo son solo algunos de otros.

Esta experiencia configura su contexto asumiendo su propia conflictividad interna, sus propias tensiones. Es una experiencia que asume el riesgo de la pluralidad, el riesgo del abandono que va desde una efusividad inicial y pasa por una crisis que reacomoda pero no extingue la llama.

¹³ Aportes y apuntes de José Hleap.

¹⁴ Tomado del macrorelato de la experiencia.

La experiencia ha transitado desde la instauración de acciones en lo local que ubica encuentros periódicos –semanales–, donde se reflexiona, se debate y se propone, hasta el impulso de iniciativas que han logrado alguna financiación. De la misma manera se adhieren a iniciativas gestadas desde otros lugares a través de la participación activa; como por ejemplo la marcha nacional de mujeres por la paz en el 2002. “[...] el colectivo habla para sí, entre sí, con otros grupos y para el país”. Esto significó incluso interesarse por los asuntos que atañen a la nación como, por ejemplo, contactarse con algunos candidatos presidenciales y candidatos al senado.

El entorno es para esta experiencia el país, el contexto el espacio donde se *visibiliza* la necesidad de reflexionar la violencia y la guerra desde una perspectiva de género, de esta manera se parte de asumirlo como violento.

3.3.2 UNA VISIÓN DE CIUDAD

Para *Cali de vida*, por su parte, el entorno y su lugar de acción era la ciudad, Cali en particular. Sin embargo, este hacer, además de lo concreto a través de la penetración a diferentes esferas y de la convocatoria a diversos sectores, también significaba afectar a la ciudad políticamente, así que para lograrlo, una estrategia comunicacional basada en la deliberación democrática que actuaba de manera propositiva sobre la política de gobierno municipal como mecanismo de conexión entre las distintas iniciativas en convivencia y seguridad en la ciudad y como proceso pedagógico entre los ciudadanos era la clave. Para cumplir con estos propósitos, el proyecto definió tres líneas de acción: 1) redes sociales, 2) actores de ciudad, y 3) convocatoria ciudadana. Estas líneas de acción estuvieron atravesadas por un componente: *comunicación para la movilización*. Esto significaba asumir que el cambio a nivel de las actitudes, comportamientos y prácticas de los ciudadanos no dependía únicamente de la información recibida o de la persuasión, como sí de la posibilidad de trabajar los principios sociales legítimos para la acción, que moverían la voluntad a través de la generación de un vínculo entre los valores y las acciones en el ámbito privado y en el público. El trabajo se adelantó de febrero de 2002 a febrero de 2004. Intentó trabajar con los caleños en tanto *habitantes* generando prácticas localizadas de cooperación, organización, deliberación y gestión; como *ciudadanos* en interlocución con los periodistas, construyendo agendas públicas sobre la convivencia y la seguridad en la ciudad; como actores en las dinámicas urbanas, diseñando el futuro de Cali desde la concertación de planes estratégicos incluyentes que guiarían la empresa de transformación cultural de la ciudad¹⁵.

¹⁵ Notas tomadas del informe final del proyecto *Cali de vida*.

La línea de acción de redes sociales se fundamentó en tres redes: *red de corresponsales comunitarios*, *red de medios*, y *la red de ciudadanos*. La red de corresponsales comunitarios buscaba que distintas redes comunitarias, conformadas por organizaciones de base, se enfrentaran en un mismo espacio y empezaran a discutir sobre aspectos como violencia, convivencia, seguridad. Pretendía develar lo que entendían estas redes por convivencia. El proceso partió de una lectura hecha por los corresponsales comunitarios, donde percibían cierta invisibilización de sus entornos y de lo que allí ocurría, en efecto, las noticias proyectadas en los medios de comunicación, las noticias que se mostraban y se privilegiaban, las que se asumían como relevantes e importantes eran aquellas donde aparecía lo violento, lo negativo; lo otro, lo contrario a estos dos elementos, lo alterno y simultáneo, lo no violento, no se mostraba, no era noticia, no era relevante, las cámaras no lo captaban, los micrófonos no lo emitían, los periódicos no lo registraban, era invisible a los medios. Desde la red de corresponsales comunitarios, se trataba entonces de apropiarse de estos procesos y asumir la formación como periodistas resultó ser una manera de enfrentar esta invisibilización, era en cierta medida tematizar el asunto de la convivencia, ponerlo a circular, volver noticia aquellas cosas que por muchos motivos jamás llegarían a los medios. El propósito era doble: por un lado, la posibilidad de apropiarse y ser generadores y “buscadores” de noticias con la proyección incluso de constituirse en una agencia comunitaria de noticias, autónoma e independiente, como una forma alternativa de comunicación; por el otro, la posibilidad de establecer una labor de interlocución e intermediación directa con los medios de comunicación de la ciudad.

Desde la red de medios por su parte, de lo que se trataba era de convocar a los medios tradicionales y reconocidos en radio, prensa y televisión (como Caracol, Todelar, Noti-5), con el ánimo de llevarlos a preguntarse acerca de su función, su rol social. En ese sentido, pretendía generar una serie de procesos desde el periodismo para promover convivencia en la ciudad, la idea era entonces tematizar la convivencia en los medios. Una de las maneras de “engancharlos” fue a través de un “Diplomado para la Convivencia y la Formación Ciudadana”, dirigido a periodistas, se trataba de un proceso formativo que intentaba incidir en las formas de hacer noticia; es claro que si bien en el diplomado participaron jefes de redacción y de alguna manera “periodistas rasos”, las tensiones y la negociación aparecieron como un tema recurrente desde lo que era y lo que no era noticia, y también desde lo que se esperaba y lo que se permitía publicar, tensiones que se resolvían a través de una lógica: la lógica de los jefes, eran éstos quienes finalmente tomaban la decisión. A pesar de esta circunstancia, se logró por lo menos generar una preocupación en torno al asunto de los públicos, en torno a la necesidad de que los medios se preguntaran acerca de lo que pensaban los ciudadanos

como lugar de reflexión desde el periodismo, no solo legítimo sino también necesario. Este proceso permitió ver la ciudad desde otras perspectivas, y la emergencia de aspectos noticiosos de otra orden como lo positivo en la ciudad.

La red de ciudadanos por su parte, aunque inicialmente era un comité de seguimiento a todo lo que hacía el proyecto *Cali de vida*, trató de convocar a ciudadanos, no organizados, “ciudadanos del común” desde la perspectiva de red para que discutieran también en los mismos términos de seguridad, convivencia, organización, participación, pero desde el punto de vista de los ciudadanos. Llegaron de manera voluntaria quienes se mostraban inicialmente interesados en el proceso. Para llevarlo a cabo se planteó como estrategia realizar mesas de negociación, la idea era desde este espacio convocar los diferentes sectores, mostrar el plan estratégico y comprometerlos a hacer realidad estas propuestas, hacerlas operativas. Sin embargo, lo de las mesas de negociación no resultó, la respuesta a la convocatoria fue baja, los ciudadanos sentían vacíos en cuanto a que consideraban que era necesario para hacer seguimiento una formación y herramientas previas adecuadas, una infraestructura mínima –de seguimiento a los proyectos que apoyaran los sectores, una estructura administrativa para recibir lo que entrara en dinero o en apoyo logístico, etc.– que posibilitaran la creación de unos derroteros de análisis que hicieran más efectivo el seguimiento. Fue así como surgió la idea de no dejar caer el proceso, de fortalecerlo, y generar mayor compromiso a través de la capacitación en *públicos reflexivos de medios*. El propósito era no solo brindar algunas herramientas del orden instrumental y operativo como internet y algunos manejos del software, sino también generar una actitud crítica frente a lo que se presenta en los medios como noticia, ello llevó a que los miembros de la red conocieran elementos como la creación y edición que ocurre en la información que se presenta en los medios. La segunda línea, los actores de ciudad, se propuso trabajar en mesas de trabajo a través de la “prospectiva”¹⁶, la convocatoria para este espacio fue difícil porque la idea era trabajar con gente reconocida en la ciudad y con algún nivel de incidencia desde los diferentes sectores: público, privado, académico y comunitario. Una vez convocados, mostraron distancias frente a la propuesta y no la aceptaron, pues desde su opinión ya no solo se había avanzado en otros espacios, sino que se había logrado operativizar en propuestas ya diseñadas que era preciso retomar en lugar de realizar una nueva. Estas actitudes operaron como signos de cierto *cansancio* frente a este tipo de iniciativas que, desde su perspectiva, mostraban pocos resultados pero

¹⁶ La prospectiva alude a un paradigma de planificación sustentado desde la administración, que pretende centrarse en el futuro, imaginándolo plenamente acabado. Es una forma de acción orientada a la reflexión, basándose en la anticipación.

también de incapacidad de reconocer que el otro es portador de un saber distinto al propio lo que llevó a leer la iniciativa como “pérdida de tiempo”.

En cuanto al tema que estamos referenciando: la manera como la experiencia configuró su contexto, como interpretó su entorno, se muestra como particularmente en esta experiencia las lecturas acerca del mismo fueron diversas, construidas incluso desde tensiones, en efecto, desde cada una de las redes se planteaba una visión del entorno leído como ese espacio de convergencia de los diversos actores y sobre el que es necesario actuar para modificarlo: *El entorno se puede modificar y para ello la acción es fundamental*. Es así como en los periodistas emerge cierta suerte de acción sobre su lugar de trabajo, que para ellos constituyó su entorno, en el que se resuelven una serie de tensiones y conflictos que pasan, como ya se había mencionada antes, por la definición de lo que es y lo que no es noticia, en el marco de unas disposiciones jerárquicas, donde el lugar de los jefes es determinante, así, la negociación se convierte en una necesidad y una actitud permanente y cotidiana.

La mirada de los corresponsales comunitarios, en cambio, destaca la situación y la consecuente percepción que tienen acerca de su comuna, su entorno entonces es la comuna donde habitan, la comuna que recorren, hacer visible otras formas de convivencia que cotidianamente se construyen era uno de los propósitos claros al hacer parte del proyecto *Cali de vida*, superar la visión de contar muertos para pasar a mostrar el trabajo de las organizaciones comunitarias hacia parte de otro. La red de ciudadanos por su lado, comparte la visión de la acción sobre el entorno para modificarlo y desde allí, la necesidad de visibilizar las acciones pero también escuchar las voces de los habitantes para plantearlas; es así como esas voces hablan de un entorno violento pero también de un entorno como lugar donde se tejen una serie de iniciativas que de la misma forma deben ser visibles y que no son violentas. Es así como logran conjugarse una suerte de añoranza por la Cali cívica de los años setenta, que se compara con las actuales condiciones de Bogotá, con una ciudad percibida en crisis, donde el deterioro físico y social pareciera evidente, es esta la manera como se configuró el contexto en esta experiencia.

3.3.3 UNA VISIÓN LOCAL

El proyecto de redes sociales para la convivencia agenciado desde el programa Edupar, a diferencia de *Cali de vida* y *Mujeres Paz-íficas*, centra su eje de análisis y acción en lo local, entendido como el entorno inmediato, para este caso, la comuna. ¿Cuál es la interpretación que hacen del mismo? Un primer elemento es que las promotoras de convivencia actúan sobre la zona donde habitan. Vale destacar que la acción surge en principio como una propuesta externa. A Plan Padrinos le interesa “capacitar”

un número determinado de agentes comunitarios, con la idea de generar empoderamiento, a la vez que la emplea como una estrategia de preparación para el retiro de su tradicional apoyo. Plan Padrinos estaba preparando su retirada y la mejor manera era dejando un “recurso” comunitario lo suficientemente capacitado que garantizara de una u otra forma sostenibilidad de la labor, pensado un poco desde la autogestión y el empoderamiento. Sin embargo, esta mirada fue precisamente fuente de tensiones, pues inicialmente y bajo la sombra de la “tradición” un grupo de personas llegaron con ciertas expectativas en torno a lo que les iban a ofrecer y lo que se ofreció era otra cosa: una capacitación que les permitió revisarse internamente acerca de cómo estaban manejando el asunto de la convivencia en sus vidas, con sus familias, en la comunidad para que luego “multiplicaran” conocimientos a los otros, a los vecinos, a la familia. Un juego de expectativas iniciales que le iban dando forma a la experiencia. La lectura que prevalece aquí acerca del entorno, es decir, el contexto para esta experiencia, es un lugar en el que se gesta la violencia doméstica y, por lo tanto, se debe actuar para minimizarla. Hay allí un juego de tensiones que pasa por la idea de quién financia, la manera como lo asume y lo pone en marcha quien ejecuta –Edupar– y la manera como es acogido por la comunidad beneficiaria directa. Aunque la experiencia en algunos momentos se propone interactuar con otros espacios de la ciudad, no es ésta su eje de reflexión ni de actuación. En efecto, la realización de eventos en fincas, y zonas de recreo marginales apartadas del entorno inmediato se convirtieron en medios para integrarse y motivar reflexiones y encuentros familiares, el objetivo entonces era fortalecer internamente el proceso y no generar una apuesta de ciudad.

Lo local, en este caso se tradujo en acciones como visitas domiciliarias, la multiplicación de las capacitaciones cuyo marco fueron amplios sectores de la comuna. Algo importante que se notó en esta experiencia es la angustia que vivieron quienes tuvieron bajo su responsabilidad la ejecución del proyecto en tanto operaron como mediadores entre la entidad que financia y fija los parámetros, y la comunidad. El no cumplir con las metas y los tiempos se convirtió en una carga: “Nosotros esa selección que hicimos fue como incluso desesperada, teníamos un plazo para tener a la gente, entonces hicimos unas reuniones, le contamos a la gente el proyecto y les dijimos que los que querían se quedaran y cuando nos dimos cuenta que no llegaba tanta gente entonces les dijimos a todos que se quedaran y se quedaron”¹⁷. ¿Cómo multiplicar el conocimiento? Fue uno de los retos que tuvieron que enfrentar quienes llegaron como beneficiarios directos del proyecto, aunque ese no fuese su expectativa inicial. El contexto aquí se configuró desde las mismas acciones propuestas.

¹⁷ Tomado del macro-relato de la experiencia.

3.3.4 UNA VISIÓN DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES

En este caso no se trata de una clasificación de las experiencias como lo presentado en el cuadro No. 1, sino de la manera como las experiencias interpretaron su entorno. Lo que aquí se destaca es cómo para estas experiencias lo relevante de su entorno fueron las políticas públicas e institucionales. Así, pese a que la Corporación de Educación para la Acción (Coreducación), también tiene como eje de acción lo local, y específicamente la comuna 1 de la ciudad, su contexto se configura desde el marco jurídico. En efecto, se define desde la educación formal de adultos. Buena parte de su génesis conecta con una propuesta educativa que se desarrolla a partir del diagnóstico y la lectura que se hace en algunos sectores de la ciudad de Cali, ubicados en estratos 1 y 2, dentro de los cuales se encuentra el alto Aguacatal de la comuna 1, donde se identifican necesidades en formación de población joven y adulta. Es una propuesta que se fundamenta a partir de una iniciativa institucional, y en ese sentido y dadas las características educativas de los socio-fundadores (en su mayoría abogados), los trámites legales para su constitución, formalización y sostenimiento han sido la prioridad.

Lo institucional refiere a dos elementos en ésta experiencia, por un lado a los vínculos, como ya se señaló atrás, que la iniciativa ha tenido con la Universidad Santiago de Cali, –la sede de la comuna 1 funciona en las instalaciones del Cousaca– y por el otro, a que como propuesta se han convertido en una institución educativa. La institucionalidad en este sentido marca un derrotero a la experiencia. De esta forma el marco jurídico se convierte en uno de los elementos que la guían: la Ley General de Educación, el Decreto 3011 de 1997, el poseer personería jurídica (No. 123 del 8 de abril de 2002), el atender a las demandas de la Secretaría de Educación Municipal, que plantea como condición que toda institución educativa debe contar con un manual de convivencia y con un proyecto de democracia y derechos humanos, son solo algunos de los elementos que destacan el cómo, para esta experiencia, el marco jurídico, lo legal se convierte en una de las maneras de leer el entorno. El contexto se construye desde la legalidad, y toda acción que se emprenda debe estar respaldada y enmarcada en ese elemento. Lo jurídico, para esta experiencia, orienta, determina, fija límites para el hacer, se constituye en el soporte que determina, “impone” y define¹⁸.

Pese a esta condición, no puede pasarse por alto la lectura que hacen los socios fundadores acerca del entorno, que es ajeno a su cotidianidad, pero no así para quienes interactúan con la institución en virtud de su calidad de estudiantes. Los socios fundadores leen –interpretan– en la zona, la presencia de conflictos sociales, necesidades básicas insatisfechas, violencia, lectura que de alguna manera justifica su accionar en

¹⁸ La creación de la institución reposa en el acta 001, folio AG 01 del 8 de marzo de 1996.

el sector. En ese sentido, como institución educativa, se propone incidir en esos aspectos desde una propuesta de educación formal sin embargo “[...] no se hacen milagros, la Corporación aporta la solución de una problemática de la violencia que cada vez viene con pasos más agigantados [...]”¹⁹. En este sentido, incorporar aspectos como la educación sexual, medio ambiente, derechos humanos, además de estar respondiendo a la legalidad, estaría aportando a que esta situación cambie. En la experiencia no aparece una reflexión de la ciudad, el entorno es percibido como de “alto riesgo” en la zona donde se presta el servicio educativo. Para quienes agencian la experiencia es importante prestar un servicio a la comunidad, mejorar la infraestructura física, en cuanto a las condiciones de la zona, hay una mirada que destaca la presencia de violencia como una amenaza permanente que puede llevar incluso a que se presenten tensiones para abordar el tema en su interior. Como institución educativa, convergen múltiples problemáticas donde los docentes son quienes las reciben y las enfrentan directamente.

Esta visión de la acción enmarcada en políticas públicas, también aparece en la experiencia de las promotoras de salud del hospital piloto de Jamundí. Así, es la política quien define y delimita; el entorno aquí, topa con dos elementos fundamentales, señalados en la referencia a Cruz Kronfly: a) con *procesos*, y b) *centros de poder y decisión*; por tanto, los procesos en esta experiencia tienen que ver con las acciones de intermediación agenciadas desde las promotoras donde se destaca una forma de educación en salud cuyo eje es la transferencia de tecnología, que lee en algunas prácticas comunitarias riesgos para la salud. Si bien la experiencia por tener un fuerte trabajo de campo en zona rural, enfrenta de manera directa el conflicto armado, no lo reflexiona, eso significa que, éste último entra a operar como un centro de poder y decisión, en la medida que se lleva a tomar ciertas precauciones y se genera un clima de amenaza permanente que se traduce en miedo, silencio, y encierro. De la misma manera ocurre con las políticas, operan como centros de poder y decisión externos que afectan la experiencia. En efecto, la promotora como actor social es producto de un marco jurídico y de una política de salud pública de la década de los ochenta centrada en la “atención primaria”, que atendía las demandas internacionales (OMS); en la medida que la legislación del país cambia, cambian las maneras de operar. Tal es el caso de la Ley 100 de 1993, que desmonta el enfoque social de la salud y genera un sistema de racionalización administrativa fundamentado en el auto-sostenimiento y la rentabilidad social. En estas circunstancias, los efectos del conflicto armado en la población (desplazamiento, temores), y la aparición de la Ley 100, han operado como condicionantes y

¹⁹ Tomado del macro relato de la experiencia

han llevado a transformar el trabajo comunitario actual. En su lugar, opera la predominancia de un enfoque de atención individualista donde el saber gestado desde las promotoras a partir del acercamiento directo que en su momento realizaban en las comunidades, ha pasado a un segundo plano, y a cambio se ha relevado sus funciones administrativas que den cuenta de eficiencia y eficacia. El entorno para estas experiencias si bien lo constituye el espacio físico y geográfico en el cual se llevan a cabo sus haceres, también está cargado de la normatividad que de alguna manera las regula y determina.

3.3.5 UNA VISIÓN PSICOLÓGICA

Para la experiencia de liderazgo de la Universidad Javeriana, la institucionalidad propuesta de una visión jesuítica que orienta a la educación es el referente. El programa de liderazgo aunque pretende desde un trabajo personal afectar a sus participantes para que se inquieten por mejorar las condiciones de la ciudad y del país, también tiene una fuerte capacidad de generar sentido de pertenencia y apropiación por el proyecto jesuita. El juego, el ritual, el secreto son elementos claves, el llamado por la no racionalidad, por el dejarse llevar opera en cierta medida como una estrategia de penetración que pretende afectar lo ideológico. En esta experiencia la noción de espacialidad y de temporalidad no son relevantes. El entorno casi lo constituye un referente psicológico:

[...] lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos preocupa no sólo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso. (Edwards, Mercer, 1988, p.23).²⁰

El contexto desde esta experiencia, adquiriría nuevas dimensiones en tanto operaría como aquello que incorporan los participantes, que retoman de un conjunto de significados compartidos y a su vez reorganizan esos significados,

el “contexto” es básicamente un fenómeno mental. Las cosas de “ahí afuera” se hacen contextuales sólo cuando son invocadas, es decir, cuando se hace referencia a ellas, se suponen o se insinúan en la comunicación. El mismo acto de nombrar las cosas, o de suponer comprensiones compartidas de las mismas, convierte, para los comunicantes, su realidad en una realidad social y conceptual más que de simple existencia física en el mundo de alrededor. El contexto es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso. (Edwards, Mercer, 1.988, p.179).

²⁰ Citado por Guillermina Mesa Cobo.

Es así como desde esta experiencia, si bien se hace una lectura del entorno desde una lógica mucho más inmediata, vale destacar que el sentido que se mueve pareciera operar más en un plano de lo mental, del pensarse a sí mismo, el contexto para esta experiencia se configura desde la manera como se ha interiorizado una forma particular de vivir la ciudad desde las propias acciones.

3.3.6 UNA VISIÓN DESDE LA BASE

Si bien, en sus comienzos, la barra Barón Rojo Sur (BRS), no emerge como una organización social que se piense la ciudad y que pretenda modificar algunos aspectos del país, su emergencia entra a modificar la dinámica de Cali, particularmente en lo que se refiere al aspecto deportivo. Los barristas reconocen claramente a Cali como su entorno próximo, en ese sentido construyen toda una forma de operar con nodos y articulaciones que se extiende a diferentes sectores de la misma. Los otros entornos, (nacionales e internacionales), aparecen como relevantes en tanto tengan o no relación con los lugares en los que el “América” actúa como equipo y con aquellos equipos con los que tiene una rivalidad histórica (los equipo de Medellín y Bogotá). Hay entornos internacionales (barras de otros países) a los que se accede a través de la televisión y se convierten en referentes importantes para Barón Rojo Sur. Han incidido en la ciudad en la medida que se han visibilizado desde el vandalismo, la agresión, la persecución, llevan consigo el estigma. De hecho, en los últimos años, han sido objeto de atención de políticas públicas que pretenden integrarlos a los trabajos con organizaciones sociales que se adelantan en la ciudad y que les ha posibilitado comenzar a pensarse desde el lugar organizativo. Para la barra, su entorno inmediato son los partidos y el lugar donde se traslade el equipo y su relación con las barras del extranjero a través de los medios.

3.4 CONSIDERACIONES FINALES

Nótese como en cada una de las experiencias puede verse que, en la medida que el contexto opera como resultado de una interpretación que hacen los actores de su entorno, es variable, dinámico, cambiante, expresa pluralidad en tanto puede variar de un actor social a otro, de un momento a otro y pueden cambiar en la interacción:

Los contextos, al igual que el discurso, no son objetivos, en el sentido que están constituidos por hechos sociales que todos los participantes interpretan y consideran relevantes de la misma manera. Son interpretados o construidos y estratégica y continuamente producidos como hechos relevantes por y para los participantes (van Dijk: 1995).

Al ubicar estos elementos, estamos afirmando que el contexto a la vez que afecta a las experiencias es afectado por estas. Estamos mostrando así el carácter dinámico del contexto donde el papel de los actores en la medida que ponen en juego su interpretación, es fundamental. Definir y presentar el contexto por lo tanto debe dar cuenta de este carácter dinámico.

Asumir los contextos de manera dinámica como se ha propuesto en el presente texto, significa que en los escenarios de la educación popular, lo que se movilizan no son los contextos en abstracto sino que los contextos deben dar cuenta de múltiples interacciones y percepciones que confluyen desde un conjunto de actores sociales. Por esa razón los contextos no deben ser un capítulo, ni la recuperación exhaustiva de datos demográficos y ubicación geográfica. Los contextos deben dar cuenta de una dinámica que está afectando a la experiencia, así como debe ser claramente diferenciado de la noción de entorno tal como se ha intentado sustentar a lo largo del presente texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, M. y otros. *Definición de la noción de escenarios*. Documento de trabajo, proyecto de investigación “Violencia y convivencia en Cali, los nuevos escenarios de la educación popular”. 2003.
- CRUZ KRONFLY, F. “Consideraciones generales sobre el entorno cultural”. En: *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración No. 21, Nov. 1995.
- GOFFMAN, E. *La presentación del sí mismo en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. 1985.
- GADAMER, H.-G. *Verdad y método*. Tomo No. I.
- MEDINA, J. “El análisis del entorno como proceso de construcción social de la realidad: un enfoque psico-prospectivo”. En: *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, Facultad de Ciencias de la Administración No. 21, Nov. 1995.
- MAFFESOLI, M. *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología comprehensiva*. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- YUDICE, G. *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2002.
- VAN DIJK, T. *Texto y contexto*. Londres, 1995.
- _____. *El discurso como interacción social*. Ed. Gedisa Barcelona, 2000.
- VICH, V. y ZABALA V. “Oralidad y poder. Herramientas metodológicas”. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. No. 28. Grupo Editorial Norma, 2004.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**EL CONCEPTO DE ACTOR EN LA METASISTEMATIZACIÓN:
CLAVES METODOLÓGICAS PARA SU INTERPRETACIÓN**

*María Cristina Ruiz E.**

El teatro es el lugar por excelencia en el que el sujeto se da a ver, de la misma manera que la novela fue la forma natural de presentación de personaje cuya individualidad se inscribía en una situación histórica, definida social y políticamente. Sobre el escenario el actor esta tan libre como comprometido se encontraba el personaje de la novela.

Alain Touraine

Este documento es el resultado de un extenso e intenso proceso de discusión emprendido por el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, adscrito al Instituto de Educación y Pedagogía, en torno al modo en que, por un lado, los procesos de sistematización abordan a los actores de las experiencias sistematizadas y, por otro, las estrategias metodológicas que como grupo hemos diseñado para comprender las redes de relaciones y las perspectivas que asumen los actores de una experiencia determinada. Una anotación preliminar resulta clave para la lectura de este documento: si bien se ha intentado otorgar coherencia a las reflexiones aquí desarrolladas, dado que este texto es resultado del debate y la conflictividad académica, tan ineludible y necesaria en los grupos de investigación, es posible que algunas ideas aquí referidas resulten contradictorias o definitivamente opuestas. No es nuestra intención invisibilizar estas diferencias. Por el contrario, nos satisface revelarlas claramente, no sólo por

* Profesora del Instituto de Educación y Pedagogía Área de Educación, Desarrollo y Comunidad.

un asunto de ética básica, sino también porque nos asumimos de fondo en un escenario de conocimiento en proceso, que se arma en medio de disputas y fuerzas y que valora estas condiciones como claves para la formulación de conceptos y reflexiones dinámicas, abiertas y sensibles a la argumentación y la crítica.

Este documento se concentra en dos frentes. En primer lugar, discute la noción de actor, las interpretaciones diseñadas para su comprensión y aprehensión y los criterios metodológicos que la sistematización propone para entender el papel de los actores en experiencias determinadas. De este punto se deriva una segunda discusión que se teje en torno al potencial político de dichos actores sociales que al ser asumidos en la sistematización como sujetos, hacen posible “una vida social favorable a la afirmación de sí mismo y al reconocimiento del otro como sujeto”. (Touraine, 1999, p. 89). Ambas discusiones nos permiten, finalmente, formular propuestas de acción que aparecen en el horizonte del actual escenario de la educación popular.

4.1 ENTRE EL ACTOR SOCIAL Y EL ACTOR TEXTUAL: UN PROBLEMA HERMENÉUTICO

¿Qué, o a quiénes, reconocemos como actores de una experiencia? El enfoque hermenéutico de sistematización, asumido por el Grupo de Investigación en Educación Popular, atiende el conocimiento de experiencias concretas mediante la recreación, interpretación y potenciación de las mismas. Los actores aparecen durante estos tres procesos de la sistematización, no como entidades abstractas o construcciones retóricas, sino en directa relación con las experiencias que se recrean, se interpretan y potencian. Los actores son, entonces, sujetos concretos identificables en una experiencia. Pero son, a su vez, perspectivas particulares desde las que la experiencia se narra. En este sentido, la narración aparece no como una representación de lo vivido o la reconstrucción de una *cosa* que sucedió, sino como una acción en sí misma que se produce en el trabajo de narrar. Trabajo éste que actualiza el sentido de lo vivido, que lo resignifica, que lo dota y renueva de posibilidades de acción, pero que también actúa transformando a quienes producen lo narrado y a quienes lo comprenden. El ejercicio de la narración, potestad exclusiva del actor, tiene una función *configurante* con respecto al relato, porque en el narrar los actores interpretan la experiencia y justifican su actuar.

Así, desde el enfoque hermenéutico la sistematización se apoya sustancialmente en el trabajo de suscitar relatos que hagan posible recrear las experiencias estudiadas, generar procesos de interpretación de estos relatos que conduzcan a una visión negociada del sentido que estas experiencias tienen para sus actores y permitan al investi-

gador dilucidar las lógicas de las mismas. De esta forma, el desarrollo de procesos de sistematización implica la interacción constante entre los sujetos que se juntan, se hacen actores de sus relatos, viven y recrean sus experiencias en el juego interpretativo de las narraciones que emergen durante el proceso de sistematización, En la sistematización los actores se juntan para crear y recrear un relato negociado colectivamente. Esta interacción entre las distintas perspectivas de los sujetos construye un relato común, no ajeno a las contradicciones y conflictividades. Un relato que es, en sí mismo, la materia prima para todo proceso de sistematización: el macrorrelato consensual. Como macrorrelato comprendemos una narración de la experiencia que intenta incluir y poner en situación de interpretación las diversas perspectivas desde las cuales los sujetos han sido partícipes de la experiencia.

Esta noción de actor es pues una categoría de análisis en la que confluyen un conjunto de acciones colectivas que pueden atribuirse a un individuo, a un grupo de individuos sin mayor organización o incluso a entidades organizadas. Lo que está en juego entonces en la categoría de actor es el *campo de sentidos de la acción social*: un actor encarna un punto de vista desde el cual se aborda, se vive y se interpreta una experiencia. Desde el cual la experiencia adquiere sentidos. Integramos aquí una noción de actor que constituye un primer criterio de análisis.

Así, el actor no es el sujeto individual que emprende una acción social, es más bien la encarnación de una identidad colectiva, producida desde un universo simbólico. En palabras de Beriain (1996):

se manifiesta como una definición compartida, producida por varios individuos interactuando, que se relacionan teniendo en cuenta las orientaciones de su acción así como el campo de oportunidades y constreñimientos en el que tiene lugar la acción. Esta producción del universo simbólico significa un enmarcamiento interpretativo de los vínculos entre el hombre, la naturaleza y el orden social, en definitiva un “framing” cosmovisional que estructura las prácticas del grupo en una u otra dirección.

Esta noción de actor permite entender que sólo es posible comprender el sentido o los sentidos atribuidos a la acción social de un determinado actor, desde el encuadre interpretativo que dicho actor social tiene o presenta de sí mismo o que otros actores sociales se representan de éste. El sentido es construido en el trabajo de interpretación de dichos encuadres y no consistiría entonces en la búsqueda de la verdad, del sentido *real* de la acción, sino en la construcción de una verdad/realidad que reside en los relatos que configuran a los actores y por medio del cual los actores se configuran a sí mismos y entre sí.

El actor en la sistematización no se encuentra representado en la figura de individuo, es una entidad retórica, que representa a aquellos que se encuentran y producen una acción común en determinada experiencia. Beriain (1996) denominaría a esta figura “*framing* cosmovisional”, es decir, una perspectiva recreada por el juego de interpretaciones y marcada por la emergencia de una perspectiva singular compartida por diversos actores. En el proceso de sistematización, la figura de actor resulta paradójica. En ocasiones varios o muchos individuos particulares pueden representar a un mismo actor, una voz propia que es actuada por diversos sujetos concretos y, en cambio, si asumimos las múltiples acciones que emprenden los sujetos en la experiencia y los diversos roles que juegan en ésta, un individuo podría expresar también múltiples perspectivas de actor. Así, un actor *hace y es*: produce acciones, pero también juega roles. Ejecuta e interpreta. Hacer, producir, ejecutar, constituyen su actuación en la experiencia. Ser e interpretar son, en cambio, rasgos configurantes de su rol. *Actuación y rol* se convierten en aspectos claves para determinar las perspectivas de actor y ubicar a los individuos en perspectivas de actor diferenciadas que confluyen en el panorama general de la experiencia.

Esta experiencia, sin embargo, no preexiste al proceso de sistematización: se funda con éste. La interpretación de los actores, desde una perspectiva hermenéutica, parte de la premisa epistemológica de que la experiencia no existe como fenómeno empírico, como hecho preexistente que se pretende reconstruir, sino que se gesta en la interpretación de los distintos participantes. La experiencia emerge en el relato y la interpretación es en sí misma una acción que le da sentido y proyecta nuevas acciones del mismo orden. De fondo la sistematización propone quizá una apuesta radical a la distinción que en las ciencias sociales clásicas se ha hecho entre palabras y cosas, entre el hecho empírico y la construcción retórica del hecho. El relato es palabra y acción: la experiencia es el relato que se hace de ella y es a la vez objeto que condensa y concatena las acciones y pasiones de los sujetos que al narrar se *hacen* actores de la experiencia.

Estaríamos hablando entonces de una apuesta ética, política y epistemológica. La interpretación no se hace, como sugiere la investigación tradicional, sobre el relato del sujeto, sino que comprende la relación entre diversos niveles textuales (hacer y ser en el relato) que dan lugar a un primer nivel de interpretación. Por tanto, el actor emerge en el juego de interpretaciones y trasciende la conciencia y el discurso de los sujetos particulares. Es, en sentido estricto, una función de la interpretación, una perspectiva diferenciada, que se constituye en narración y portador de acciones.

El relato funda, a través de su función configuradora, ciertas identidades cristalizadas, en conflicto o fragmentadas. Identidades que se proyectan en la escena social y entran en diálogo estableciendo posiciones desde las cuales se asume la acción. Los

actores se hacen hecho social en la medida en que son nombrados, narrados, resignificados y en este proceso asumen su condición política de sujetos. Es decir, de actores que asumen su deseo, voluntad y proyecto vital. Es en este punto en el que radica, con mayor énfasis, la promesa política de la sistematización: indagar por los actores de las experiencias y su relación con el contexto que éstos construyen y que al mismo tiempo los constituye se potencia la construcción de sujetos empoderados que no fundamentan su poder en su rol social ni en la conquista de derechos y medios de participación, sino también en la imposición de su voluntad de creación de formas de vida favorables a la afirmación de sí mismo y al reconocimiento del otro, de los otros, como sujeto.

Con respecto a los criterios metodológicos, el modelo de sistematización del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, propone las siguientes tres claves metodológicas desde las que, hasta el momento, se ha abordado la interpretación del concepto de actor en procesos de sistematización:

- 1) La del actor social que narra y se expresa en un relato como *actor textual*: Se refiere al ser y hacer de los actores. Corresponde al momento en que las experiencias se recrean.
- 2) La de los actores textuales, interpretados como trama de relaciones, que denominamos *actor intertextual*. Comprende la interpretación de los mitos y rituales que median en la constitución discursiva de los actores de la experiencia.
- 3) La del *actor contextual* que surge de comprender cómo las relaciones entre actores configuran un contexto o escenario que, a su vez, constituye nuevos actores sociales. Metodológicamente lo asociamos con el momento de la potenciación, en tanto la comprensión de un escenario abre posibilidades de acción y facilita la creación de opciones de identidad.

Durante la fase de interpretación de los procesos de sistematización, los actores son comprendidos desde diversos niveles de interpretación –textual, intertextual y contextual– lo que posibilita abordar con criterios metodológicos claros el estudio de la constitución de nuevos actores o la redefinición de los viejos. A continuación, revisaremos en detalle las implicaciones metodológicas y conceptuales que implica la interpretación de actores desde estos niveles señalados.

4.2 EL ANÁLISIS DEL ACTOR TEXTUAL

En el relato un actor es identificado por sus acciones. La acción es “una interferencia en un estado del mundo capaz de transformarlo, o [...] mantenerlo tal como es”. (Fabbri, 2000, p. 69). El actor que encarna este actuar es, a la vez, ser y devenir. La

actuación obra en diversas esferas de relación entre actores y se puede entender como un encadenado de acciones que se implican unas a otras dentro de una lógica de sucesiones posibles y que transforman los estados de ser. Así por ejemplo, dar implica la posibilidad de recibir, pero también la de no recibir, devolver, o desplazar el objeto transferido. El abanico de posibilidades de este devenir es amplio y supera cualquier lógica dicotómica. El relato opera dentro de un marco de significación que es la gramática misma que da orden a la experiencia y prefigura nociones de identidad. La acción de un actor desencadena acciones en otros o en sí mismo. Un actor es y se hace, obra y se adjetiva en la acción, o es adjetivado por el actuar de otros.

Un cierto tipo de acciones encuadradas en una perspectiva de significación, confieren los atributos particulares a un actor. Es decir, configuran un rol: un modo de actuar y una manera de interpretar las acciones. Estas acciones que configuran un rol lo son en tanto se entienden con referencia a otros roles y —en la perspectiva de lo narrado— configuran un campo de interpretaciones probables que demarcan un modo de operar particular.

Actuación y rol permiten elucidar al actor textual. En este nivel textual de la interpretación el actor aparece como narrador y hacedor de su relato. Esta es, en cierto modo, la dimensión lineal de la trama. No por ello menos densa y compleja en su sentido. De la interpretación de esta dimensión emerge lo que aquí llamamos el actor textual.

Este nivel inicial de análisis propone el trabajo sobre los relatos aportados por los sujetos. De ahí que hablamos de *actores textuales* en la medida en que en este nivel nos referimos al desarrollo de acciones y a las interpretaciones de las mismas. Recuérdese que todo actor textual tiene dos grandes atributos: el *ser*, que son todos los elementos adjetivos que lo definen, y el *hacer*, que son las acciones atribuibles a su campo de significación. Éstas son dos dimensiones que constituyen al actor desde el punto de vista narrativo, discursivo, y desde el punto de vista de análisis de los relatos y de la interpretación.

De esta forma empiezan a identificarse los actores que explícitamente aparecen nombrados en los relatos: las promotoras de salud de una experiencia determinada, los mediadores comunitarios de un proyecto, los jóvenes participantes de los talleres desarrollados por una ONG, por ejemplo. Cada uno de estos actores existe en el texto en relación con los otros. Se les puede identificar por las acciones que se atribuyen dentro de su campo de sentido y por los atributos adscritos a su categoría. Por ejemplo, las promotoras realizarían una labor educativa en la comunidad, servirían de puente entre la experiencia y el hospital, se interesan por los problemas de la gente; los jóvenes que participan de talleres, se caracterizan como sujetos integrados con grados medios de

escolaridad; los mediadores comunitarios se caracterizarían como consejeros en asuntos de familia, etc.

Aquí se diferencia al actor haciendo énfasis en la *acción* y el *rol* que éste cumple en un escenario concreto. La *acción* es entendida en este punto como una interferencia en un estado del mundo capaz de transformarlo o mantenerlo tal como es, mientras el *rol* es el campo de atributos y posibilidades imaginables de quien actúa. Es en este nivel que el actor emerge no como individuo sino como perspectiva que lo configura: como conjunto de acciones probables, como lugar desde el que se produce la acción. En este momento del proceso en el que se empiezan a definir categorías de actor a partir de interpretar las perspectivas en que los sujetos se sitúan. Las categorías de actor deben expresar estas diferencias de sentido desde una caracterización que facilite comprender la experiencia en toda su densidad.

En la medida en que se avanza en la investigación y se hacen más complejas las relaciones que el macro-relato presenta, se empiezan a identificar categorías de actor que no eran explícitas en un comienzo. Por ejemplo, en la sistematización de una experiencia determinada, las mujeres promotoras de salud pueden aparecer bajo una determinada perspectiva de actor. Sin embargo, en la medida en que avanza la sistematización, es posible identificar distintos tipos de promotoras: líderes, consultoras, mediadoras eficientes con otras instituciones. De la misma forma, es posible que la experiencia jerarquice a las promotoras y las reorganice en funciones diferenciadas, ello supondrá una caracterización de actores aún más compleja que será asumida en el nivel del actor intertextual.

Los actores que emergen en ese juego interpretativo son una creación retórica y no corresponden a sujetos concretos. Estamos hablando entonces de una figura discursiva, que se estructura sobre y con las contradicciones del relato. Cuando un sujeto particular narra su experiencia tiene un grado de control del discurso, pero ese grado de control es débil. El gran potencial del relato consensuado es su capacidad de revelar y poner en juego las contradicciones de los sujetos por fuera de los escenarios de control consciente que éstos normalmente tienen. A diferencia de las aproximaciones funcionalistas, la sistematización no efectúa una entrevista que se asume como la percepción consciente de la experiencia que un determinado actor tuvo y que, por lo tanto, constituye la realidad objetiva que el investigador puede reportar. La sistematización, en cambio, pone su acento sobre el sentido de la experiencia y no sobre la realidad objetiva de la misma. Y el sentido, colectivo y colectivizable, no aspira a instalarse como un relato coherente y lineal. Asume sus recovecos y paradojas y narra una verdad que está hecha de sus profundas contradicciones.

4.2.1 ACTOR INTERTEXTUAL

Este segundo nivel el trabajo de sistematización se concentra, entre otras cosas, en la identificación de *mitos y rituales*. Éstos aparecen cuando las categorías de actor se articulan en la trama, en el recorrido en el tiempo, y se identifican una serie de juegos de fuerza en la experiencia en los cuales se impusieron principios de enunciación y se legitimaron prácticas que transformaron o no a los participantes. El actor intertextual surge entonces como resultado de la lectura de esta serie de juegos de fuerza, procesos de *confrontación* y *confortación* y mitos y rituales que sitúan las relaciones y definen el sentido de los vínculos. La interpretación del actor intertextual (o de los actores en su intertextualidad) intenta mostrar de esta forma la densidad de las negociaciones de sentido que dieron lugar a la experiencia. Así, los actores se convierten, en este punto, en dispositivos que permiten leer la trama, comprender las dinámicas de negociaciones y la estrategia constructiva de toda experiencia de formación. Los actores permiten también captar la tensión entre las distintas propuestas de interacción y prácticas de enunciación que parten de determinadas categorías de actor y ámbitos de validez específicos, para buscar imponerse en el espacio de legitimación que provee cada experiencia.

En esta dimensión intertextual del análisis, la identificación de procesos y prácticas dados en el tiempo, su reiteración o no, y las formas expresivas que adoptan las interacciones y las enunciaciones de la experiencia, permiten identificar aquello que se constituye en mito o ritual. Ello indica que los mitos y rituales sólo pueden ser observables en el tiempo: su reiteración y periodicidad los distingue de las prácticas esporádicas y los fija en la experiencia como procesos claves para comprender el sentido de la misma. Los mitos y rituales otorgan seguridad al grupo, incitan al cambio y determinan sanciones grupales que regulan los roles y afinan la configuración de actores.

La interpretación desde la intertextualidad permite identificar el modo en que los discursos generadores de la experiencia se traducen en modos de relación, modelan las prácticas cotidianas y terminan naturalizando maneras de aludir tanto a los actores como a los sentidos ligados a la experiencia. Así, es posible visibilizar las desigualdades en la participación de la experiencia, las diferencias en los modos de distribución del poder y los mecanismos de control sobre el desarrollo de las acciones que nutren una experiencia. En este nivel se ubican mitos y rituales y se empieza a entender los modos en que los sujetos se expresan en el discurso. Aquí se cruza la interpretación de los distintos relatos y que son interpelados a través de un ejercicio que permite reconocer la lógica interna de la experiencia.

4.3 DE LA COMPRENSIÓN DEL ACTOR CONTEXTUAL A LA DILUCIDACIÓN DEL ACTOR SOCIAL

En este nivel se retorna el análisis y la comprensión de los actores discursivos trabajados en lo textual y lo intertextual para comprender la relación entre el actor discursivo y el actor social. En otras palabras, se intenta entender cómo una cierta formación discursiva se traduce en relación social y proyecto político.

Un proceso de sistematización es un proceso de construcción colectiva en el cual se negocian las identidades y del que pueden emerger alternativas de *ser* y *hacer* para los actores. Aquí volvemos al sujeto como hecho social; la construcción intersubjetiva que emerge de la puesta en juego de los relatos y de la interpretación de las tramas y mediaciones es un ejercicio hermenéutico colectivo donde las diferencias se potencian. El círculo se cierra (y re-abre) al momento de comprender al actor contextual como sujeto social.

Nos encontramos entonces en una fase neurálgica del proceso de sistematización: la potenciación. Ello obliga a una confrontación de las diversas perspectivas de actor con los actores sociales que protagonizan la experiencia. Esta fase indica una reconexión entre el proceso hermenéutico y etnográfico, con los principios de investigación/acción que animan los procesos de sistematización: la sistematización se convierte en un proceso que, tanto cualifica y complejiza la densidad social de los actores puestos en el discurso, como los resignifica y redefine empírica y conceptualmente.

Resulta útil en este punto acudir a Judith Butler para retomar el concepto de performatividad de la lingüística: *el hecho de que el lenguaje no hace sólo con lo que dice sino que al decir hace*. El decir es, en sí mismo una acción. Butler usa el concepto de performatividad para comprender cómo en el lenguaje construye alteridades e identidades de género. Esta autora plantea que cuando se acepta sin más que se es mujer se está aceptando mucho más que la referencia, se está cristalizando una determinada diferencia y por lo tanto una identidad que puede ser administrada socialmente¹. La cristalización es un papel definido con una serie de roles y actuaciones adscritas a él. Por ejemplo: “usted tiene que hacer esto y esto y aquello porque usted es promotora de salud”. Así, esta cristalización que es producto de una fuerza performativa, que le da un lugar social a esa persona, puede ser actuada o no. Dicha cristalización es actuada tanto a nivel del discurso como a nivel de la acción y tiene muchas formas de realización posibles, algunas más deseables y legitimadas que otras.

¹ Y que suele ser administrada hábilmente por el mercado de bienes de consumo.

El actor social también está hablando de un lugar social generalmente nombrado por formas identitarias. Cuando se le dice “pandillero” a alguien, se le está identificando dentro de una estrategia de focalización. Entonces se legitima que los pandilleros sean objetos de intervenciones centradas en “corregir”, “reeducar” y “disuadir” mediante intervenciones clínicas o policivas. Esto, también, permite entender el que los jóvenes miembros de pandillas en el Distrito de Aguablanca, sean objeto de otras intervenciones no oficiales como las “limpiezas sociales”. La construcción retórica de este actor, en este caso, justifica ciertas acciones, ciertas muertes y, también, invisibiliza y reduce otros elementos que configuran su lugar social.

La sistematización pone en evidencia el hecho de que si hay actores sociales es precisamente porque su identidad no es la que esa fuerza performativa le está designando, sino que se han producido identidades en las que se cruzan un conjunto de intereses contradictorios en la sociedad. Intereses que pueden ser mucho más potentes y más transformadores que las fuerzas institucionalizadas de la sociedad misma. Los procesos de sistematización permiten preguntarse por la interpretación que estos mismos actores hacen de su lugar social y de su acción en la experiencia

4.4 ALGUNAS CLAVES PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS ACTORES EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR HOY

Se ha mostrado cómo las formas identitarias se negocian y redefinen en los procesos de sistematización. En este último apartado, nos proponemos apuntar algunas pistas de interpretación relacionadas con la emergencia de actores particulares y formas de subjetividad que habrá que profundizar en nuevos procesos de sistematización con mayor detalle.

Estas claves sirven como punto de partida para la discusión acerca del papel que puede jugar hoy la educación popular en los procesos de construcción política que residen en las dinámicas de afirmación de los sujetos sociales. Es decir, en el hacer político que quizás haga posible una verdadera vida democrática en la ciudad. La sistematización de experiencias que ha emprendido el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, en particular de experiencias de trabajo comunitario e intervención social, permite preguntarnos por el papel de los “expertos”. En muchos casos el “experto” actúa no sólo como un administrador técnico de las diferencias, que las nombra y las focaliza, sino que también ejerce una suerte de tutelaje sobre otros actores. Este tutelaje en la mayoría de los casos niega el poder político y las contradicciones en el otro, lo homogeniza para poder gobernarlo y lo reduce en función de una construcción discursiva ya establecida. Aquí resulta estratégica la capacidad crítica de los

“expertos” y mediadores profesionales para hacer actos de resistencia creativa al papel fundante y totalizador de los discursos legitimados por actores institucionales como el BID, Plan Internacional o de las ONG, mediante sus términos de referencia.

Al no aparecer personalizados, los actores institucionales son un aspecto difuso en la mayoría de las experiencias. El actor institucional sólo se hace visible en la medida en que se trabaja públicamente en la discusión de sus discursos y de los mitos y rituales naturalizados por este tipo de actores. Más allá de la resistencia silenciosa y la negociación seductora, tácticas válidas y comprensibles, los profesionales expertos, los agentes sociales y las “comunidades de base” tienen la tarea de hacerse públicos fuertes, sujetos políticos cuyo poder no sea suplantado por las estrategias mediáticas, el mundo del mercado, el clientelismo institucional o la seducción y persuasión propias de los proyectos donde se parte de eludir las desigualdades como hecho constituyente de la experiencia.

La emergencia de prácticas clinicantes, sustentadas por el saber técnico acerca de las necesidades del otro, no puede dejar de ser interpretada como formación discursiva portadora de proyectos de sujeto que es necesario analizar detenidamente. Es clave extrañarse del papel que juegan tanto la racionalidad como la afectividad en proyectos educativos que se fundan en la transformación del sí mismo como punto de partida para la convivencia. Particularmente se debe mirar con más detenimiento la idea de un consejero armónico y consciente de sí mismo, que funda subjetividades entre profesionales de formación en liderazgo o en convivencia familiar y que pareciera eludir el papel político de la relación educativa.

Estas inquietudes necesitan desarrollarse y continuar interrogando el escenario actual de la educación popular y constituyen pistas para reflexionar sobre las ofertas y demandas presentes en el escenario de las intervenciones sociales en violencia y convivencia que se han venido gestando en Cali.

BIBLIOGRAFÍA

- BERIAIN, J. (1996). “El cómo y los porqués de la acción colectiva. Los portadores sociales”. (pp. 157-191) En: *La integración en las sociedades modernas*. Editorial Anthropos, Barcelona.
- FABBRI, P. (2000). *El giro semiótico*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1996) *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica: México D.C.
- YUDICE, G. (2002) “Los imperativos sociales de la performatividad” (pp. 57-106) y “La funkización de Río” (pp. 137-167) En: *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Editorial Gedisa, Barcelona.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**MEMORIAS DINÁMICAS EN LA POTENCIACIÓN
DE SABERES SOCIALES: LA RECREACIÓN DIRIGIDA
EN LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE LA MEMORIA
DE UN PROCESO DE FORMACIÓN CON ORGANIZACIONES
DE BASE EN LA CIUDAD DE CALI**

*María Juliana Ospina Manzano - Tanaly Huertas Muñoz**

5.1. EL PROYECTO EN REFERENCIA

La elaboración de esta propuesta conceptual surge en el marco de una práctica profesional recreativa, diseñada y ejecutada entre el segundo semestre de 2007 y el primer semestre de 2008, articulándose a un momento metodológico de la investigación “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)” llevada a cabo por el Grupo de Educación Popular del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle y avalada por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Francisco José de Caldas –Colciencias–, ante quien se adquirió el compromiso de sistematizar al menos una experiencia significativa de intervención en convivencia en la ciudad de Cali. El Grupo de Investigación se propuso convocar los promotores sociales de dos (2) organizaciones de base, a un proceso de formación en gestión social del

* Estudiantes del Programa Académico de Recreación, del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, participaron como asistentes de investigación y desarrollando su trabajo de grado con la implementación de esta *****.

conocimiento, diplomado, como la posibilidad de sistematizar dichas experiencias comunitarias, desde una perspectiva de intervención participativa.

A esta convocatoria, respondieron las organizaciones (en su totalidad femeninas) Licoa y Fundehum, con un aproximado de diez y ocho (18) integrantes, con las que finalmente se realizaron las once sesiones del Diplomado, de las cuales dos (2) se desarrollaron como práctica profesional.

Ahora bien, como parte del escenario¹ en el que se desarrolló la práctica profesional, nos encontramos con imaginarios de las participantes sobre la Universidad del Valle determinantes para el proceso de formación: ubicación socio-económica y ubicación político-cultural.

5.1.1. UBICACIÓN SOCIO-ECONÓMICA

Nos encontramos con dos aspectos importantes a señalar. El primero nace en la idea de *universidad pública*, como institución de “fácil” acceso social y económico para la mayor parte de la población. El imaginario sobre lo público tuvo una fuerte influencia sobre la idea de las promotoras sociales hacia una oportunidad contundente de apadrinamiento por parte del grupo ya sea como formación en diferentes espacios académicos o apoyo económico a sus proyectos.

Así mismo, nos encontramos con un segundo aspecto que marca fuertemente las sesiones: *el lugar social de la Universidad del Valle*, en este caso del Grupo de Educación Popular y los docentes a cargo del mismo. Aun cuando el proceso tiene un enfoque comunitario por sus asistentes y las intenciones mismas de formación participativa, el carácter curricular que se reconoce socialmente de la institución, creó en algunas sesiones, resistencia directa a la responsabilidad que las promotoras debían asumir en el ejercicio de sistematización, como la posibilidad de empoderarse de su propio proceso de formación en tanto reflexión de su rol institucional, familiar, etc.

5.1.2. UBICACIÓN POLÍTICA Y CULTURAL

Si algo tiene de particular la universidad pública, es su carácter multiétnico, multicultural, interdisciplinario, política e ideológicamente seccionado (coexisten grupos políticos que entran en contradicción unos con otros en la institución educativa). Este carácter le da un enfoque conflictivo y reflexivo a todos los procesos que se gestan en su

¹ Retomando el concepto de escenario propuesto por el Modelo de Sistematización del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, que incluye en sí la *interpretación* del contexto, actores y demás factores importantes que constituyen la experiencia del proceso de formación.

interior. El Diplomado no escapó por supuesto a las implicaciones mismas de este entorno político y cultural, por el contrario, cada sesión traía consigo la pluralidad propia de un encuentro de saberes en el que emergen relaciones de poder y control del conocimiento, desiguales relaciones entre culturas madres –origen étnico primario– y culturas apropiadas –tradiciones– del entorno que habitan y comparten ya sea como promotoras sociales o como docentes.

Así mismo, el proyecto de investigación encontró un mapa de la ciudad de Cali que aún tiene mucho por explorar y articular en la significación de sus habitantes frente a las experiencias propuestas organizacionalmente por líderes comunitarios que intervienen en sus relaciones y estructuras sociales establecidas.

5.2 CALI: UNA CIUDAD DE INTERVENCIONES SOCIALES

En la primera etapa de la investigación, “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)” llevó a cabo un mapeo de experiencias significativas de intervención en convivencia en Cali y parte del diagnóstico encontrado, hizo visible los aportes que han hecho las organizaciones comunitarias de base a la construcción de ciudad, arrojando un panorama de 23 instituciones entre fundaciones, universidades, asociaciones, organizaciones gubernamentales y ONG que han ejecutado 109 experiencias de intervención registradas en el mapeo, teniendo como temática principal la convivencia y los impactos que la misma tiene en las relaciones que se constituyen a partir de la integración social; dicho sondeo deja ver que la llamada “capital de la salsa” es más que un conglomerado de habitantes que conviven en infraestructuras de cemento y paisajes restringidos por lo público y lo privado.

Hacer el ejercicio de ver a Cali como una red de comunidades que se interconectan, se retroalimentan y que, por supuesto, constituyen un espacio físico, nos da la posibilidad de ver las contradicciones propias de una ciudad compleja, en la que las relaciones de sus habitantes están cargadas de perspectivas sobre la realidad que habitan, de diversos pasados étnicos, culturales, y espacio-temporales.

Por supuesto, el encontrarnos con este mapa de la ciudad, en el que reconocemos un extenso registro de intervenciones sociales, nos lleva a reflexionar sobre el impacto de dichas experiencias en las dinámicas comunitarias y sobre la importancia que tienen los esfuerzos que hacen las organizaciones –en algunos casos con restringidos recursos económicos–, al ejecutar proyectos que nacen desde el vientre mismo del conflicto, donde muchas veces los saberes no alcanzan a ser visibilizados en estadísticas o registros de niveles de violencia barrial en la ciudad.

[...] La pertinencia y relevancia social de este proyecto radica en que está ubicado en el núcleo de esta problemática, [...] Pero lo específico de este proyecto no es su interés en el abordaje terapéutico del “conflicto común”, ni en los énfasis en “técnicas de resolución pacíficas de conflictos”, sino en los procesos de circulación y producción de conocimiento socialmente pertinente sobre convivencia que los proyectos de intervención suelen movilizar, activar y poner en escena, aunque –con frecuencia– suelen pasar inadvertidos o se los ignore [...].²

Cabe mencionar que la mayor parte de las organizaciones de base, como Licoa y Fundehum, registradas en el mapeo, nacen de la iniciativa de algunos habitantes que reconocen las problemáticas que a diario inciden en las relaciones entabladas con su entorno ambiental, familiar y comunitario (vecinos); organizaciones que nacen con la esperanza de poder dar solución a las problemáticas de salud, educación, desempleo, (etc.) que están presentes en la cotidianidad de las familias de los barrios.

A las comunas, generalmente llegan instituciones que aportan recursos (económicos, educativos, entre otros), para la formulación de proyectos intencionados en mejorar las condiciones conflictivas y de desigualdad en las que viven sus habitantes, con la seguridad de poder enseñar a “convivir”³. Y en ese escenario aparentemente alentador, nos encontramos con una competencia permanente de las organizaciones comunitarias de base, en una constante búsqueda por mejorar el entorno social que habitan y por acceder a los recursos de dichas convocatorias se juegan día a día la ilusión de una mirada diferente de su comunidad, de esas “cuadras de lujo”, a las que llegaron después de emigrar quizá evadiendo pasados dolorosos, y las que encontraron aún sin pavimento y con tejas de cartón; habitantes como las promotoras de la Organización Licoa y Fundehum que recuerdan cómo de la nada construyeron lo que sería su hogar años después.

Yo soy una persona que llegó a Cali con toda su familia en los años cincuenta, desplazada por la violencia de partidos [...] Yo estaba trabajando en una obra de construcción haciendo de comer para trabajadores; en estos días y venidas llegué a vivir en el barrio El Vergel, cuando un día pasaron encuestando niños para que

² Tomado del proyecto de investigación “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)” llevado a cabo por el GEP de la Universidad del Valle, como aporte específico del proyecto de investigación denotado en la declaración de pertinencia social del mismo.

³ “[...] Habría que empezar por preguntarse qué idea de sociedad, de interacción social, implica esta concepción de convivencia y cómo se efectúa en las condiciones sociales específicas en las que vivimos o incluso antes, por qué y para qué se volvió relevante lo que hacen unos y otros viviendo juntos en esta ciudad [...]” (HLEAP, Borrero José –“La intervención social sobre convivencia”– Ponencia Universidad ICESI).

participaran en el programa de Plan Padrinos [...] Entonces necesitaban una monitora y así comencé a trabajar con la comunidad y no solo hacía el trabajo de Plan si no que me puse a luchar por los vecinos de la cuadra que no teníamos agua y me puse a trabajar política para conseguir varios beneficios como fue el agua, el alcantarillado y varias calles pavimentadas [...]»⁴.

En una sesión propuesta en el marco de la práctica profesional, las promotoras de Fundehum se encontraban realizando un ejercicio de reflexión sobre su estructura organizacional actual, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de su entorno, de ese ejercicio se despertó la incertidumbre de las posibilidades que se estaban agotando para el sostenimiento de la organización, la necesidad de reestructurar ciertas dinámicas si en verdad se querían resultados concretos para sus integrantes, Licoa que se encontraba en simultáneo realizando el mismo ejercicio, al escuchar a sus compañeras de proceso sobre la cercanía de una posible disolución, propusieron la integración de las promotoras de Fundehum a su propia organización, como estrategia para no perder el trabajo previo de dicha organización en su comunidad. Queda abierta entonces la discusión de si realmente el problema de llevar a cabo proyectos de intervención por parte de las organizaciones comunitarias de base, radica en el no contar con recursos económicos, o en la segmentación de los procesos por lo niveles de competencia a los que se someten, teniendo en cuenta que es necesario fortalecer las redes funcionales de trabajo comunitario que pueden articularlas.

Cali es una ciudad de intervenciones sociales, a veces aisladas y/o a veces articuladas, pero siempre visibles en la cotidianidad de los habitantes que la constituyen y la construyen en la apropiación de diversas tradiciones que emigran de otros territorios.

5.3 MEMORIAS DINÁMICAS EN LA POTENCIACIÓN DE SABERES SOCIALES

Uno de los resultados del Diplomado, propuesto en el marco de la práctica la construcción participativa de la memoria dinámica en la potenciación de diferentes saberes sociales, mediada por la recreación dirigida.

Es importante aclarar que la memoria, en general, implica una construcción de elaboraciones complejas a partir de la experiencia vivida. La memoria trasciende la idea de un aspecto de la mente que trae a la conciencia recuerdos; para argumentar una memoria sentida, experimentada, constitutiva y constituida por el sujeto.

⁴ Tomado del relato elaborado por una promotora social de la Organización Licoa durante una de las sesiones del proceso de Formación en Gestión Social del Conocimiento dictado por el GEP de la Universidad del Valle, entre octubre de 2007 y junio de 2008.

Middleton D. y Edwards D. (1990), plantean el recuerdo y el olvido como actividades “inherentemente sociales” que complejizan la idea existente sobre la llamada memoria individual, como un proceso mental aislado de las prácticas sociales que la circundan. Los autores hacen referencia al recuerdo o conmemoración de experiencias, como un proceso mediante el cual las personas, —en este caso específicamente hablando de los promotores sociales que ejecutan intervenciones en la ciudad de Cali—, al interior de sus relaciones reinterpretan un pasado compartido (presente) a la vez que hacen hallazgos claves para el re-direccionamiento de determinados aspectos de su cotidianidad en función de hacer un consenso frente a los recuerdos que se recordarán en un futuro.

Middleton D. y Edwards D. (1990) afirman que el recuerdo, es una actividad que se aprende específicamente en la infancia a través del acto conversacional, principalmente orientado por los padres, como parte de la construcción de sentidos colectivos sobre el recuerdo y la asignación de reglas que le harán parte de un núcleo familiar legitimado socialmente.

Frente a lo conversacional como ejercicio de construcción conflictiva⁵ de sentidos en torno a hechos o vivencias compartidas, los autores afirman que “[...] Las conversaciones emergen como un *medio ambiente* significativo en el que esos pensamientos se formulan, justifican y socializan de acuerdo a cómo se refieren los otros hablantes [...]”⁶. En el caso de los miembros de las organizaciones de base y los habitantes de las comunas, el acto conversacional establece un sistema de relaciones, sin el cual los procesos de aprendizaje no son posibles, teniendo en cuenta la diversidad cultural, ideológica y familiar que rodean cada uno de los procedimientos metodológicos de los proyectos en los que participan.

La memoria es en sí misma dinámica y constructiva, dinámica en tanto está expuesta a cambios constantes y a las influencias tanto externas (contexto: histórico, cultural, familiar, etc.) como internas (sentimientos, resistencia, afectividad, etc.) del sujeto y, constructiva en cuanto no es posible hablar de ella sin contextualizarla como parte de relaciones y prácticas sociales, en las que los saberes, las herencias culturales y las

⁵ Asociamos una construcción conflictiva de sentidos, al papel que juegan las conversaciones direccionadas como parte de la intencionalidad propia de cualquier proceso de formación. Retomando a Middleton D. y Edwards D., las llamadas conversaciones reales, producto de las relaciones cotidianas, tienen un carácter espontáneo que permite emerger aspectos del recuerdo, que direccionados no aparecerían. Es allí donde lo simbólico como punto de partida para la experiencia verbal compartida, cobra un mayor sentido, en cuanto a su carácter imaginativo que permite la espontánea expresión frente a las experiencias recordadas.

⁶ Middleton, David. y Edwards, Derek. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Capítulo 2, “Recuerdo conversacional”. p. 44 –Meta cognición discursiva-

interpretaciones individuales de los hechos, entran en tensión en el conocimiento frente a las estructuras sociales constitutivas de las comunidades.

Ahora bien, algunos lectores, podrían tener un sentimiento de desencanto frente a la redundancia retórica que surge de referirse a una “memoria dinámica”; pues bien, para este caso específico, el apellido impuesto a memoria, tenía como objetivo la socialización de un proceso conmemorativo en el que está expuesta a la participación “dinámica” de sus actores, como parte de un juego de interpelación a la puesta en común de aspectos claves como las relaciones de poder, control y conocimiento, que surgieron en el proceso de formación –Diplomado–.

Lo conmemorativo parte de las experiencias re-interpretadas a través de la palabra y el símbolo. Los actos de conmemoración o recuerdo compartido de experiencias, en nuestro caso de trabajo comunitario, evocan interpretaciones individuales sobre un pasado no-estático, un pasado dinamizado por las relaciones que lo constituyen como una herencia social y que son “traídos” a la luz de un diálogo, en el que la palabra tiene una función mediática fundamental. Como bien lo ampliaremos más adelante, desde nuestro enfoque recreativo, el símbolo como elemento clave en la constitución de signos de interpretación conjunta, es una herramienta potencial en la elaboración de relatos sobre experiencias, teniendo en cuenta que tiene fuertes implicaciones en el lenguaje social constituido.

Es importante tener claro que la relación entre lo simbólico y la palabra en la constitución de memoria, está en continua tensión y debe hacer parte de un proceso pedagógico claro a través del discurso, en el que dicha relación trascienda la sustentación de hechos, a la resignificación colectiva de experiencias.

La memoria dinámica, asume el reto de visibilizar las capacidades creadoras de los actores en relación a su experiencia comunitaria y académica, y hace un esfuerzo por potenciar los saberes sociales en convivencia que surgieron en el Diplomado. Es una posibilidad que tienen los actores (promotores, participantes e investigadores) a través de la *recreación dirigida* en tanto práctica pedagógica, que en este caso se vale de los lenguajes lúdico-creativos, y desde el modelo de sistematización de experiencias de intervención del Grupo de Educación Popular soportado en las lecturas de los relatos de los actores en reconocer los factores sociales que amenazan, debilitan y/o fortalecen, tanto las intervenciones llevadas a cabo por las organizaciones de base, como las experiencias de investigación del GEP.

Memorias dinámicas en la potenciación de saberes sociales es un cuestionamiento a la lógica “letrada” que surge durante la ejecución del proceso de formación –Diplomado– en un intento por enriquecer el modelo de sistematización del GEP de la Universidad del Valle, con la implementación de los lenguajes lúdico-creativos en la visibilización de las experiencias de los participantes a través del recuerdo que surge en el

instante mismo de la elaboración de los relatos y/o productos del proceso, hacia la conmemoración (resignificación) compartida de ese recuerdo sobre la experiencia

5.4 LA RECREACIÓN DIRIGIDA EN EL DIÁLOGO DE SABERES

La recreación dirigida o práctica pedagógica, se vale de los lenguajes lúdicos en la elaboración de procesos participativos, que buscan la transformación de los sujetos y su entorno. Dichos lenguajes lúdico-creativos, en su función de lenguaje, comunican y median en procesos pedagógicos, valores y saberes en torno a una problemática o necesidad específica; a la vez que tienen, una doble intencionalidad que caracteriza su importancia como mediación semiótica.

La primera intencionalidad nace en *lo lúdico*, como manifestación socio-cultural de apropiación de tradiciones, subversión de ideas o condiciones y relaciones constitutivas de las comunidades. Lo lúdico teje una correlación entre la imaginación, la realidad social del sujeto y la perspectiva del mundo que habita.

Retomando a la interpretación que de Vygotsky hace Guillermina Mesa, reconocemos un enriquecimiento continuo entre la imaginación y el sentido que de la realidad asume el sujeto, en la construcción de *significados* “[...] Por ello, Vygotsky (1982), subraya que no puede haber imaginación sin sentido de la realidad, sin emoción, experiencia, voluntad y abstracción [...]”⁷. La imaginación entonces, parte de una realidad conocida, cargada de sensaciones y deseos que trascienden el escenario mismo que él constituye y que lo constituye como un sujeto social. Esa realidad está mediada por relaciones diferentes⁸ y desiguales⁹ que lo hacen un ser complejo y contradictorio en muchas de sus perspectivas.

Lo lúdico entonces, emerge como una intencionalidad mediadora, en la que la imaginación aparece en forma de expresión legítima “[...] los signos son ‘herramientas mentales’ que operan mediatizando la comprensión del pasado en acción en el presente [...]”¹⁰; a través de la cual los sujetos rompen ideas silenciadas (como consecuencia de

⁷ Cobo, Guillermina Mesa. *La recreación dirigida: ¿mediación semiótica o práctica pedagógica –Una pregunta para el debate–*. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. septiembre de 2004.

⁸ Relaciones diferentes, basadas en la heterogeneidad como parte de sociedades multiculturales, multiétnicas, de multiplicidad ideológica, etc.

⁹ Relaciones en condiciones de desigualdad en las que los sujetos habitan el entorno: económicas, académicas, políticas, familiares, etc.

¹⁰ Middleton, David. y Edwards, Derek. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Capítulo 2, “Recuerdo conversacional”. p. 52 –Análisis del discurso y versiones de los hechos– 1990.

diferentes censuras hacia ciertos recuerdos de lo vivido, ya sea por quienes rodean esas experiencias o por el sujeto mismo), a la vez que resignifican sus experiencias en un proceso colectivo de construcción de conocimientos sobre lo experimentado, que tiene como objetivo el partir de lo simbólico hacia lo verbalmente dicho.

La segunda intencionalidad nace en *lo creativo*, trascendiendo una visión del mismo como don humano propio de artistas, a la creatividad como parte de un complejo desarrollo del hombre en relación a su contexto escolar, familiar, etc., que le permiten significar y resignificar cada experiencia que lo constituyen como un ser genuino, cada fragmento de su historia en un intento permanente de equilibrio entre su entorno y sí mismo. Lo creativo, como mediación semiótica, parte del símbolo (signos de interpretación conjunta) como un lenguaje apropiado por los sujetos en colectivo, en la constitución de reglas socialmente establecidas y compartidas, que permiten estructurar formas de convivencia.

Este símbolo en tanto mediación, que parte de la intencionalidad creativa propia de la recreación, es la oportunidad que de la mano de lo lúdico, tiene el recreador para llevar al sujeto a una abstracción de sus interpretaciones sobre la experiencia vivida. Las actividades gráfico-plásticas (bandas gráficas, marionetas, mapa parlante, etc.) como instrumentos simbólicos apropiados por la recreación dirigida, permiten a los participantes de un proceso asumir la responsabilidad sobre la reflexión de sus experiencias y el aprendizaje que de ellas asumen para experiencias futuras, en la medida en que dicha abstracción trae al lenguaje verbal, lo que consciente o no, se puede borrar de los relatos.

Como parte de los lenguajes lúdico-creativos y teniendo en cuenta la importancia que para este trabajo ocupan las narrativas, reconocemos que para hablar de ellas, en la producción de conocimiento social, es necesario retomar los planteamientos de Walter Benjamin¹¹, en los que las vivencias que se perciben en el diario acontecer, compuestas de múltiples detalles son recordadas voluntariamente en el momento deseado (consciente) y son llevadas a través de la narración a la memoria inconsciente –a la experiencia– en la que cobran un valor agregado para el desarrollo del sujeto siendo recordadas a través de los sentidos (olor, sabor, tacto...).

Al hablar de vivencias cotidianas, hacemos referencia a todos los acontecimientos que el individuo recuerda y de los que puede extraer detalles de manera instantánea, como cuando llegamos en la noche a la casa y resumimos rápidamente todos los sucesos del día; de antemano consideramos que en dichos relatos el sujeto hace una selec-

¹¹ Benjamin, Walter. “Sobre algunos temas en Baudelaire”. En: *Iluminaciones II*. Editorial Taurus Humanidades. Madrid, 1990.

ción de hechos, de manera consciente y liberada, lo que implica un orden de importancia para el mismo. O cuando pasamos por un lugar y percibimos un olor que nos llama la atención, en la mayor parte de los casos reflexionamos sobre un recuerdo que ese olor nos trae, una vivencia que prima sobre las demás –aunque no son menos importantes– y que dejó en su paso por nuestra vida, una huella especial que nos produce sensaciones, esta vivencia es la que para Benjamin sería considerada como experiencia, previamente mediada por diferentes narrativas y formas de expresión ya sean individuales o colectivas. Cabe anotar que la relación entre vivencia y experiencia es, porosa en la medida en que constantemente esta permeada por el contexto en el que se desarrolla, y transversal ya que se nutren tanto las vivencias como las experiencias continuamente.

Vemos entonces cómo el hombre es un ser social, que vive en constante narración con el medio, relatando vivencias mientras las experimenta en una lógica de interpretación que se construye en relación con otros sujetos en las comunidades a las que pertenece. En palabras de Connelly y Clandinin (1995): “Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.¹²

Esa mediación narrativa, esta estrechamente ligada al relato en el proceso de sistematización de experiencias. Un relato que trasciende la palabra como lenguaje legítimo socialmente establecido en la producción de signos para comunicarse, a niveles de la expresión mucho más complejos para la interpretación investigativa, como lo son el uso del lenguaje corporal, las asignaciones de códigos gestuales para sentir y compartir en colectivo el mundo habitado, etc.

Connelly y Clandinin¹³, en sus planteamientos sobre los relatos, afirman que un proceso de investigación articulado a la narrativa (lenguajes lúdico-creativos) debe traer consigo la oportunidad de reconocer las voces de los actores de manera contundente, donde tienen la oportunidad de imaginar, relatar y reflexionar sobre sus propias experiencias como base para la producción de conocimiento social en medio de un diálogo de saberes.

El conocimiento individual y colectivo que se genera en un grupo humano (en un proceso de formación o como producto social y contextual de una comunidad) origina acciones populares a través de las cuales se reproducen culturas y saberes culturales.

¹² Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona, 1995. pp. 11-59.

¹³ *Idem.* pp. 11-59.

“El conocimiento humano, es siempre un conocimiento encantado, encantado en el sentido de los cuentos fantásticos, o sea que esta cargado de imaginación y pasión, no hay ningún conocimiento humano, ni el conocimiento del átomo, que no sea un conocimiento encantado”.¹⁴

De lo anterior, nos llama la atención el planteamiento frente a la imaginación, deduciendo que todo conocimiento lleva consigo un conglomerado de experiencias y vivencias que están fuertemente influenciadas por la expresión del ser humano, en la que se reúnen el pensamiento, el sentir y el lenguaje. Desde nuestro que hacer profesional reconocemos que la imaginación es trasversal a la expresión humana en tanto articula el pensamiento (recuerdos cercanos y lejanos, ideologías, sueños, etc.) con el sentir (percepción, cuerpo, etc.) y con el lenguaje (oral, escrito, gestual, etc.).

La expresión es uno de los principales medios de construcción de conocimiento, siempre y cuando no se reduzca a una interpretación sobre “la palabra” separada de las formas de expresión humana; ya que esta separación puede convertirse en un disociador a la hora de relacionarse los sujetos y sus perspectivas.

Las perspectivas de los actores (investigador-promotores) en procesos de formación, son expuestos de manera individual, y legitimados por el colectivo en el diálogo de saberes, a la vez que se potencian las diferentes formas de expresión humana¹⁵ por medio de lo que para Guillermina Mesa Cobo es el triángulo interactivo¹⁶, relación entre *el recreador, los contenidos y el recreando*.

El recreador (investigador) trae consigo una formación académica y/o comunitaria que aporta claridad a las temáticas que aborda, teniendo en cuenta una problemática social determinada. El recreador en su discurso pedagógico incluye los valores que espera consolidar en el desarrollo de la secuencia de actividad recreativa. *Los contenidos* son las actividades recreativas que se negocian en el diálogo de saberes, es en torno a ellos que se genera toda la interactividad entre el recreador y los recreandos. Y finalmente *el recreando* (promotor) aporta su experiencia ya sea académica y/o comunitaria, de la que parte su interés por fortalecer un conocimiento previo (teórico o práctico) o la apropiación de un saber social. Cabe aclarar que tanto recreador (inves-

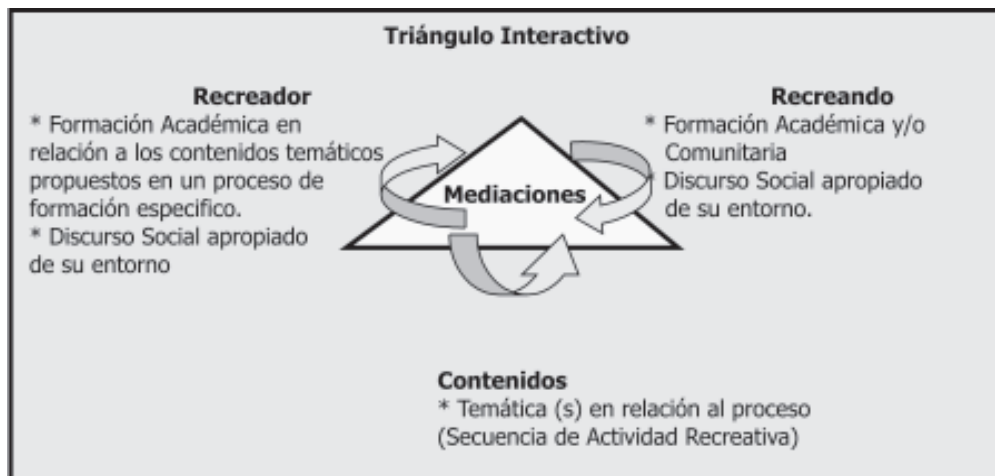
¹⁴ Hleap Borrero, José. “Educación y comunicación”. Transcripción de conferencia, abril de 2000 en la Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁵ Expresión humana entendida como los modos de sentir-representar el mundo y evidenciadas a través de las diferentes perspectivas individuales-colectivas asumidas frente a una experiencia.

¹⁶ Referencia a Coll y colaboradores (1985) en texto de la profesora Cobo, Guillermina Mesa. *La recreación como proceso educativo*.

tigador) como recreando (promotor) llegan al proceso de formación con un discurso social apropiado del entorno al que pertenecen.

Figura N° 1. Interpretación del triángulo interactivo



A partir de la interpretación, consideramos que la relación dada en el triángulo interactivo, aporta a los discursos sociales, un carácter pedagógico en tanto enseñanza/aprendizaje en el que intervienen de manera liberada y creativa la intencionalidad, propia de la recreación dirigida y la intencionalidad de los promotores sociales, en un afán por transformar la vida social promoviendo cambios en la actitud y aptitud de los sujetos –hacia sí mismos, hacia los demás, frente a las formas de comunicación y los lenguajes que para ella se asumen, frente al entorno y las culturas, etc.–. el discurso pedagógico (lenguaje oral-escrito) le permite al receptor, orientar una secuencia temática, articulada a una intencionalidad y a un acumulado de referencias teóricas, en un diálogo de saberes en el que los aportes del recreando (promotor) son fundamentales en la elaboración de una memoria compartida de sus experiencias (Middlenton y Edwards 1990).

Las sesiones lúdicas tuvieron lugar en la recta final del proceso de formación –Diplomado–, contando con la participación de once (11) promotoras sociales, tres (3) docentes, y el acompañamiento de la profesora Guillermina Mesa Cobo del Programa Académico de Recreación, quien aportó a las sesiones conceptos teórico prácticos durante la ejecución de las actividades gráficas.

Se tuvo como objeto principal la recreación de la trayectoria institucional de las promotoras sociales y docentes, en el reconocimiento de tres momentos específicos: el

ayer, el hoy y el mañana desde la relación que como mujeres u hombres entablan con su familia, barrio, comunidad y país.

Entre los resultados que nos encontramos de la práctica profesional, se encuentra la capacidad del proceso de romper el esquema de roles asumidos, docente-alumno, que generalmente hacen presencia en el claustro académico. esta fue una oportunidad para asumir en colectivo el rol conjunto de sujetos en relación con el entorno. La disposición y la participación de las promotoras y los docentes permitieron que la integración fuera el eje central de la secuencia recreativa. Igualmente quedó una reflexión sobre la importancia de mantener redes de trabajo comunitario para la consolidación de procesos desde lo aprendido a lo largo de sus trayectorias. Por medio de representaciones gráficas mostraron las influencias del entorno que determinan muchas de las dinámicas internas y externas de las organizaciones, sobre todo a la hora de gestionar o ejecutar proyectos de intervención comunitaria. A través del cuerpo y de manera simbólica, las promotoras sociales visibilizaron los imaginarios que tienen de su realidad a futuro.

De la elaboración participativa de la memoria dinámica, surgieron las siguientes conclusiones que consideramos importantes para la investigación, teniendo en cuenta los cuestionamientos mismos que surgen del Diplomado como oportunidad de extender un proceso pedagógico (recreación dirigida) al modelo de sistematización de experiencias de intervención en su función mediática entre el símbolo y la palabra, hacia la resignificación de dichas experiencias y su potenciación a través del desarrollo de las capacidades creativas de los promotores sociales que las ejecutan:

- Nos encontramos en general, con una ciudad (Cali) de intervenciones sociales en convivencia, en las que las organizaciones de base deben permanentemente luchar por sobrevivir ante la inminente precariedad de redes (o información sobre las mismas) que las conecten a un proceso continuo, en el que puedan vincularse unas con otras en función de mejorar sus recursos para aumentar el impacto en las comunidades beneficiarias. Los promotores sociales con los que se desarrollo el proceso de formación, coinciden en la necesidad de fortalecer estas redes sociales de trabajo comunitario
- La recreación dirigida a través de los lenguajes lúdicos, logran en el marco de una investigación –específicamente hablando de la sistematización de experiencias con promotores sociales– resignificar las interpretaciones sobre lo vivido, siempre y cuando el tiempo no coarte dicho proceso. En el caso de la práctica, la reflexión sobre el trabajo ejecutado deja la inquietud frente a las posibilidades que se hubiesen extendido, si el tiempo no estuviese delimitado en gran medida las dinámicas propias de la institución.

En general, el acto conmemorativo del que Middleton y Edwards (1990) hacen referencia en sus aportes, deja la necesidad de profundizar en este tipo de procesos de sistematización articulados e interdisciplinarios, como un ejercicio en el que se logra un diálogo de saberes de impacto en las comunidades con las que se llevan a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- CONNELLY F. M. - CLANDININ, D. J. “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Alertes, Barcelona, 1995. pp. 11 a 59.
- HLEAP B., J. “La intervención social sobre convivencia” Ponencia presentada en el marco del Encuentro: La intervención en lo social y lo social en la intervención en la Universidad ICESI. _____ . “Educación y comunicación”. Transcripción de conferencia (abril de 2000) en la Universidad Pedagógica Nacional.
- MESA C., G. *La recreación dirigida: ¿mediación semiótica o práctica pedagógica? –Una pregunta para el debate–* Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía (Septiembre de 2004).
- _____. *La recreación como proceso educativo*. Referencia a Coll y colaboradores (1985) en texto de la profesora.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Capítulo 2, “Recuerdo conversacional”. pp. 44 a 52 –Meta cognición discursiva–

SEGUNDA PARTE

El conocimiento social en
convivencia como vía para la
contrucción de culturas de paz

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LA CONVIVENCIA O LA CONSTRUCCIÓN DELIBERADA DE LA VIDA EN COMÚN

Carlos Arango Cálad¹

Los científicos sociales no deberían aspirar a ser tan “científicos” y “exactos” como los físicos y los matemáticos, sino que deberían aceptar cálidamente que lo que hacen pertenece a la dimensión desconocida que se abre entre la ciencia y la literatura” (Ichheiser): el ensayo es esa dimensión desconocida; puede afirmarse que todo pensamiento sistemático, teórico, serio, disciplinado, cuando de veras piensa, es ensayístico. Y cuando de veras piensa, también siente. Ahora bien, no se sabe qué tanto está permitido pensar en las instituciones académicas actuales, pero parece que se trata de una actividad que alguien debe hacer bajo su propio riesgo, porque eso no lo cubre el seguro de daños.

(Fernández, 2004).

Los seres humanos a lo largo de la historia han vivido agrupados y han construido formas diversas de vida en común. La enumeración de las diversas comunidades existentes en la historia sería una labor interminable. La antropología social y la etnografía nos han ilustrado sobre la diversidad de formaciones socioculturales que han aparecido y desaparecido a lo largo de la historia humana. Cada uno de ellos ha conllevado formas propias de vida en común. Esto significa que en cada contexto donde existan seres humanos compartiendo cotidianamente, estos construyen de manera espontánea

¹ Grupo de Educación Popular, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Cali, Colombia (carlango@emcali.net.co).

o deliberada, estrategias para realizar colectivamente sus necesidades, acuerdos para regular sus relaciones, formas de vincularse afectivamente, maneras de resolver sus conflictos y creación de mejores formas de vida. Es decir, la convivencia entre las personas es un fenómeno que ha hecho parte inherente del ser humano desde que este ha tomado conciencia de sí mismo en el comienzo de los tiempos. Recuérdese que el tiempo como concepto también es una construcción histórica que tuvo sus momentos de invención y de uso social deliberado.

La preocupación por la convivencia, por la manera en que compartimos la vida con otros y otras, por la manera que elegimos con quién vivir y cómo vivir, en el caso de que podamos elegir, siempre ha hecho parte de las reflexiones de todas las personas a lo largo de la historia. Sin embargo, la categoría convivencia, como concepto o como objeto de conocimiento, de reflexión en las ciencias sociales, y como campo de trabajo especializado, hace su aparición tardíamente en la historia y más precisamente es un nuevo problema que emerge como producto de las nuevas regulaciones y realidades propias del postmodernismo y la globalización.

En este ensayo intentaré hacer un seguimiento a los desarrollos teóricos y prácticos explícitos que diversos autores han aportado para acercarnos conceptualmente al fenómeno de la convivencia. Trataré, entonces, de profundizar en las estrategias conceptuales que fundamentan las principales reflexiones encontradas hasta el momento sobre la convivencia, más que establecer un estado del arte como ejercicio sistemático sobre la investigación en convivencia. Por lo tanto, este es un ensayo introductorio, que no es exhaustivo, y que pretende abrir la discusión en el ámbito investigativo y de la intervención social sobre este problema con el fin de aportar a las comunidades y contextos de trabajo de la educación popular, argumentos y propuestas diversas que les permitan avanzar en la crítica de la vida cotidiana, de la realidad social y desarrollar nuevas propuestas y estrategias de transformación de la realidad, que lleven a una reflexión crítica sobre los presupuestos ideológicos que fundamentan las relaciones y los vínculos interpersonales y los modelos o ideales hegemónicos de vida en común.

Esta reflexión se presenta en el marco del proyecto de investigación “Conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)”² que se pregunta por las maneras cómo en los contextos comunitarios construimos el conocimiento social sobre la convivencia y las maneras como gestionamos dicho conocimiento, interrogándonos por las experiencias y estrategias adoptadas por las comunidades para construir y defender sus formas de vida en común frente a los embates y presiones de los sectores hegemónicos de la

² Proyecto financiado por Colciencias y la Universidad del Valle.

sociedad que pretenden imponer estilos y valores que no responden a los intereses generales de las comunidades sino a los intereses particulares que se objetivan en la economía de mercado y en los sectores conservadores y hegemónicos de la sociedad. Esta reflexión busca aportar a los procesos de la educación popular, entendida como una actividad social de formación colectiva, orientada al cuestionamiento de las formas de opresión social y a la construcción de alternativas de vida en común, acordes con una sociedad democrática, pluralista e incluyente. Por tal motivo se presenta como un aporte a la construcción de políticas de convivencia, que deben ser elaboradas conjuntamente por las comunidades en los procesos de educación popular y de participación social, entre otros.

Al presentar el fenómeno de la convivencia como un asunto político introducimos un elemento en la reflexión al cual no estamos acostumbrados en los contextos académicos, porque la política ha sido presentada como un asunto de los funcionarios públicos y no como una preocupación del ciudadano común quien en la democracia representativa es inducido a delegar el poder en los sectores de la administración pública a través del ejercicio del voto popular. Conjuntamente con este ejercicio de delegación del poder, presumimos que le corresponde al estado, representado en los funcionarios públicos, ocuparse de los asuntos de la vida pública, de la política, de la administración, de la economía, quedando la convivencia relegada a ser un asunto de la vida privada que debe ser gestionada de manera invisible por el ciudadano común en su vida cotidiana.

Al hacer una revisión bibliográfica sobre el concepto de convivencia, nos encontramos con que la problemática de *la convivencia* no hace parte de la preocupación de los científicos sociales sino a partir de la década de 1990, por lo que puede considerarse como un tema emergente de la postmodernidad y la globalización. Sin embargo, la manera como los seres humanos se relacionan entre sí, resuelven sus necesidades y construyen formas de vida colectiva ha sido el tema recurrente y permanente de la teoría política que ha influido en los procesos de convivencia sin abordar el tema de manera explícita. Por ejemplo, al revisar un discurso del senador Carlos Gaviria (2006), este plantea:

Para Aristóteles la política es la reflexión sobre la convivencia. Convivir significa vivir por el otro. Coexistir es existir por el otro y pienso que ese acierto aristotélico no ha podido ser contradicho. El hombre está abocado a vivir por el otro, a convivir, a coexistir, y la política lo que hace es reflexionar sobre las mejores formas de convivencia; ¿cuál es la forma más adecuada para vivir por otro?, ¿cuál es la forma más adecuada de existir con el otro sin hacerle daño o que él me haga daño?; o como diría, ahora modernamente, Joseph Ratz, convivir de tal manera que logremos crear el estado de bienestar que propicie la buena convivencia. (Gaviria, 2006).

Esto nos llevaría a inferir que la mejor estrategia para acceder a la reflexión sobre la convivencia, sería hacerle un seguimiento a este tema a lo largo de la historia de la teoría política. Siguiendo esta pista y revisando *La política de Aristóteles* en la versión de Lelio Fernández, nos encontramos con la afirmación “lo cierto es que toda la obra (de Aristóteles) pertenece a los años del ocaso definitivo de esa realidad griega llamada *polis*, forma de organización de la convivencia humana que se dio por excelencia en Atenas” (Fernández, 2002), con lo cual nos encontramos que la convivencia queda sumergida en la reflexión sobre la organización de la ciudad-Estado llamada *polis*. La política es la reflexión sobre la convivencia, pero la convivencia es entendida como la organización del Estado. De la misma manera, al revisar el texto de Sabine (1976) sobre la *Historia de la teoría política*, no encontramos el tema de la convivencia, ni en el capítulo sobre la política en Aristóteles que desarrolla la teoría de la ciudad-Estado ideal, la autoridad y las leyes, ni en el resto del texto donde se desarrollan las teorías sobre la comunidad universal y el estado nacional. Es decir, que si bien el pensamiento político se preocupa por el orden social y la definición de las formas de sociedad que hagan posible mejores formas de vida, así como identificar principios que orienten las relaciones entre los seres humanos, este pensamiento no da cuenta de las formas y relaciones de convivencia que se derivan de la realización de cada enfoque político. La explicación a esta incongruencia radica en que el pensamiento político de corte occidental que nace del pensamiento griego y se consolida con el iluminismo, se propone el análisis de la sociedad asumida como concepto abstracto y universal, donde se hacen explícitos los problemas de la vida pública y no tienen cabida los asuntos personales e íntimos de la vida privada, o los asuntos más inmediatos de la vida cotidiana, como correspondería a los problemas de la convivencia.

Sin embargo, hay una vertiente del pensamiento político en el contexto de la teoría de la comunidad universal que aborda explícitamente el problema práctico de la vida en común sin tematizarlo como convivencia. Es el pensamiento de la utopía en las relaciones entre los seres humanos que da lugar a la realización de experiencias colectivas de convivencia orientadas a la construcción de la comuna como modelo ideal de la sociedad. En un informe elaborado en 1840 por el poeta norteamericano Ralph Waldo Emerson y enviado a Thomas Carlyle se afirma: “Aquí andamos todos locamente entusiasmados con innumerables proyectos de reforma social. No existe apenas ningún intelectual que no guarde en el bolsillo de su chaleco alguna concepción personal acerca de una nueva comuna” (Liselotte y Ungers, 1972). De acuerdo con la revisión realizada por Liselotte y Ungers, la reflexión explícita sobre la convivencia se identifica en los siglos XVII y XVIII en los esfuerzos de comunidades de origen europeo que en el contexto del reformismo religioso propio del protestantismo buscaron construir nuevas

formas de vida comunitaria, enfrentándose a las persecuciones religiosas o huyendo hacia América del Norte donde encontraron la oportunidad de experimentar nuevas formas de convivencia que tenían como meta realizar reformas de tipo social y pedagógico: “Durante el periodo comprendido entre 1800 y 1900 hubo en Norteamérica un total de más de cien comunidades utópicas, que englobaban aproximadamente unos cien mil miembros. La más pequeña de dichas comunidades, la granja Fruitland, abarcaba 9 “almas”, y la más extensa, la de los *shakers*, 6000. Algunas de ellas sólo llegaron a subsistir durante un breve lapso, mientras que otras –y en este caso exclusivamente religiosas– lograron sobrevivir durante más de un siglo” (Liselotte y Ungers, 1972, p.8). Es importante anotar que es en el contexto del reformismo religioso donde se comienza a pensar sobre nuevas formas de vida en común. Lo que subyace en este movimiento es una nueva manera de entender la espiritualidad y las formas de convivencia que se derivan de ella.

Otra revisión importante sobre el fenómeno de la vida en comunas se encuentra en el texto *Las comunas en la contracultura* (Melville, 1972), donde el autor presenta el significado de dicho movimiento de la siguiente manera: “¿A qué se debía este interés sin precedentes en los experimentos comunitarios durante la primera mitad del siglo XIX? En parte a la proximidad de la frontera; pero, después de todo, también había una frontera en el siglo XVIII, y sólo un puñado de grupos comunales”. A.E. Bestor, el historiador más agudo del movimiento comunitario, ha señalado que en todas estas comunidades existía un tema unificador, la creencia de que una pequeña comunidad experimental podía utilizarse como medio de una forma radical de la sociedad. Hacia comienzos del siglo XIX la noción individualista de que los males del mundo tenían su fuente en algún defecto de la naturaleza humana se había deteriorado a favor de una explicación diferente, que localizaba el mal en las fuerzas sociales que conformaban la conciencia individual. Por lo tanto, era necesaria una reforma efectiva de las formas sociales. Las alteraciones causadas por la industrialización fueron tan rápidas y violentas que la posibilidad de una reforma gradual empezó a parecer insignificante. Pero la perspectiva de una reforma radical a través de la revolución violenta era aún más oscura y temible, después de las experiencias revolucionarias europeas entre 1789 y 1815 (Bestor, 1953). La única alternativa a la revolución era la formación de unas comunidades deliberadas que encarnaran ideas radicalmente nuevas. En 1843, Albert Brisbane, uno de los principales portavoces de la reforma comunitaria, presentó así las ventajas de esta concepción:

Si miramos a nuestro alrededor, veremos numerosos partidos que se esfuerzan aisladamente por ejecutar diversas reformas políticas, administrativas, morales, legales, lo que demuestra que, en primer lugar, el mal se ha infiltrado profunda y extensamente en la sociedad, y en segundo lugar que es necesaria una reforma fundamental para

atacar en sus raíces el mal y arrancarlo. La reforma que estamos analizando, aunque fundamental en sus características, no es destructiva sino constructiva. Cambiará por sustitución lo que es falso y defectuoso. No violará derecho alguno, no perjudicará a ninguna clase, pero mejorará y elevará la condición de todos, sin quitar nada a nadie. Más aún, puede experimentarse en pequeña escala y sólo se difundirá cuando la práctica haya demostrado su superioridad sobre el sistema actual. Al contrario de las reformas políticas, que para realizar cambios mínimos agitan y perturban a países enteros, enemistando a la mitad del pueblo con la otra mitad, esta reforma se pondrá a prueba en un territorio más pequeño que el de una ciudad, y con una población de pocos cientos de personas, sin extenderse más allá de estos estrechos límites, a menos que sus ventajas prácticamente demostradas conciten una fuerte aprobación popular (Bestor, 1950).

En muchos aspectos, la formación de comunidades elaboradas era un medio reformista singularmente adecuado a la época. Prometía un cambio radical e inmediato, aunque sólo dentro de los confines de una pequeña comunidad, sin el enorme costo social de una revolución. (Melville, 1980).

Estas experiencias fueron reseñadas y estudiadas por Liselotte y Ungers encontrando que muchas de estas comunidades se gestaron por razones pragmáticas, mientras que otros buscaban la realización de los ideales del amor cristiano primario o paleocristianismo:

Por su parte, el objetivo de los utopistas socialistas consistía en crear unos modelos de sociedad que mediante su ejemplo, pudieran influir en el ambiente que les rodeaba y lograr que cambiara (Liselotte y Ungers, 1972).

A pesar de toda su heterogeneidad, hubo algunos principios esenciales defendidos por todas las comunas utópicas:

- La igualdad de derechos de todas las personas, que ellos exigían tanto con vistas a la esclavitud todavía reinante en la época, como con vistas a la posición de la mujer en la sociedad.
- La abolición de la propiedad privada, lo cual condujo a la práctica del comunismo bastante antes de que se formularan las teorías del socialismo científico.
- La recusación de las normas tradicionales –tanto eclesiales como sociales– y el deseo de poder vivir de acuerdo con los conceptos y los valores éticos de cada comunidad.
- El rechazo de la violencia y de la guerra, que ellos manifestaban a través de un pacifismo activo. No solo se negaban a prestar el servicio militar, sino que incluso renunciaban a imponer sus ideales y objetivos por medios revolucionarios. (Liselotte y Ungers, 1972, p. 9).

Yo diría más bien que encontramos aquí un pensamiento revolucionario que se niega a imponer sus ideas a otros por medios violentos. Las experiencias de estas comunida-

des utópicas demostraron en la práctica que es posible convivir de maneras diferentes a las adoptadas por la sociedad circundante. Sin embargo, fallaron en la pretensión de ofrecer el modelo que iría a reemplazar a los otros (modelos) inequitativos y opresivos de su sociedad. El conocimiento social generado en estas experiencias comunitarias demostró en la práctica poseer una validez para las personas que vivieron sus resultados y obtuvieron sus beneficios, pero este conocimiento social basado en la experiencia no pudo extrapolarse a otros contextos y comunidades que vivieron en otras condiciones.

De acuerdo con la revisión de Liselotte y Ungers,

No puede ponerse en duda que muchos ámbitos –como el de las organizaciones obreras, el de la educación, el de los movimientos feministas y de los derechos civiles– recibieron las influencias de las ideas de los utopistas. Porque resulta que las teorías de éstos no han quedado anticuadas ni siquiera hoy en día: el principio de la “industria atractiva” de Fourier o el objetivo de Owen consistente en rehabilitar a los hombres oprimidos mediante un medio ambiente armónico y una “educación universal”, no han perdido ni un ápice de su actualidad. Aquellas comunas que tuvieron éxito y lograron funcionar durante un período prolongado nos han legado manifestaciones materiales en forma de casas, edificios comunitarios, colonias y pequeñas ciudades; como es el caso de los *shakers*, los hermanos moravos o los rappers. Algunos de estos lugares se han convertido en monumentos históricos donde el visitante norteamericano no solo puede admirar la solidez y calidad de las construcciones –realizadas, por lo general, según la tradición europea–, sino que se ve confrontado –a menudo por primera vez– con la idea de que existen posibilidades de coexistencia entre los seres humanos, las cuales no están basadas en la ideología del beneficio y de la lucha competitiva. (Liselotte y Ungers, 1972, p. 12).

También la generación actual, que busca alternativas a la familia nuclear convencional, se ve confrontada con los mismos problemas que ya se habían planteado los utopistas norteamericanos del siglo XIX: la organización de la convivencia en una comunidad. La cual resulta tanto más complicada cuantas más personas abarca. Las cuestiones de la autogestión, de la división del trabajo, de la regulación de la propiedad, de la educación de los hijos, o bien de las relaciones entre los sexos, las resolvieron las comunas históricas de formas diversas y, a menudo, de un modo sorprendentemente progresista. El espectro abarca desde las estructuras jerárquicas hasta la más perfecta democracia de participación, desde el celibato hasta el “matrimonio complejo”. No es posible transplantar directamente los métodos y las prácticas utopistas del siglo pasado a nuestra industrializada y tecnificada sociedad de masas, pero, sin embargo, de sus experiencias –incluso errores– pueden obtenerse conocimientos e informaciones de utilidad para aquellos experimentos de nuestros días que aspiran a la integración de los ámbitos fragmentados de la vida y a la creación de nuevas estructuras sociológicas. (Liselotte y Ungers, 1972, p. 12).

Hasta aquí nos encontramos más con unos movimientos sociales y comunitarios de los que se desprende un pensamiento político sobre formas alternativas de convivencia y unas políticas para orientar la convivencia, sin que encontremos desarrollos conceptuales explícitos sobre la convivencia. Este fenómeno, ya lo hemos dicho se debe a las formas de racionalidad hegemónicas en el ámbito intelectual que abogan por la elaboración de conceptos abstractos y universales sobre la sociedad y la vida pública donde los asuntos de la vida cotidiana y la ética de las relaciones interpersonales hacían parte de la vida privada.

Puede afirmarse que en el pensamiento hegemónico occidental se ha separado la ética de la política, por tal motivo en la historia de las ideas políticas no se explicitan los problemas éticos de las relaciones entre seres humanos, asumidos como formas de convivencia, lo que sí se hacía en la antigüedad.

Entre los griegos, y me refiero específicamente a su etapa de la ilustración (la ilustración griega), durante los siglos V y IV antes de Cristo, ética y política eran lo mismo. Buscar las mejores formas de convivencia es hacer política, pero buscar las mejores normas de convivencia es también hacer política. ¿Qué es lo que debemos hacer para no hacernos daño cuando estamos conviviendo y tenemos que convivir con el otro?[...] Solamente en el pensamiento occidental que pudiéramos llamar moderno, inaugurado entre los siglos XV y XVI se empieza a dividir lo que pudiéramos llamar ética y política. El libro clave es *El Príncipe* de Maquiavelo. En ese libro, Maquiavelo le da unas directrices a un príncipe y tiene en mente el comportamiento de un gobernante llamado César Borgia. Maquiavelo le indica al príncipe las maneras de lograr el éxito. En el libro se dice, si usted lo que busca es tener éxito el comportamiento necesario es este. Con Maquiavelo se inaugura una escisión de lo que es el pensamiento ético y el político. Sin embargo, un pensador que admiro sobremanera, nacido ruso pero que se educó en Inglaterra, Berlín, pone en tela de juicio la afirmación de que en Maquiavelo la ética y la política están escindidas. Maquiavelo lo que muestra no es que a ética sea incompatible con la política, sino que una determinada ética, la cristiana vigente en su momento, resulta incompatible con el éxito político, pero lo que Maquiavelo le propone al príncipe son también proposiciones éticas; digamos que una ética pagana, no cristiana, pero que si es compatible con la política. (Gaviria, 2006).

Con excepción de estas experiencias utópicas que aparecen al margen de la historia de las ideas políticas, el problema de la convivencia entendido como relaciones de vida compartida cotidianamente permanece invisible en los discursos académico, científico y político y es visto como impertinente a lo largo de la historia hasta la década de los años sesenta en que aparecen diversos movimientos sociales simultáneamente dando lugar en los contextos académicos al fenómeno conocido como la crisis de pertinencia de las ciencias sociales. La década de los años sesenta, fue un período de transfor-

maciones ideológicas, políticas y disciplinarias donde nos encontramos con grandes movilizaciones sociales que dieron lugar en la cultura occidental a cambios en las políticas oficiales de los gobiernos, en la concepción de lo institucional, en la mentalidad y la percepción de la subjetividad de los hombres y las mujeres. Exploremos un poco lo que significó este período histórico de transformaciones culturales. Los eventos históricos más relevantes desde el punto de vista de nuestra búsqueda son los siguientes:

1. La crisis del concepto de desarrollo y del progreso.
2. El movimiento comunal en los Estados Unidos.
3. La emergencia del movimiento feminista.
4. La emergencia del movimiento de liberación homosexual.
5. La lucha contra la discriminación racial.
6. La emergencia de enfoques conceptuales sobre el desarrollo y la convivencia.

Cada uno de estos fenómenos sociales y culturales jugó un papel relevante en el surgimiento de un “movimiento comunitario”, donde se dinamizó la crítica sobre los estilos de vida comunitaria y se experimentaron nuevas formas de convivencia, se replanteó el concepto del desarrollo social y el papel social de las instituciones. Veamos entonces de una manera muy sucinta los aportes que encontramos en cada uno de estos movimientos.

6.1 LA CRISIS DEL CONCEPTO DE DESARROLLO Y DEL PROGRESO

El surgimiento de la Revolución cubana en 1959 y de los movimientos guerrilleros en varios países de América Latina dieron lugar a que la Organización de Estados Americanos –OEA– lanzara el programa conocido como la “Alianza para el progreso” para enfrentar los problemas del desarrollo latinoamericano. Después de una década de intervención sobre los países del Tercer Mundo con esta estrategia, los problemas del subdesarrollo social se habían agudizado. Esta estrategia y su consecuente fracaso colocó al modelo del desarrollo social en la mira de las discusiones sobre el sentido del cambio social, emergiendo el fenómeno de la participación comunitaria y política como una herramienta de transformación social que posteriormente nutriría el trabajo sobre diversos problemas comunitarios (Arango, 2006)³, entre ellos el problema de la convivencia.

Numerosos investigadores sociales declararon la situación de crisis del modelo de desarrollo social y denunciaron abiertamente las falacias inherentes a las estrategias de

³ En particular refiero al capítulo “Una mirada psicosocial de la participación. El comportamiento participativo” (Arango, 2006).

planificación social centradas en el crecimiento económico y los indicadores cuantitativos (Attali y otros, 1980). Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en los planteamientos de Jean-Marie Domenach cuando afirma:

El desarrollo, en el sentido correcto del término, implica una toma en consideración de la “base”, es decir, de lo que está latente en un grupo y que precisamente se debe desarrollar: su lengua, su temperamento, su cultura, su autonomía, todo lo que le da ritmo y significado al esfuerzo colectivo. Pues bien, la concepción predominante del desarrollo no integra ese dinamismo más que como un medio al servicio de un proceso cuya orientación y cadencia, están sometidos a cálculos que, a su vez, están determinados por la imitación del modelo industrial y el mecanismo general de la competencia. Lejos de llegar a un equilibrio dinámico entre el campo y la ciudad, entre la ‘base’ y la superestructura administrativa, se observa casi por doquier, la constitución de metrópolis gigantescas, mientras que declinan las comunidades populares y desaparecen las subculturas en beneficio de mecanismos hipertrofiados, administraciones burocratizadas y culturas prefabricadas [...] Las naciones industriales se realizan, en suma, al término de un esfuerzo que reposaba sobre la siguiente convicción: cada vez más medios para dominar la naturaleza, cada vez más producción y consumo para instaurar el bienestar. Esta convicción es tan fuerte que incluso se ha integrado al marxismo, el cual se apoyaba, no obstante, en una afirmación inversa: los males del hombre tienen causas políticas y sociales, la penuria y la desigualdad no se explican por causas exteriores, sino por causas interiores de las sociedades (Domenach, 1980).

Esta crisis del concepto de desarrollo evolucionó hacia el cuestionamiento del paradigma del conocimiento vigente en el momento, basado en los presupuestos positivistas, que en las ciencias sociales de sustentaban en el estructural-funcionalismo y que fue señalado como una crisis de la razón, o de la racionalidad técnica occidental:

Mucho antes de que aparecieran los síntomas actuales de polución y agotamiento de los recursos, los filósofos, especialmente en Alemania, habían emprendido una crítica fundamental a la técnica moderna, la cual no sólo ha “desencantado” a la naturaleza (M. Weber), sino que se ha erigido en una nueva voluntad de poder (E. Jünger) que induce a los hombres a una violencia perpetua. Th. Adorno y M. Horkheimer son quienes han ido más lejos en esta crítica al mostrar cómo la razón moderna se volvió en contra de la liberación que había emprendido y se constituyó en un nuevo destino, igualmente mortal pero más envolvente y paralizante que el de los tiempos precristianos. “La abstracción, instrumento de la razón, se comporta con respecto a su objeto como el destino cuyo concepto se suprime: es una empresa de liquidación” (Horkheimer y Adorno, *La dialectique de la raison*, NRF, Gallimard). La fatalidad, que en otro tiempo concernía principalmente a la muerte, se extiende a todos los sectores de la vida. En efecto, unos mecanismos cada vez más grandes y más autorregulados se encargan de todo tipo de operaciones humanas. De aquí que tanto los individuos como los

grupos presenten una creciente desposesión de la autonomía y una atrofia de poder actuar. Este es como se sabe, el motivo central del pensamiento de Iván Illich. (Domenach, op. cit. p. 21).

Obsérvese en este párrafo cómo, a partir de una crítica de la razón técnica, se desenmascara y denuncia la instauración de una dinámica social generadora de violencia, que anuncia, que en la medida que se fuese desarrollando la sociedad a partir de esta lógica, se desencadenarían múltiples formas de violencia, que, con la figura de la fatalidad, se extendería a todos los sectores de la vida. El desconocimiento de esta realidad en nombre de la razón, es considerado un acto de locura, y en esta dirección se pronuncia Castoriadis:

El hombre es un animal loco que, mediante su locura, ha inventado la razón. Al ser un animal loco, ha hecho naturalmente de su invento, la razón, el instrumento y la expresión más metódica de su locura. Ello es así, podemos saberlo ahora, porque así se ha producido en realidad.

La crisis actual avanza hacia un punto en el que o bien nos enfrentamos con una catástrofe natural o social, o bien, antes o después de esto, los hombres reaccionaran de un modo u otro y tratarán de establecer nuevas formas de vida social que tenga sentido para ellos. Esto no podemos hacerlo por ellos y en su lugar; ni tampoco podemos decir cómo se podría hacer. Lo único que está a nuestro alcance es destruir los mitos que, más que el dinero y las armas, constituyen el obstáculo más formidable en la vía de una reconstrucción de la sociedad humana. (Castoriadis, 1980).

Esta crisis del modelo de desarrollo social capitalista, o de la racionalidad técnica occidental se manifestó en todos los niveles y afectó todas las disciplinas del conocimiento social. En el campo de las ciencias sociales se declaró la crisis de pertinencia de las ciencias sociales (Montero, 2004) y la necesidad de construir nuevos paradigmas de investigación social.

En el contexto de esta crisis, la emergencia de la participación como proceso permitió centrar la atención en las formas de conocimiento y los saberes generados por los sectores populares, estableciéndose una confrontación entre el saber científico de origen académico y el saber popular de origen comunitario y buscándose estrategias para promover la construcción del conocimiento con las personas, rompiéndose la relación sujeto objeto, propia de las ciencias positivistas. Se rompía así con la neutralidad del investigador en el proceso del conocimiento y se buscaba desarrollar un conocimiento comprometido que transforma a todos los participantes en la investigación incluyendo al investigador. Las estrategias de investigación se salieron de las academias y se concibió a los sectores populares como generadores de un conocimiento propio y apropiado

a sus circunstancias. De esta manera se iba gestando un nuevo paradigma de investigación que una década después se reconocería como la investigación-acción-participativa.

Al interior de las ciencias sociales se declaró la crisis de los paradigmas que habían sido hegemónicos hasta ese momento. En síntesis, la situación histórica que da origen al movimiento comunitario se caracteriza por el reconocimiento por parte de los políticos y científicos sociales de los procesos de desintegración social generados por el proceso de modernización y desarrollo de las tecnologías, que inducen los procesos de migración de los campos a las grandes ciudades, por el fenómeno de desorganización urbana, el rechazo de los modelos culturales y formas de relación autoritaria dentro de las instituciones, y el cuestionamiento de las políticas, programas y estrategias de abordaje de los problemas de salud mental, principalmente en Estados Unidos y Europa. En América Latina el movimiento comunitario se centra en los procesos de lucha contra el subdesarrollo y la dependencia económica. Una de las expresiones más destacadas de este movimiento se encuentra las propuestas de la educación popular que había construido estrategias de análisis crítico de la realidad y cuestionamiento de la dependencia vinculadas a procesos de alfabetización y educación de adultos, destacándose los aportes metodológicos en especial las técnicas de “problematización y la concientización” desarrolladas por Paulo Freire en el Brasil (Freire, 1973, 1974). De la misma forma, a través del movimiento conocido como “Teología de la liberación”, la ubicación doctrinal de la Iglesia Católica cambia en sus dos ejes básicos de la religiosidad, pasando de una concepción vertical y jerárquica a una visión más horizontal y comunitaria, y de una concepción metahistórica a una visión más histórica (Martín Baró, 1987).

El cambio en los paradigmas de conocimiento de las postrimerías del siglo XX dio lugar a la sospecha sobre los límites a partir de los cuales se construían los dominios disciplinarios y se comenzó a reconocer la interrelación y multicausalidad de los procesos sociales, planteándose la necesidad en un primer momento del trabajo multidisciplinario, que posteriormente se planteó como trabajo interdisciplinario y finalmente se presenta como trabajo transdisciplinario (Arango, 2004). Los estudios sobre convivencia son un buen ejemplo de colaboración e interrelación entre las diversas disciplinas sociales que se van haciendo transdisciplinarias.

6.2 EL MOVIMIENTO COMUNAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Uno de los fenómenos más destacados que acompañó a la crisis cultural de los años sesenta se refiere a la emergencia de los numerosos movimientos sociales de rechazo al estilo de vida americano centrado en el consumo y en la generación de desperdicios. El *ethos* cultural se centraba en el incremento de la capacidad adquisitiva, el incremen-

to de los ingresos, y la obsesión por el consumo de los nuevos productos que hacían obsoleto todo aquello que ya había sido comprado. El modelo de sociedad centrado en el *ethos* del consumo entró en crisis simultáneamente con la entrada de los Estados Unidos en la guerra del Vietnam. Esta situación de coyuntura ofreció las condiciones para que los diversos movimientos de resistencia al modelo de desarrollo se unieran entre sí contra la guerra. Entre ellos el movimiento contra el racismo y por los derechos civiles, el movimiento de lucha contra la pobreza, el movimiento feminista, el movimiento *hippie* y los diversos movimientos contraculturales del momento.

Siguiéndole la pista al estudio de Melville (1972),

es conveniente dividir los hechos de la última década (del sesenta) en tres períodos. La primera fase, que va aproximadamente desde 1960 hasta 1964, fue la era idealista de los derechos civiles. Durante la segunda fase, entre 1964 y 1968, se formuló la crítica radical, y comenzaron a converger los estilos activistas y *hip*. La tercera fase comenzó en 1968, durante la convención democrática de Chicago, e incluye el desarrollo de la estrategia *yippie*, la represión oficial contra muchos sectores de la contracultura y el rápido crecimiento del movimiento comunal (pp. 58-59).

Al comenzar la década de los sesenta, muchos americanos empezaron a reparar en las tareas inconclusas que planteaba la nómina de derechos básicos. Dos de los temas de esta lista concitaron una atención especial: el racismo y la pobreza. Aunque la Corte Suprema había reconocido en 1954 que las escuelas “separadas pero iguales” eran implícitamente desiguales, ningún hecho ilustró tan dramáticamente la convicción racista de la sociedad americana como la sentada de cuatro estudiantes negros en una tienda Woolworth de Greensboro, Carolina del Norte, hacia 1960. Y aunque era obvio que no todos los habitantes de la sociedad de la abundancia poseían una casa con jardín en una zona residencial, la pobreza fue reconocida como problema nacional por primera vez al publicarse el libro de Michael Harrington, *La otra América*, en 1962. Seis semanas después de la sentada de Greensboro, había protestas en todos los Estados del Sur contra el hecho de que a los negros se les prohibiera usar los lavabos y mostradores para blancos. Pocos meses después, las sentadas se habían convertido en una protesta nacional contra el racismo, y en las universidades de todo el país nació algo llamado “activismo estudiantil”. (Melville, 1980, p. 59).

En el activismo de aquellos primeros años apareció una nueva serie de tácticas de protesta, casi todas no violentas. La reacción oficial fue notoriamente distinta a la que existiría varios años después. Las cortes apoyaron el derecho a la protesta, y esto dio alas al movimiento. (Melville, 1980, p. 61).

Entre los años de 1964 y 1968 la situación cambia radicalmente:

El efecto combinado de la guerra, la administración Johnson, las crisis laborales en las ciudades, y el fracaso de las universidades para responder a las exigencias de los

estudiantes que reclamaban una ciudadanía plena, exterminaría todas las esperanzas de la era de los derechos civiles, y transformaría el movimiento de protesta en una subversión de orden radical (Melville, 1980, p. 61).

Durante las primeras luchas contra el racismo, el movimiento había mostrado un intenso idealismo. Muchos de quienes lucharon duramente para poner fin a la discriminación, para cambiar a la sociedad de modo que todos tuvieran un lugar igual en su seno, eran hijos de la clase media. Por lo tanto, resulta improbable que estos estudiantes se hicieran activistas porque deseaban un lugar para sí mismos; la mayoría no se benefició personalmente con las reformas de los derechos civiles. En Berkeley, el objetivo no consistía en asegurarse de que todos tuvieran un lugar en la sociedad; se trataba de un objetivo más difícil, la creación de una sociedad en la que cada uno quisiera tener un lugar. Y este idealismo era de un orden completamente diferente. Impulsado por los jóvenes de la clase media, como siempre, se convirtió luego en una revuelta contra la sociedad burguesa, una sociedad que había logrado con aceptable eficacia vivir de acuerdo a sus propios valores. Con un profundo desprecio por los valores y las aspiraciones de la cultura burguesa, este nuevo radicalismo se apartó de su temprano énfasis sobre la extensión de los derechos y en la distribución ecuánime de los bienes. Antes de definir la libertad en términos económicos y políticos, la definía en términos psicológicos y culturales. El movimiento por la libertad de la palabra reflejaba un nuevo espíritu, el paso de la protesta a la resistencia (Melville, 1980, p. 63).

Esta estrategia militante cada vez más combativa entrañaba un intento de superar los temas particulares —el racismo, Vietnam, la reforma universitaria— para generar una solidaridad radical entre todos los sectores del movimiento. Puesto que la política radical abarcaba toda la sociedad, había una profusión de temas, cada uno de los cuales provocaba una reacción apasionada. Una vez superado el auge de cada tema particular, la fuerza del movimiento permanecía y se orientaba hacia nuevos temas. Era una batalla sin frente principal, sin una línea de combate, que se libraba a través de sucesivas escaramuzas. Se combatió por la libertad universitaria, por la eliminación de la pobreza en los *ghettos*, por el aborto, las drogas, los derechos de la mujer y una docena de temas semejantes. Los militantes eran rebeldes que tenían demasiadas causas por las que luchar. (Melville, 1980, p. 65).

En lugar de arrogarse el papel tradicional de la vanguardia revolucionaria, los *yippies* presentaron el “Festival de la vida” en Chicago. Este festival incluía a la vez agitación y juego y era tanto un medio como un fin. Los situacionistas, uno de los grupos estudiantiles que influyó durante los días de mayo en Francia, había formulado ya una estrategia muy similar. Así reza su manifiesto:

Las revoluciones proletarias serán festivas o no serán, pues la propia vida que ellas anuncian será creada con ánimo festivo. El juego es la última razón de este festival. El vivir sin tedio, el gozar sin límites son las únicas reglas que aceptaremos. (Melville, 1980, p. 69).

Cuando el problema revolucionario significa que hay que hacer una revolución personal se convierte en estratégica la sencilla consigna *yippie* de que: “no luches por la revolución en los términos del *Establishment*”.

En resumidas cuentas, es un intento de redefinir la revolución, de expurgar la terminología heredada de la vieja Izquierda. Un intento de decidir el éxito de las actividades revolucionarias en términos de la intensidad con que afectan a las personas y no a las instituciones. En Chicago los *yippies* no se opusieron a los demócratas con un mero programa político. Plantearon allí una forma de vida alternativa. Declararon que la política no era algo que uno hace, sino algo que uno es. En efecto la política *yippie* y su estilo de vida estaban inseparablemente unidos. (Melville, 1980, p. 71).

A la hora de comprender las alternativas tácticas que existen en la contracultura actual, tal vez debamos concebirlas como una gama de opciones. En el extremo tenemos a los revolucionarios específicamente políticos, concentrados en la toma del poder, en las categorías marxistas-leninistas y en el conflicto de clases. En el otro extremo del espectro tenemos la estrategia apolítica, la “larga marcha a través de todas las instituciones de la sociedad”, según Rudi Dutschke, y un énfasis en la marginación de la sociedad básica para experimentar con los nuevos estilos. Todavía existe la vieja oposición entre las “revoluciones instantáneas” de arriba abajo, y la revolución desde abajo, a través de los estilos de vida, que fue característica de los desacuerdos entre activistas y *hippies* hace varios años. Pero ahora existe también una nómina coherente de reivindicaciones compartidas por todo el campo de la contracultura. Para la mayoría de quienes han escogido la alternativa comunal, las prioridades son: 1) expandir la conciencia; 2) el entorno físico inmediato; 3) las otras personas, y 4) la toma del poder y la reforma de la constitución. Los revolucionarios políticos, al otro extremo del espectro, reconocen estas mismas preocupaciones, sólo que invirtiendo el orden de prelación. (Melville, 1980, p. 75).

Uno de los documentos más significativos que permiten ilustrar este movimiento comunal de los Estados Unidos se encuentra en el manifiesto ‘Famous long ago’ de Ray Mungo (1968), quien fue uno de los primeros líderes estudiantiles radicales que decidió marginarse de la dinámica social. Este manifiesto que hace una brillante defensa de la marginación política dice así:

Estábamos viviendo en el corazón de la muerte y el fracaso, impotentes para reformar aquel régimen en plena decadencia o para darle el golpe final. Lo que llamábamos el movimiento, que había empezado como una oposición pacífica a la esclavitud, el

racismo y la guerra, se había convertido en una guerra civil tan esclavizante y tan racista como las otras; en pocas palabras, había muerto. Muchas personas que todavía actúan en el movimiento son, en realidad, hombres muertos, asesinados por la amargura y la frustración y la constante atención de las cámaras de televisión. Pero muchos otros han realizado la transición desde la cosa muerta hacia la nueva alternativa viviente, que es un nuevo intento de salvar al mundo, de salvar al planeta. Esta es una lección que, sinceramente, creo haber aprendido en mi vida: los ideales no pueden ser institucionalizados. No puedes llevar tus ideales a la práctica, por así decirlo, en un campo más “ambicioso” que tu propia vida privada. (Melville, 1980, p. 82).

El movimiento comunal creció en los Estados Unidos desde 1968, tal como lo reseñan Liselotte y Ungers (1978)

La idea de las comunas conoció un dramático renacimiento durante los años sesenta, extendiéndose con enorme rapidez el fenómeno de las nuevas fundaciones. El *New York Times* que en la primavera de 1971 efectuó un amplio estudio sobre el tema, detectó la existencia de 2.000 comunas repartidas en 34 Estados de la Unión, con un promedio de 5 a 15 miembros por comuna. En consecuencia, en la actualidad ya hay de nuevo 30.000 personas –tomando cifras máximas– que viven en comunas pequeñas o grandes. Sin embargo, los miembros de las comunas, debido a su mejor conocimiento del ambiente, están convencidos de que esta cifra es demasiado baja. Y, de hecho, resulta casi imposible registrar todos aquellos grupos que puedan existir “en la espesura de las ciudades” o en los más apartados rincones de la inmensidad territorial de Estados Unidos. A ello hay que añadir que las cifras cambian constantemente, puesto que unas comunas desaparecen, mientras se van formando otras. (Liselotte y Ungers, 1978).

Tanto las comunas históricas como las actuales tienen por objetivo la transformación de las relaciones sociales desde su misma base, pero no mediante la fuerza o la revolución, sino por la realización de unos modelos basados en visiones de una sociedad ideal y que han de servir como prototipos para el desarrollo ulterior. (Liselotte y Ungers, 1978).

El movimiento comunal no terminó con la década del sesenta. En la actualidad existen numerosas experiencias comunales distribuidas por todo el planeta. Las nuevas tecnologías de comunicación y las facilidades de intercambio han permitido el intercambio de experiencias y la ayuda mutua como movimiento silencioso que trabaja en la construcción de alternativas de vida respetuosas del medio ambiente y centradas en la construcción de ecoaldeas, ecocalles, ecobarrios y ecociudades. El estudio, las dimensiones y el significado de las experiencias actuales está aun por realizarse. Sin embargo, los interesados en el tema pueden ponerse en contacto con la Red Mundial de

Ecoaldeas buscándola en internet. Allí encontrarán muchísimas experiencias donde se ha articulado la autosuficiencia con las búsquedas alternativas de nuevas formas de vida en común y de solidaridad en red.

6.2.1 LA EMERGENCIA DEL MOVIMIENTO FEMINISTA

Paralelamente a los movimientos de crítica del modelo de desarrollo social y su concepción del conocimiento y de la sociedad, así como de los movimientos contraculturales y comunales, el movimiento feminista fue un protagonista más, y de los más importantes en la década del sesenta. Sus planteamientos fueron claramente políticos y críticos desentrañando los orígenes patriarcales que se encuentran en la base del pensamiento político occidental y de la racionalidad científica. En particular es necesario hacer referencia al cuestionamiento del individualismo liberal como teoría general de la vida social y a la separación que se sustenta en esta teoría entre lo público y lo privado. “El contraste liberal entre privado y público es más que una distinción entre dos tipos de actividades sociales. El ámbito público, y los principios que lo gobiernan, se consideran separados o independientes de las relaciones en el ámbito privado” (Pateman, 1996). Con la consecución de la igualdad de derechos entre los hombres y las mujeres para el ejercicio de la participación política a través del voto, se daba por sentado que se había conquistado la equidad. Si bien la teoría liberal se considera una doctrina individualista, igualitaria y convencionalista, la puesta en práctica de la misma representaba una fuente de inequidades ya que se consideraba que las desigualdades sociales en el ámbito privado eran irrelevantes en el análisis de los asuntos públicos. Esta separación entre lo público y lo privado al ser develada críticamente ha demostrado que la teoría liberal se encuentra enmarcada en el patriarcalismo que sostiene que las relaciones jerárquicas de subordinación se siguen necesariamente de las características naturales de los hombres y las mujeres.

Fue Locke en su *Segundo tratado* quien sentó el fundamento teórico de la separación liberal entre lo público y lo privado. Locke sostuvo que el poder político es convencional y no se debe confundir con el poder paternal sobre los hijos en la esfera privada y familiar, que es una relación natural. En líneas generales los comentaristas no suelen advertir que la separación establecida por Locke entre la familia y lo político constituye también una división sexual. Cuando Locke afirma que demostrará porqué el poder político es un poder específico da por supuesto que el dominio de los maridos sobre las esposas se incluye en otras formas de poder no políticas. Locke coincide con el patriarcado en que la subordinación de la esposa al marido “se basa en la naturaleza”, así como en que la voluntad del marido debe prevalecer en el hogar porque es por naturaleza “el más capaz y el más fuerte” (Locke, 1967). Pero una persona subordinada por naturaleza no puede ser al mismo tiempo un ser libre e igual.

Por tanto las mujeres (las esposas) son excluidas del status de “individuos” y, por tanto, de la participación en el mundo público de la igualdad, el consenso y la convención (Pateman, 1996).

Esta separación entre el poder paternal y el poder político establece en la práctica una separación entre la esfera pública y la esfera privada que corresponde entonces a la vida doméstica y se puede encontrar en Locke igualmente que estos dos ámbitos están regulados por principios de asociación antagónicos: “La teoría lockeana demuestra también cómo las esferas privada y pública se basan en principios de asociación antagónicos, que se manifiestan en el distinto estatus de mujeres y hombres; la subordinación natural es contraria al libre individualismo. La familia se basa en vínculos naturales de sentimientos y de consanguinidad y en el estatus, sexualmente adscrito, de la esposa y del marido (un estatus de madre y padre). La participación en la esfera pública se rige por criterios de éxito, intereses, derechos, igualdad y propiedad universales, impersonales y convencionales; es decir, por los criterios liberales aplicables únicamente a los hombres. Una de las consecuencias importantes de esta concepción de lo privado y lo público en la teoría liberal (y de hecho, prácticamente toda la teoría política) conceptualiza y trata el mundo público, o la sociedad civil, haciendo abstracción de –o como algo separado de– la esfera doméstica y privada” (Pateman, 1996). Encontramos aquí la explicación al fenómeno ya mencionado de porqué no aparece la problemática de la convivencia tematizada en la historia de la teoría política.

Las feministas consideran que efectivamente la vida doméstica es privada por definición, sin embargo, no aceptan que exista una separación entre los ámbitos privado y público, por el contrario: “Sólo resulta posible una correcta comprensión de la vida social cuando se acepta que las dos esferas –la doméstica (privada) y la sociedad civil (pública)– presuntamente separadas y opuestas se encuentran inextricablemente interrelacionadas. Dicho de otra forma, que son las dos caras de la misma moneda, el patriarcalismo liberal” (Pateman, 1996). Frente a este problema las mujeres denunciaron por una parte que en sus derechos quedaban excluidas de la participación en la vida pública y, por la otra, que era necesario que las responsabilidades de la vida doméstica se reconocieran y asumieran tanto por hombres como por mujeres. Esta posición llevó a la exclamación de un principio que ya es ampliamente conocido, pero que se sigue soslayando en la reflexión política: “Lo personal es político”. Este principio se va a constituir en fundamental para la aparición de los problemas de la convivencia en la investigación social. En primer lugar este principio insta a todas las personas a contemplar la vida social en términos personales y en segundo lugar a reconocer de qué manera

las circunstancias personales están estructuradas por factores públicos, por leyes sobre la violación y el aborto, por el estatus de esposa, por políticas relativas al cuidado de las criaturas y por la asignación de subsidios propios del Estado de bienestar y por la división sexual del trabajo en el hogar y fuera de él. Por tanto, los problemas personales sólo se pueden resolver a través de medios y de acciones políticas (Pateman, 1996).

Esta conclusión pone de nuevo en primer plano el problema del estatus natural de la familia, que se presupone cercana a –aunque separada e irrelevante para– las relaciones convencionales de la sociedad civil. La esfera doméstica está en el corazón de la sociedad civil, no es algo separado de ella. Que por lo general se considera que esto es así se evidencia en la preocupación contemporánea por la crisis, el declive y la desintegración de la familia nuclear, que se considera el valuarte de la vida moral civilizada. Que la familia sea uno de los principales problemas sociales es importante, puesto que lo social es una categoría inherente a la sociedad civil y no ajeno a ella o, dicho con mayor precisión, es una de las dos caras en las que se puede dividir la sociedad civil; lo social (privado) y lo político (público) (Pateman, 1996).

La participación de las mujeres en los movimientos cívicos y profesionales de la década del sesenta dio lugar al surgimiento de nuevas disciplinas y campos de intervención profesional. La importancia que dieron las mujeres a la problemática del embarazo en la mujer y el cuestionamiento de la opresión sexual en todas las personas dio lugar al surgimiento de la sexología y los movimientos por la liberación sexual. Un ejemplo concreto lo encontramos en las palabras de la psicoterapeuta sexóloga Fina Sanz cuando afirma con respecto al proceso de democratización en la España de los años sesenta:

El movimiento feminista ha dado lugar al surgimiento no solo del rol del psicólogo comunitario sino también del sexólogo. No hay que olvidar que en España, las mujeres feministas fueron las que crearon los primeros centros de planificación para mujeres y las que llevaban esto, todas las que llevaban la educación sexual y la planificación eran mujeres que no eran médicas, ni sexólogas, ni psicólogas sino que eran mujeres feministas. Realmente han promovido el que posteriormente se crearan los centros de planificación, las que han promovido las vocalías de mujeres de barrio, las que realmente han trabajado con grupos han sido las mujeres (Arango, 1995).

6.2.2 LA EMERGENCIA DEL MOVIMIENTO DE LIBERACIÓN HOMOSEXUAL

La separación entre lo público y lo privado establecido por el pensamiento individualista liberal no solamente fue utilizada de pretexto ideológico para segregar a las mujeres de su participación en la vida pública y dejar por fuera de la discusión los asuntos personales que hacen parte de la vida cotidiana y doméstica, sino que fue utilizada como estrategia para marginar todas aquellas expresiones de la experiencia individual

y colectiva que no se ajustaban a los cánones de la normalidad establecida por la razón pública o la política pública. Esta normalidad establecía como legítima solamente una versión estrecha y rígida de la heterosexualidad, encajonada en el modelo de familia patriarcal, monogámica y occidental. La discriminación se fue institucionalizando de tal manera que las modalidades de experiencia personal relacionadas con la construcción de las identidades, de los géneros, de las orientaciones sexuales y de las diversas manifestaciones del comportamiento afectivo y sexual fueron poco a poco, en la medida que se van institucionalizando los discursos de la racionalidad y del comportamiento civilizado, siendo calificadas como delito o como enfermedad y relegadas al ámbito de la mercantilización clandestina, la prostitución, la cárcel, el consultorio o el hospital psiquiátrico.

La racionalidad jurídica y la racionalidad médica se constituyeron en los dispositivos legitimadores de las prácticas sociales de control y subordinación, para la administración de los desviados de la norma social. Se crearon así ámbitos institucionales para confinar en nombre de la ley o en nombre de la salud a todos aquellos que al no poderse acoger a las normas sociales por el hecho de su diferencia o de su forma de pensar quedaban atrapados por los dispositivos de control y normalización, y en el caso de encontrarse por fuera de estos dispositivos fueron explotados por los sistemas de mercantilización de la sexualidad, de los espacios para los encuentros de socialización clandestina. La ideología de la criminalización y la patologización no solamente se refería a los desviados, sino que ocupaba un papel destacado en la construcción de la psicología personal y social de los individuos. Basta revisar el índice del texto más famoso de Sigmund Freud: *La psicopatología de la vida cotidiana* (Freud, 1970) para observar cómo los olvidos, los recuerdos infantiles, la equivocaciones orales o actuadas, las torpezas, los actos casuales, los errores, los actos fallidos, se constituían y se siguen constituyendo en la teoría psicoanalítica en síntomas de una dinámica patológica de carácter inconsciente que hace parte de una estructura de la personalidad que remite a una historia en el pasado de la persona y que no tiene ninguna relación con el contexto y la dinámica social actual en la que esta se encuentra.

La gran transformación cultural de la década del sesenta se caracteriza no solamente por los cuestionamientos al modelo de desarrollo y su racionalidad que conmocionó transversalmente a todas las disciplinas de las ciencias sociales, sino también por los efectos que los movimientos contraculturales tuvieron sobre las formas hegemónicas de control y administración institucional de los desviados, los discriminados y los infravalorados del sistema social. Todas estas manifestaciones diversas tuvieron efectos transformadores profundos sobre la comprensión de las dimensiones que se encuentran en juego en la construcción de la convivencia. El reconocimiento y valoración

de las diversidades sexuales, que van más allá de la categorización dicotómica del macho y la hembra dejando por fuera los estados de intersexualidad genética, de las diversidades de los géneros que van más allá de los roles del hombre y la mujer propios del modelo patriarcal, de las diversidades de expresión sexual que son irreductibles a las categorías dicotómicas de los géneros, de las diversidades y transformaciones de las orientaciones sexuales que son inclasificables, multipolares y dinámicas, ha permeado las concepciones sobre las relaciones entre las personas y sus posibilidades de vida en común.

Revisemos muy sucintamente cómo se produjo este proceso en el caso de los sectores de población nombrados como homosexuales. Antoni Mirabet, en el libro *Homosexualidad hoy*, nos cuenta cómo se produjo el movimiento de liberación homosexual, a lo cual, en el texto presentaré algunas informaciones aclaratorias:

En el día 27 del mes de junio de 1969 se consolida el movimiento de liberación gay de ambos sexos como un hecho social de importancia. La policía en Nueva York, intentó clausurar un bar (llamado *Stonewall Inn* de la calle Christopher, en pleno Greenwich Village) frecuentado por homosexuales apelando a una prohibición en relación con las bebidas alcohólicas, pero los gays se opusieron a ello y este hecho motivó un enfrentamiento entre la policía y la comunidad gay. Fueron detenidas algunas personas y un homosexual puertorriqueño se lanzó a la calle desde el edificio central de la policía. Su cuerpo quedó incrustado en las rejas que rodean el edificio de la policía, y hubo que cortar una parte de la reja para llevarlo al hospital. La reacción fue inmediata. Miles de homosexuales, hombres y mujeres, y otras personas que simpatizaban con sus derechos, se manifestaron por la ciudad de Nueva York. Y de aquí nació un movimiento de homosexuales en los Estados Unidos, Europa occidental, Japón, Puerto Rico, Argentina, México, etc. La característica de este movimiento es el radicalismo. No se contentan con pedir la abolición de las leyes antihomosexuales; cuestionan las bases de la sociedad capitalista, el machismo, el sexismo, el patriarcado; consideran la división de homosexualidad y heterosexualidad como “un invento arbitrario” para justificar la mutilación del placer. Sacuden las conciencias para que la gente se dé cuenta de que la sociedad no solo ha marginado a los homosexuales, sino que ha marginado el placer, la heterosexualidad, a la juventud, a los viejos, a los disminuidos físicos [...] (Mirabet, 1985).

Lillian Faderman, la historiadora lesbiana, situó la rebelión de Stonewall dentro de su contexto con la siguiente observación: “Las quejas de los negros, los estudiantes y los pobres, que habían sido incontenibles durante gran parte de la década del sesenta, contribuyeron a que las masas de homosexuales se atrevieran por fin a plantear sus propias quejas. No podría haber habido una revuelta de gays y lesbianas en ningún momento histórico anterior. Pero si por casualidad se hubiese producido, no hubiera tenido la importancia que tuvo en 1969. El movimiento de liberación gay surgió como idea cuando le llegó el momento. La rebelión de Stonewall fue decisiva

porque aglutinó este movimiento y se convirtió en un símbolo para el poder de gays y lesbianas. Al recurrir a la misma táctica dramática de protesta violenta que estaban aplicando otros grupos oprimidos, los sucesos de Stonewall implicaban que los homosexuales tenían tantos motivos de queja como aquellos. Sirvió para recordar a los homosexuales, en el momento justo de esta época de rebelión general, que había llegado la hora de hacer oír su voz entre las que clamaban por la liberación. (Russell, 1997).

Las condiciones históricas estaban creadas para que, también en este sector poblacional, se produjeran reacciones de protesta y de movilización política que, como movimiento social presionaba para la revisión de los fundamentos ideológicos y valorativos que se encontraban detrás de las políticas públicas que tenían efectos sobre la población y sus maneras de vivir. Para no extendernos demasiado considero necesario aclarar algunos supuestos que fueron lugares comunes en otras épocas y que en la actualidad han perdido vigencia.

Uno de esos lugares comunes se refiere a la idea de asociar la presencia de comportamiento homosexual con la condición de homosexualidad, propia de la persona. El otro lugar común es el de asociar el comportamiento homosexual con patología mental o degradación moral.

Con relación al primer supuesto es públicamente conocido el clásico estudio estadístico realizado por Alfred Kinsey en 1942 sobre el comportamiento sexual humano. El aporte más notable de estos estudios fue el haber demostrado que existe un “continuo hetero-homosexual” en la conducta sexual humana. Al respecto afirma Kinsey:

Las historias que hemos obtenido para el presente estudio demuestran que el problema de la homo o heterosexualidad de muchos individuos no es una cuestión de todo o nada. Ciertamente hay personas que son exclusivamente homosexuales, tanto en sus actos sexuales como en sus reacciones psíquicas y, del mismo modo, las hay totalmente heterosexuales. Pero nuestros registros indican también que los individuos que forman un considerable sector de la población son mixtos, es decir, con experiencias y reacciones psíquicas homo y heterosexuales, predominando en unos las primeras y en otros las segundas y que, por último, hay algunos con igualdad absoluta en ambos tipos de experiencias (Kinsey, p.564s). Los varones no representan dos conjuntos distintos, hetero y homosexuales, del mismo modo que el mundo no está dividido en ovejas y lobos, ni todas las cosas son blancas y negras. Un hecho fundamental en taxonomía es que la naturaleza rara vez presenta categorías opuestas. Solo la mente humana las inventa y así las coloca en comportamientos estancos. El mundo de los seres vivos es continuo en todos y cada uno de los aspectos. Cuanto antes aprendamos esto en lo concerniente a la sexualidad humana, más pronto llegaremos a comprender las realidades (Ibid., p.565). Ciertos varones sólo practican una forma de relación durante un período de su vida y otra en el siguiente y suelen

fluctuar considerablemente de tiempo en tiempo. Otros sujetos practican en la misma época ambas formas de actividad sexual, en el mismo año, el mismo mes, la misma semana e incluso en el mismo día. No pocos individuos practican actividades en grupo durante las cuales se establecen simultáneamente contactos con parejas de uno y otro sexo (Ibíd., p.565).

A partir de estos datos es evidente que no es apropiado dividir a los seres humanos en dos grupos antagónicos: homosexuales por un lado y heterosexuales por el otro. Ni siquiera cabría dividir a las personas en tres grupos: heterosexuales, bisexuales y homosexuales. No, la naturaleza es mucho más rica y variada. Desde 1949 ya se contaba con estudios estadísticos que desvirtuaban la política oficial de control y segregación. La posición básica de Kinsey desde los espacios académicos y basado en la investigación se orientaba a la necesidad de que se revisaran las leyes que regulaban y castigaban el comportamiento humano. Su voz fue acallada en los espacios institucionales pero siguió resonando en los discursos sobre la necesidad de la liberación sexual. Se necesitó de la movilización social iniciada en Stonewall y de ahí en adelante como principal estrategia de gestión social del conocimiento para derrumbar los presupuestos ideológicos y políticos que mantenían vigente la discriminación.

Con respecto al segundo lugar común de atribuir patología al comportamiento homosexual, basta con mencionar la declaración realizada el 15 de diciembre de 1973 por la Asociación Americana de Psiquiatría⁴ a partir del simposio sobre la homosexualidad donde afirman:

para que un estado mental sea considerado como una enfermedad psiquiátrica ha de causar regularmente una angustia afectiva, ha de estar asociado regularmente a una dificultad generalizada de funcionamiento social. La homosexualidad no satisface estos criterios. Un número importante de homosexuales está claramente satisfecho de su orientación sexual. La homosexualidad, en sí misma y por sí misma, no implica ninguna alteración del entendimiento, la estabilidad, la honestidad o la capacidad profesional.

A partir de esta fecha la homosexualidad fue borrada del catálogo de enfermedades mentales. Desde entonces está demostrado que la homosexualidad no existe ni como una categoría objetiva, ni como una entidad clínica. Llegados a este punto podemos afirmar que el problema de la homosexualidad, si es que existe, ha dejado de ser un problema de orden personal y profesional para ubicarse como un problema de orden político, relacionado con los derechos de los individuos y la lucha contra la discriminación sexual. En la actualidad, el Parlamento europeo ha recomendado a todos los paí-

⁴ Véase "Arcadie"., n° 340, Paris, abril 1982.

ses de la Unión Europea que revisen sus leyes para que todos los ciudadanos sin distinción de sexos ni de orientación sexual puedan acceder a una igualdad de oportunidades para el ejercicio de sus derechos ciudadanos tales como los de contraer matrimonio, criar o adoptar niños, recibir herencias o compartir el derecho a la seguridad social, por el solo hecho de ejercer libremente su sexualidad y afectividad en calidad de cónyuges. En el día de hoy (2006) varios países europeos y alguno americano han legalizado el matrimonio entre parejas del mismo sexo y se sigue avanzando en el significado de la igualdad ciudadana, independientemente del sexo, el género, la orientación sexual y las afinidades afectivas de las personas. Estas nuevas modalidades de unión en pareja exigen nuevos replanteamientos sobre los presupuestos con los que construimos la convivencia, mencionándose el reconocimiento de las diversidades como un principio orientador que hace parte de los discursos oficiales. Otra de las reivindicaciones que se debaten actualmente es la del derecho a la libre opción sexual, que significa por un lado que una persona no sea discriminada por su orientación sexual, y por otro, que toda persona tiene el derecho a optar sexualmente sin que tenga que ser rotulada como homo, bio, heterosexual.

6.3 LA LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN RACIAL

El movimiento contra el racismo marcó un hito importante en la comprensión del significado de los derechos humanos, como plataforma desde la cual se vislumbran posibilidades de construcción de la convivencia. Este movimiento tiene su origen en el fenómeno de la esclavitud que ha sido un referente permanente de las discusiones sobre las relaciones de poder entre los seres humanos y las maneras como han sido construidas las sociedades a lo largo de la historia y más específicamente como ha sido construida la sociedad capitalista. Tal como nos lo describe Juan de Dios Mosquera

El proceso económico y social del capitalismo recayó sobre la sobreexplotación de las masas de trabajadores esclavos y el desangramiento de las naciones que poblaban el continente africano. El sudor, la sangre y los huesos de los esclavos solidificaron el edificio capitalista tanto en Europa como en Estados Unidos. Como lo determinó Marx: “La esclavitud directa es un pivote de nuestro industrialismo actual, lo mismo que las máquinas, el crédito, etc. Sin esclavitud, no habría industria moderna. Es la esclavitud lo que ha dado valor a las colonias, son las colonias las que han creado el mercado mundial, y el comercio mundial es la condición necesaria de la gran industria mecanizada. Así, antes de la trata de negros, las colonias no daban al mundo antiguo más que unos pocos productos y no cambiaron visiblemente la faz de la tierra. La esclavitud es por tanto, una categoría económica de la más alta importancia. Sin la esclavitud, Norteamérica, el país más desarrollado, se transformaría en un país pa-

triarcal. Si se borra a Norteamérica del mapa de las naciones, tendremos la anarquía, la decadencia absoluta del comercio y de la civilización moderna. Pero hacer desaparecer la esclavitud equivaldría a borrar a Norteamérica del mapa de las naciones. La esclavitud es una categoría económica y por eso se observa en cada nación que el mundo es mundo. Los pueblos modernos solo han sabido disfrazar la esclavitud en sus propios países e importarla al nuevo mundo” (Marx, 1892). (Mosquera, 1985).

Frente a este fenómeno de la esclavitud se dieron muchas manifestaciones de resistencia y de enfrentamiento que le dieron sentido a la lucha por la libertad. Estas manifestaciones se constituyeron en un movimiento cuyos actores fueron llamados cimarrones por los colonizadores españoles. Para el historiador Richard Price,

los cimarrones y sus comunidades pueden considerarse como poseedores de un significado especial en el estudio de las sociedades esclavistas. Desde una cierta perspectiva las comunidades cimarronas fueron la antítesis de todo aquello por lo que se pronunció la esclavitud, sin embargo, constituyeron, al mismo tiempo y en todos los lugares, una parte visiblemente desconcertante de ese sistema. De la misma manera en que la propia naturaleza de la esclavitud en las plantaciones implicaba violencia y resistencia, el ambiente montaraz de las primeras plantaciones del Nuevo Mundo hizo posible la fuga cimarrona y la existencia de comunidades organizadas como una realidad ubicua. A lo largo de afro-América, tales comunidades permanecieron como un reto heroico a la autoridad blanca, y como una prueba viviente de la existencia de una conciencia esclava que rehusaba ser circunscrita por la concepción de los blancos o ser manipulada (Price, 1973).

Podemos afirmar además que los cimarrones y sus comunidades aportan un significado especial en el estudio de los desarrollos de la convivencia. Haciendo un seguimiento de las luchas de las comunidades negras por la libertad y la autonomía, podemos encontrar nuevos ejemplos de construcción de convivencia que nos permiten ilustrar de manera detallada el proceso de gestación, construcción, mantenimiento y defensa de una forma de convivencia a lo largo de los siglos y en el contexto de la sociedad actual, así como identificar las paradojas y peligros de desaparición de dichas experiencias.

La defensa de la libertad y la construcción de comunidades autónomas que construyeron formas propias de convivencia requirieron de estrategias de enfrentamiento permanente al sistema esclavista y defensa de los palenques o quilombos. Este fue el origen de las primeras guerrillas surgidas en América: “La experiencia militar que acumularon los cimarrones durante siglos de lucha los convirtió en las primeras guerrillas que actuaron en pro de una causa justa en América; sus escuelas de guerra de guerrillas fueron utilizadas por los ejércitos anticoloniales dirigidos por los criollos ricos” (Mosquera, 1985). La otra cara del movimiento de resistencia y conflicto armado en defensa

de la libertad fue la construcción de comunidades independientes con formas propias de convivencia:

Fue el cimarronaje en gran escala, en el cual fugitivos individuales se unieron con el fin de crear comunidades independientes, lo que golpeó directamente los cimientos del sistema de plantaciones, presentando peligros militares y económicos que frecuentemente abrumaban a los colonos al máximo. En un considerable número de casos a lo largo de las Américas, los blancos se vieron forzados a pedir un armisticio a sus antiguos esclavos. En su forma típica tales tratados –los que conocemos de Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, La Española, Jamaica, México y Surinam– ofrecían a las comunidades cimarronas la libertad, reconocían su integridad territorial, y hacían algunas provisiones para satisfacer sus necesidades económicas a cambio de un convenio para poner fin a las hostilidades contra las plantaciones [...] (Price, 1973, p. 12).

A partir del balance sobre el estado actual de las comunidades cimarronas podemos identificar los aportes de sus formas de vida para la comprensión de la convivencia y la importancia de las luchas antiesclavistas y antidiscriminatorias en la construcción de una sociedad democrática.

Parece ser que la experiencia del Palenque de San Basilio en Cartagena (Colombia) es la única sobreviviente del incontable número de palenques que surgieron en América desde la época de la Colonia.

El palenque más famoso de la Nueva Granada surgió en 1600, en las cercanías de Cartagena, era comandado por Domingo Biohó, quien se hizo llamar Benkos Biohó (Gran Señor) o Rey Benkos. San Basilio y sus palenqueros conquistaron un arreglo con las autoridades por medio del cual podían dedicarse a vivir tranquilamente, les reconocieron su independencia y su libertad. Estos héroes cimarrones convirtieron a San Basilio en el primer pueblo de ex esclavos, que conquistaba con su sangre el reconocimiento legal de su libertad. (Mosquera, 1985, p.120).

La convivencia en la comunidad de Palenque de San Basilio pone en evidencia un sistema cultural y espiritual excepcional sobre la vida y la muerte conservando una conciencia étnica que le permite entenderse como pueblo específico. El proceso de diseño y construcción de esta forma de vida en común, adoptada autónomamente, aporta importantes pistas para entender los pormenores de la construcción de la convivencia.

Después de cien años de luchas cimarronas por la preservación de un territorio autónomo y cuando ya se contaba con el reconocimiento legal por parte de la Corona española y del virreinato de la Nueva Granada, se da el proceso de fundación y establecimiento de una nueva forma de vida en común como una cultura palenquera. Existe una extensa bibliografía sobre los estudios de la realidad palenquera (Arrázola, 1970;

Bauzá-Vargas, 1997; Delgado, 2003; Dieck, 2000; Escalante, 1954, 1979; Fals Borda, 1976; Friedemann, 1987, 1998; Friedemann y Patiño, 1982; Gutiérrez, 1996; Montoya y Rey, 2003; Pedro Simón, 1958; Peredo, 1971; Pérez, s.f.; Schwegler, 1996; Ybot León, 1952). De acuerdo a las revisiones sobre esta experiencia podemos identificar dos componentes centrales en la estrategia de construcción de la convivencia.

En primer lugar el aporte que las formas de organización para la lucha cimarrona hicieron en la conformación de la organización social. La defensa guerrillera del territorio y las estrategias de combate llevaron a consolidar grupos que actuaban organizadamente, con distribución de tareas en la solución de la supervivencia y la convivencia en un contexto de conflicto. Esta forma de organización social es conocida actualmente como los kuagros constituidos por grupos de hombres y mujeres, con edades similares, que actúan organizadamente en la realización de múltiples tareas. A partir de esta forma de organización social se resuelven los asuntos relacionados con los noviazgos, casamientos, nacimientos y muertes, con la subsistencia en la recolección de agua, la siembra colectiva y las cosechas y se ejercen los valores de la honestidad (la mentira es el peor delito), la solidaridad (económica y de apoyo social) y la vida colectiva (rituales varios), conformándose redes familiares extensas donde los hombres son polígamos, de los que se espera una numerosa descendencia, y las mujeres son monógamas. Los miembros de un kuagro lo son de por vida, estableciéndose relaciones de competitividad y belicosidad entre kuagro y kuagro, y de solidaridad y ayuda mutua al interior del kuagro.

En segundo lugar el legado de las culturas ancestrales africanas dejaron en la definición de la nueva forma de vida en común. Este legado se concretó en la adopción del ritual del lumbalú como eje de la identificación cultural. El lumbalú es un ritual de origen bantú que se repite siempre que muere una persona y se concreta en la congregación de la amplia red de familiares del difunto, durante nueve días y nueve noches donde se realizan encuentros, cantos y bailes liderados por mujeres, relacionados con la elaboración del duelo. Alrededor de este ritual se estructura el imaginario cultural y la iconografía de la vida cotidiana palenquera que a través de la música y el canto se hace igualmente presente en las demás actividades cotidianas de la comunidad, en la finca, los cultivos, las comidas, los juegos y rondas, las ventas ambulantes, los peinados y las casas. Igualmente, la identidad con este imaginario permitió la consolidación de una lengua palenquera que es un criollo de base léxica española y con características morfosintácticas de lenguas autóctonas del continente africano, específicamente de la familia lingüística Bantú. En este sentido la lengua se constituye en una construcción cultural altamente arraigada entre sus hablantes y en una posibilidad para el establecimiento de imaginarios y cosmovisiones.

De esta manera el movimiento cimarrón se hace palenquero. De la lucha cimarrona por la libertad y la defensa de la autonomía expresada en términos de territorialidad, se pasa a la consolidación de la vida comunitaria palenquera donde se expresa un ideal de convivencia que se construye en las prácticas de crianza, la ética de las relaciones colectivas, la espiritualidad inherente a las relaciones con el ecosistema y las artesanías.

La convivencia cotidiana sigue las pautas reguladas por los ritmos cíclicos de la luna, el ciclo anual con su calendario de fiestas culturales y los eventos rituales.

Los ciclos lunares regulan los períodos de siembra, recolección y preparación de plantas medicinales, corte de maderas y construcción de casas de palma en la luna buena o madura (llena) y las actividades como la roza y preparación de parcelas en la luna mala o biche. El ciclo anual se corresponde con la programación cultural que regula la identidad comunitaria. Comienza con el día de san Sebastián el 20 de enero en los juegos de agua como formas de seducción entre hombres y mujeres, sigue con la Semana Santa que es alegre y festiva. El 14 de junio es la fiesta patronal de san Basilio. El 24 de junio día de san Juan se realizan cabalgatas y bailes. El 16 de julio se celebra el día de la Virgen del Carmen y el 12 de octubre se celebra el festival de tambores y expresiones culturales. Este festival se realiza desde hace 20 años como estrategia explícita de recreación y mantenimiento de la cultura palenquera. El 7 y 8 de diciembre se realizan alumbrados con velas y se patean bolas de fuego. Y el 24 y 31 de diciembre se celebra la Navidad y la llegada del nuevo año. Este calendario se caracteriza por la presencia permanente de la fiesta, el baile y la preparación de comidas regionales de tortuga (icotea), cerdo o gallina.

Esporádicamente se realizan los eventos rituales ligados a los acontecimientos sociales, como el nacimiento, los casamientos y los velorios con el ya mencionado e importante ritual del lumbalú.

Un componente importante en la comprensión de las formas de convivencia de la comunidad palenquera lo constituye la distribución espacial con una profunda diferenciación sexual. Existen espacios explícitos para los hombres y para las mujeres tanto en el interior del poblado como en el exterior. Un ejemplo lo encontramos en el uso del arrollo que posee zonas vedadas a los diferentes sexos, a la vez que crea espacios de socialidad alrededor del baño y otras actividades. Los hombres se bañan juntos y las mujeres también en espacios diferentes (Pérez, s.f.).

Estas formas de convivencia que caracterizan la vida palenquera se ven fuertemente amenazadas por las relaciones que necesariamente tienen que tener los miembros de la comunidad con el contexto más amplio de la sociedad y cultura mestiza. Un problema se refiere a los ciclos migratorios desde el Palenque hacia los centros urba-

nos de las ciudades vecinas como Cartagena, Riohacha y Barranquilla, para trabajar o realizar estudios universitarios, en el contexto de la crisis política que afecta a la nación colombiana. Cuando los habitantes salen de su población deben enfrentarse a la abierta discriminación racial, cultural y lingüística en el contexto regional. Además, el conflicto armado entre guerrilleros, paramilitares y ejército amenaza con incrementar los desplazamientos de la población.

Otro problema es la preservación del patrimonio cultural en la transmisión a nuevas generaciones en un contexto de invasión de los medios masivos de comunicación que imponen una cultura desarrollista y consumista, tecnológicamente complejizada y en un ámbito de influencia externa que combate el uso de la lengua y busca a través de la educación de erradicarla. Frente a este peligro se conformó un movimiento intelectual y ciudadano que ha hecho posible que la lengua palenquera y Palenque de San Basilio fuesen declarados como patrimonio cultural de la humanidad. A partir de aquí se ha logrado desarrollar una estrategia de etnoeducación que protege la lengua y la cultura, y se introdujo una práctica cultural que hace parte del ciclo anual de tambores y expresiones culturales. Así, se mantiene de manera deliberada una estrategia de dinamización y preservación de la cultura en un contexto de lucha contra la discriminación, el racismo y en defensa de la identidad cultural.

De esta forma hemos podido caracterizar a grandes rasgos el proceso de gestación, consolidación y mantenimiento de la vida palenquera como ejemplo de convivencia de un pueblo que quiere defender su autonomía y libertad. Sin embargo, esta experiencia nos señala el problema de la discriminación racial en el contexto de la sociedad democrática como un campo de luchas donde se dirimen factores cruciales para la comprensión del problema de la convivencia.

Si bien la lucha contra la esclavitud se superó con la desaparición de los regímenes coloniales y la introducción de las sociedades democráticas, muchas de las cuales se definieron a partir de guerras civiles donde las comunidades negras jugaron un importante papel en el combate, el paso a la democracia no ha representado un proceso de plena integración de las comunidades negras a la vida regular como ciudadanos. Una vez superada la esclavitud, se dio paso al tratamiento discriminatorio de carácter racial, siendo en los Estados Unidos donde, en la década del sesenta, se dieron las movilizaciones más significativas contra el racismo y en la dirección de exigir el ejercicio de los derechos humanos con equidad para todos.

La prohibición del matrimonio y las relaciones sexuales entre razas diferentes, la separación de actividades entre blancos y negros, en los embarcaderos, los medios de transporte, el uso de lugares públicos, la educación y hasta el entierro de los muertos. La inequidad en el acceso a la justicia, las persecuciones y ejecuciones a las personas

por su sola condición de ser negros, dieron lugar a un movimiento ciudadano de lucha contra esta segregación y discriminación donde comenzó a desarrollarse la conciencia sobre el sentido de los derechos humanos como el conjunto de valores que debe garantizar el estado a través de todas sus instituciones.

El movimiento porque la Declaración Universal de los Derechos Humanos se hiciera realidad surgió en las comunidades negras de los Estados Unidos. Tal como lo describe Juan de Dios Mosquera:

[...]la utilización de la movilización masiva de las gentes como principal forma de presión en la conquista de reivindicaciones que en pro de los derechos humanos transforman la vida de toda la sociedad, surgió en la comunidad negra de Estados Unidos, en el transcurso de este siglo, en la acción organizada contra la negación de los derechos ciudadanos, la pobreza generalizada, las condiciones inhumanas de los “ghettos”, el desempleo, la segregación racial, los linchamientos y la complicidad estatal. En síntesis, contra el racismo institucionalizado en todas las esferas de la sociedad estadounidense (Mosquera, 1985).

Posteriormente, en la década del noventa se dio la lucha contra el Apartheid en Sudáfrica, donde imperaban unas condiciones similares a las denunciadas en el contexto norteamericano.

En el desarrollo de la conciencia negra revolucionaria podemos distinguir dos tendencias principales que influenciaban a las organizaciones y movimientos negros: la tendencia integracionista, que reclamó la participación integrada e igualitaria de la comunidad negra en el sistema social político y cultural, y la tendencia revolucionaria y nacionalista cuyas consignas iban desde la exigencia de un territorio para la “Nación Negra” dentro de los Estados Unidos, hasta la lucha por la destrucción de las relaciones sociales capitalistas por ser indignas para el desarrollo de una verdadera democracia, de la dignidad y la felicidad humana. (Mosquera, 1985).

Una dirección en la lucha contra la discriminación social se orientó y se sigue orientando hacia cambiar la sociedad de tal manera que todas las personas puedan tener un lugar en la sociedad. La lucha por la igualdad en el ejercicio de los derechos humanos va en esta dirección. Igualdad de oportunidades, igualdad de derechos, donde se promueve la inclusión, como el derecho a formar parte de un mismo estilo de vida.

La otra dirección va orientada por el rechazo a las formas de vida homogenizadas e institucionalizadas que ofrece la sociedad, y la lucha por el derecho a diseñar y construir autónomamente una forma de vida propia, diferente a las opciones hegemónicas, en este sentido se entiende el esfuerzo por trabajar sobre la identidad negra, la cultura negra y la construcción de un proyecto cultural y una propuesta etno-educativa.

Las grandes movilizaciones de las comunidades negras en su lucha contra el racismo y la discriminación se dieron en aquellos países como los EE.UU. y Sudáfrica que fueron poblados por una inmigración blanca anglosajona que desarrolló estados coloniales con base en la esclavitud y posteriormente en la discriminación y la explotación de la mano de obra asalariada. Esto no quiere decir que en los demás países de América donde se dio una colonización española y portuguesa, no se dieron, ni se están dando estos procesos de discriminación. En estos países la discriminación continúa existiendo pero de una manera más sutil. Si estudiamos el caso colombiano encontramos que las comunidades afroamericanas, lejos de encontrarse integradas al modelo de desarrollo hegemónico, se han visto forzados a construir formas de convivencia basadas en la subsistencia donde han desarrollado estrategias culturales en armonía con el medio ambiente, pero marginados del desarrollo general de la sociedad colombiana.

En un estudio etnográfico realizado por Arango (1984) se encontró que

la característica principal de las comunidades del Litoral Pacífico colombiano es la de pertenecer a un grupo humano desarraigado de su medio originario, el África, debido al papel que le tocó jugar en el proceso de colonización basado en la esclavitud como forma de explotación de la mano de obra. Los descendientes de la esclavitud se vieron abocados a adaptarse a un ecosistema que en un comienzo les era extraño. Además de esto, estas comunidades no provenían de un mismo grupo humano sino de diferentes grupos y culturas, con diferentes lenguas, que fueron exportados a un país extraño donde se vieron obligados a realizar actividades que no conocían, como la minería, a aprender un idioma y una cultura extraña, de tal manera que al privárseles de su medio ecológico o sus raíces naturales, de su lenguaje, de sus formas de trabajo, de sus formas de organización social, de sus relaciones de parentesco, etc., se les privó del derecho a existir como una cultura. En estas condiciones y cuando ya han aparecido varias generaciones se les da la libertad con el fin de la esclavitud (Arango, 1984).

En estas condiciones la única alternativa de supervivencia que les quedaba era la de adaptarse al único medio ecológico que comenzaban a conocer y a la utilización de las técnicas y conocimientos de los grupos humanos preexistentes que habitaban la región que se integraron a los saberes y conocimientos de origen afro, desarrollando estrategias de convivencia, formas de organización social, así como patrones culturales que les son propios. Posteriormente, con el desarrollo de la sociedad capitalista se impulsó la introducción de tecnologías de uso intensivo del capital donde el factor escaso fue el capital y abundaba la mano de obra; el efecto social de este fenómeno fue la ruptura del equilibrio social, económico, generándose una desigualdad social entre las personas que producen y las que reciben los beneficios, de tal forma que no se satisfacen las necesidades básicas de los productores. Esta desigualdad social

conjuntamente con la promesa de una forma de vida donde las necesidades se pueden satisfacer más fácilmente en las ciudades, genera un fenómeno de migración y descomposición social tal que las nuevas generaciones ya no esperan reproducir el modo de vida y cultura de sus antepasados, encontrando nuevos modelos de identificación cultural en los medios masivos de comunicación que impone necesidades artificiales de consumo (Arango, 1984).

Las comunidades afrocolombianas han construido pues, formas de convivencia desarrollando un alto sentido de su idiosincrasia cultural que han sabido poner en juego en su relación con los proyectos educativos impulsados por las instituciones, de tal manera que se haga valer y respetar su idiosincrasia cultural y sus formas de vida. En el caso del estudio realizado por Varela (1988), los habitantes de la población de San Antonio de Yurumanguí, en Litoral Pacífico, desarrollaron un programa de atención integral al niño, impulsado inicialmente por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que dio las ideas centrales y algunos recursos, para luego desaparecer. Varios años después el ICBF retomó la estrategia de iniciar este programa encontrándose con que en esta comunidad los pobladores habían implementado y desarrollado la estrategia en ausencia del ICBF logrando de manera efectiva y exitosa, impulsar procesos de cuidado y educación de los niños con base en las prácticas culturales y formas de vida propias de la cultura comunitaria. Esto motivó la realización de un estudio controlado en la reconstrucción de la experiencia de participación comunitaria donde se llegó a comprender que la iniciativa institucional tuvo éxito porque en su implementación se subordinó y respetó las dinámicas propias de la cultura (Arango y Varela, 1988).

Sin embargo, estas formas de participación y reivindicación de la cultura, así como las formas de convivencia, se realizan de una manera marginal con respecto a la toma de decisiones en el aparato del Estado. La realidad cotidiana de las formas de convivencia en el Litoral Pacífico colombiano, se han construido al margen del desarrollo capitalista y en condiciones de vida donde no se han resuelto mínimamente y de manera satisfactoria la realización de las necesidades básicas, entre ellas los problemas del abastecimiento de agua potable y energía eléctrica, encontrándose paradójicamente estas poblaciones del Litoral Pacífico en la cuenca con mayores recursos hídricos del mundo. Esta contradicción llama la atención por una parte, sobre la dinámica social discriminatoria que ha mantenido la sociedad colombiana al instaurar un sistema clasista, elitista y centralista que no es más que la expresión de una cultura racista, y por la otra parte sobre las maneras como las comunidades afrocolombianas han interiorizado estas relaciones sociales, configurándose una identidad personal y comunitaria representada en el símbolo de la orfandad, que sirvió como argumento para explicar la ausencia de iniciativa y participación en las decisiones sobre el desarrollo regional. En el

estudio sobre “El comportamiento participativo en Tumaco” (Arango, 1993), se pudo acceder a la comprensión sobre la forma en que las relaciones entre el estado colombiano y las comunidades afrocolombianas se han interiorizado en la conformación de la identidad personal y comunitaria y se expresan en la forma de participación de la comunidad. En este estudio se encontró que ante las precarias condiciones de infraestructura, que se expresaban en la ausencia de agua y luz, una situación aún recurrente en el Litoral Pacífico, los habitantes de la ciudad de Tumaco organizados en un movimiento cívico S.O.S., promovieron en el año 1988, una manifestación de protesta donde se presentó lo que en su momento se llamó la Proclama de Tumaco:

PROCLAMA

Tumaco ha estado presente desde los albores de la República de Colombia hasta hoy; ya en noviembre de 1781 se escuchaba el primer grito de independencia, en boca del negro liberto Vicente de la Cruz. Más tarde los pobladores de estas islas se atrincheraron al lado de Bolívar y de Mosquera y en la última guerra civil en las huestes del general Uribe Uribe infringiendo una de las más vergonzosas derrotas a las fuerzas del gobierno comandadas por el general Alfredo Vásquez Cobo, cuando con un solo disparo del cañón Eduviges, hicieron naufragar al Boyacá con todos sus ejércitos.

Más si Tumaco ha aportado con sus riquezas, su raza y su sangre a la formación de la República y la nacionalidad colombianas, ha recibido muy poco, hasta el punto de que no cuenta con los más elementales servicios públicos: El agua potable y la energía eléctrica.

Hoy 16 de septiembre de 1988, nosotros negros descendientes de africanos con el corazón en las manos estamos izando a media asta el tricolor colombiano por el cual dieron la vida nuestros antepasados, para expresar nuestro profundo dolor de sentirnos huérfanos de la Patria.

Como primer acto de soberanía levantamos la bandera de Tumaco, proclamando a las naciones del mundo, que de continuar la indiferencia del gobierno a nuestros álgidos problemas, nos veremos en la penosa obligación de continuar el proceso hasta lograr la separación definitiva de nuestro territorio, de la República de Colombia.

Pueblo de Tumaco, cancha de San Judas a los 16 días de septiembre de 1988.

Lo llamativo de este documento es que en él se expresa el sentimiento básico de la comunidad tumaqueña en ese momento bajo la forma de orfandad. Esta situación tuvo como resultado una asonada general de la población conocida como “el tumacazo”, en la que la participación ciudadana desembocó en la quema de las instituciones públicas de la ciudad, la alcaldía, los juzgados, el ICBF.

En la reconstrucción crítica de este proceso realizado por un grupo de educadores populares de Tumaco (Arango, 1993) se encontró que esta forma de participación destructiva se hacía comprensible en términos de la identidad construida e interiorizada

a lo largo de los siglos de historia de la esclavitud y del posterior abandono y olvido de las comunidades afrocolombianas del Litoral Pacífico, identidad que se expresa en el sentimiento de la orfandad. En el momento en que se produce una movilización de la participación social de carácter masivo, en la que se toca este punto crítico de la identidad regional, la colectividad al no encontrar canales para la solución autogestionada de sus problemas por la carencia de un proyecto social alternativo termina actuando destructivamente frente a los establecimientos públicos representativos del Estado.

La experiencia fue muy esclarecedora de las condiciones en las que en ese momento se encontraban las poblaciones afrocolombianas en su relación con el Estado. Estas condiciones cambiaron radicalmente a partir de dos eventos que configuraron una nueva coyuntura histórica para el Litoral Pacífico. En primer lugar la creación de una nueva Constitución Nacional de 1991 se propuso impulsar un nuevo proyecto de nación que buscaba superar el proyecto tradicional proveniente de concebir la sociedad como mestiza y homogénea por una nueva concepción de un país que adopta el reconocimiento de la sociedad colombiana como participativa, multiétnica y pluricultural, lo que “garantizó a las comunidades negras de la Región Pacífica derechos colectivos sobre los territorios que tradicionalmente han ocupado” (Grueso, Rosero y Escobar, 2001), y en segundo lugar, la apertura, en ese mismo período de la economía, a los mercados mundiales, inscribiéndose así en la nueva dinámica de la globalización y abriéndose a la integración de los nuevos mercados que hacen parte de la Cuenca del Pacífico. La importancia estratégica del Litoral Pacífico colombiano con respecto a los mercados de China, Corea, y demás países del nuevo polo de hegemonía asiática, se constituye en un elemento coyuntural que está afectando gravemente el desarrollo de las comunidades negras al ponerse en evidencia la dinámica discriminatoria de la sociedad colombiana.

La reforma constitucional fue el primer espacio importante para la organización de comunidades negras a partir de exigencias culturales, étnicas y territoriales. Implicó la construcción de una propuesta alternativa, por parte de las comunidades negras, centrada en derechos étnicos y culturales. Una vez entró en vigencia la Constitución de 1991, varias organizaciones negras se reunieron, con el fin de evaluar los resultados de la Asamblea Nacional Constituyente y discutir su participación en la elección de representantes en los grupos étnicos en el Congreso, como estipulaba la Constitución. A partir de este momento se abrió una brecha entre los que estaban a favor de la construcción de un movimiento para la participación política en las instituciones establecidas y los que creían en un movimiento social en el cual la participación electoral era sólo una de las posibilidades y no el elemento central. Esta diferencia marcó el distanciamiento definitivo entre el núcleo de activistas que permaneció en la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras (CNCN) y los sectores negros más

cercanos a los partidos Liberal y Conservador. Los miembros de la CNCN dedicaron desde entonces sus esfuerzos a reglamentar el AT55 (que se convirtió finalmente en la Ley 70 de 1993) (Grueso, Rosero y Escobar, 2001).

A partir de este acontecimiento histórico, ha evolucionado el movimiento social de las comunidades negras alrededor de la construcción deliberada de una propuesta étnico-cultural. Este proceso sin embargo ha venido encontrando nuevos escollos, debido a las dinámicas extractivas que tienen la mira puesta en los recursos naturales de sus territorios. “El movimiento social de las comunidades negras en Colombia está luchando en contra de las fuerzas de la modernidad euroandina –desde colonos hasta agentes del desarrollo y narcoinversores– que buscan imponer un régimen de extracción en la región”. (Grueso, Rosero y Escobar, 2001).

En la tercera Asamblea Nacional de Comunidades Negras realizada en Puerto Tejada en septiembre de 1993 se adoptó un conjunto de principios políticos y de organización que tienen que ver con asuntos centrales de identidad, territorio, autonomía, perspectiva de futuro y solidaridad. Esos principios se enuncian a continuación:

1. *La reafirmación de la identidad* (el derecho a ser negros). En primer lugar, concebimos el hecho de ser negros desde la perspectiva de nuestra lógica cultural y nuestra visión del mundo en todas sus dimensiones sociales, económicas y políticas. Esta lógica contradice la lógica de la dominación que intenta explotar y someter a nuestro pueblo. Nuestra visión cultural se opone a un modelo de la sociedad que requiere uniformidad para perpetuar su dominación. Por lo tanto, ser negro no puede restringirse a momentos particulares, sino que debe abarcar la totalidad de nuestras vidas. En segundo lugar, nuestra afirmación cultural implica una lucha interior con nuestra conciencia; la afirmación de nuestro ser no es fácil, puesto que de muchas maneras y a través de los medios nos han enseñado que todos somos iguales. Esta es la gran mentira de la lógica de la dominación.
2. *El derecho al territorio* (el derecho a un espacio donde ser). Como espacio vital, el territorio es una condición necesaria para la recreación y desarrollo de nuestra visión cultural. No podemos ser si no tenemos un espacio para vivir de acuerdo con lo que pensamos y deseamos como forma de vida. De ahí se sigue que vemos el territorio como hábitat y espacio donde las gentes negras desarrollan su ser en armonía con la naturaleza.
3. *Autonomía* (el derecho al ejercicio del ser/identidad). Entendemos la autonomía en relación con la sociedad dominante, otros grupos étnicos y partidos políticos. Surge de nuestra lógica cultural. Entendido esto, somos internamente autónomos en el ámbito político y aspiramos a una autonomía social y económica.

4. *Construcción de una perspectiva del futuro autónoma.* Pretendemos construir una visión autónoma del desarrollo económico y social, basada en nuestra cultura y nuestras formas de producción y organización social tradicionales. La sociedad dominante nos ha impuesto sistemáticamente una visión del desarrollo que corresponde a sus propios intereses y visión del mundo. Tenemos derecho a darles a otros la visión de nuestro mundo tal y como queremos construirlo.
5. *Declaración de solidaridad.* Formamos parte de la lucha por los derechos de los pueblos negros en todo el mundo. Desde nuestra propia particularidad, el movimiento de comunidades negras deberá contribuir a los esfuerzos de aquellos que luchan por proyectos de vida alternativos. (Actas de la ACN citadas por: Grueso, Rosero, Escobar, 2001).

A partir de estos principios políticos y organizativos las comunidades negras colombianas luchan en la actualidad por seguir defendiendo sus formas de convivencia a la vez que realizan una propuesta de política cultural orientada a la articulación entre la defensa de la cultura y la preservación del patrimonio de biodiversidad propio de nuestras regiones.

Hasta este momento hemos ilustrado la manera como las reflexiones sobre la convivencia, han sido realizadas de manera directa o indirecta en el contexto de los movimientos comunitarios emergentes en diversas situaciones de crisis social. Los ejemplos ilustrados hasta el momento, representados en el movimiento de construcción de nuevas formas de vida comunal, en los replanteamientos políticos de las mujeres feministas, en las reivindicaciones de las minorías étnicas y el movimiento de lucha contra el racismo, pueden ser considerados como el germen simbólico y estructural que posteriormente en los años noventa dio origen al surgimiento de los estudios sobre convivencia. Obsérvese cómo a partir de movimientos diversos, la convivencia, entendida como transformación de la vida cotidiana, se constituye progresivamente en un problema relevante, que se expresa de maneras diferenciadas en las luchas sociales alrededor de principios universales, como los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad en la diferencia, así como se construye en prácticas culturales específicas que hacen parte de las experiencias comunitarias, que han dado lugar no solamente de construcción de formas de vida compartida por fuera de las estructuras sociales vigentes, como es el caso de los experimentos comunales en Estados Unidos y en el resto del planeta, o como es el caso de las experiencias cimarronas y de la cultura actual de Palenque, sino que también se identifica como un problema relevante en el ámbito de la vida familiar y en el ámbito de las discusiones políticas, que deben ocuparse de los problemas de la vida doméstica familiar.

A lo largo de este recorrido, encontramos que la convivencia entre las personas que comparten cotidianamente se va convirtiendo cada vez más en un asunto de interés general, donde el aporte de las ciencias sociales y humanas se va haciendo cada vez más específico hasta el momento en que el término convivencia se va constituyendo en una categoría relevante alrededor de la cual se produce conocimiento teórico con pretensiones de cientificidad. Los desarrollos teóricos buscan apoyar estrategias deliberadas de comprensión e intervención en el diseño y transformación de la convivencia.

Vale la pena anotar, que la problemática de la convivencia propiamente dicha comenzó a tematizarse de manera explícita a partir del reconocimiento por parte de los investigadores sociales de la crisis del modelo de desarrollo económico y social actual, y de las consecuencias que dicho desarrollo tiene sobre las relaciones sociales identificándose los efectos perversos del desarrollo como problemas de desintegración y atomización social, anomia, suicidio, violencia familiar, delincuencia y desplazamientos poblacionales, entre otros. A partir de aquí, abordaremos los principales desarrollos conceptuales identificados hasta el momento sobre la problemática de la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, C. (1984): "Tribulaciones de un protoetnógrafo en la expedición Mutis 1983 o Tecnologías y sistemas de subsistencia en la cuenca del río Cajambre". Informe de Investigación. Universidad del Valle. Cali.
- _____. (1993): "Comportamiento participativo y educación popular. El caso de Tumaco". Informe de Investigación. Departamento de Psicología. Universidad del Valle. Cali.
- ARANGO, C. y VARELA, M. (1988): "Una mano lava a otra y las dos lavan la cara. Análisis psicológico del comportamiento participativo en una comunidad del Litoral Pacífico Colombiano". *Boletín de AVEPSO*, Vol. XI, N° 3. Dic. 1988.
- ATTALI, J., et al. (1980). *El mito del desarrollo*. Barcelona: Editorial Kairós S.A.
- ARRÁZOLA, R. (1970) *Palenque: primer pueblo libre de América. Historia de las sublevaciones de los esclavos de Cartagena*. Cartagena: Ediciones Hernández.
- BESTOR, A. E. (1953) "Patent-office Models of the Good Society", en *American Historical Review*, vol. LVIII, n° 3, 1953.
- _____. (1950) *Blackwoods Utopias* University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- CASTORIADIS, C. (1980): "Reflexiones sobre el 'desarrollo' y la 'racionalidad'". En: Attali, J., et al. (1980): *El mito del desarrollo*. Editorial Kairós S.A., Barcelona. p.187
- DELGADO, R. (coord.) (2003) *Etnografías y patrimonios. Relatos de San Basilio de Palenque*. Comunidad de San Basilio de Palenque-Fondo del Patrimonio Cultural de la Embajada de los Estados Unidos-Universidad de Antioquia.
- DIECK, M. (2000) *La negación en palenquero. Análisis sincrónico, estudio comparativo y consecuencias teóricas*. Madrid: Iberoamérica-Vervuert.

- DOMENACH, J. M. (1980): “Crisis del desarrollo, crisis de la racionalidad”. En Attali, y otros. *El mito del desarrollo*. 1ª. Ed. Barcelona: Editorial Kairós.
- ESCALANTE, A. (1954) “Notas sobre Palenque de San Basilio, una comunidad negra en Colombia”. *Divulgaciones etnológicas*. 3(5): 207-354. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- _____. (1979) *El Palenque de San Basilio. Una comunidad descendiente de negros cimarrones*, 2ª edición. Barranquilla: Editorial Mejoras.
- FALS BORDA, O. (1976) *Capitalismo, hacienda y población en la Costa Atlántica*, Bogotá: Ediciones Punta de lanza.
- FERNÁNDEZ, P. (2004) *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- FERNÁNDEZ, L. (2002) “La Política de Aristóteles”. En: Grupo Praxis, *Obras clásicas del pensamiento político*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Humanidades.
- FREUD, S. (1970) *Psicopatología de la vida cotidiana*. Alianza editorial. Madrid.
- FRIEDEMANN, N. y PATIÑO, C. (1982) *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- FRIEDEMANN, N., Ma Ngombe (1987) *Guerreros y ganaderos en Palenque*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- GAVIRIA, C. (2006). “Visión de la universidad pública”. Documento digital recuperado junio de 2006, desde <http://etica.univalle.edu.co/paginagaviria.html>
- GRUESO, L., ROSERO, C. y ESCOBAR, A. (2001) *El proceso de organización de comunidades negras en la región sureña de la Costa Pacífica de Colombia*.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. (1969) *La dialectique de la raison*. NRF, Gallimard.
- LISELOTTE y UNGERS, O. M. (1978): *Comunas en el Nuevo Mundo: 1740-1971*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.
- MARX, C. (1892): “Carta de Marx a Pavel Vasilievich Annenkov”. *Obras escogidas de Marx y Engels*, Editorial Progreso, Moscú. 1969. p. 715.
- MOSQUERA, J. (1985): *Las comunidades negras de Colombia. Pasado, presente y futuro*, 1ª Edición, Medellín: Editorial Lealon
- MARTÍN-BARÓ, I. (1987): “Del opio religioso a la fe liberadora”. En: Montero, M. *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo.
- MELVILLE, K. (1980) *Las comunas en la contracultura*. 3ª Ed. Barcelona: Editorial Kairós.
- MIRABET I MULLOL, A. (1985) *Homosexualidad hoy ¿Aceptada o todavía condenada?* Barcelona: Editorial Herder.
- MONTOYA, L., y REY, G. (2003) “[...] y si es palenquero de nacimiento, tiene que llevar la música terapia por dentro [...]” En: Ramiro Delgado (coord.), *Etnografías y patrimonios. Relatos de San Basilio de Palenque*. Comunidad de San Basilio de Palenque-Fondo del Patrimonio Cultural de la Embajada de los Estados Unidos-Universidad de Antioquia.
- PATEMAN, C. (1996) “Críticas feministas a la dicotomía público/privado”. En: C. Castells (Comp.) *Perspectivas feministas en teoría política*. 1ª Ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- PEREDO, D. de (1971) “Noticia historial de la Provincia de Cartagena de las Indias, Año de 1772”, en: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PEDRO SIMÓN, Fray, (1958) *Noticias historiales de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*, Bogotá: Biblioteca Banco Popular, Tomo VI.

- PÉREZ, J. N. (s.f.) “Del arroyo al acueducto: Transformación sociocultural en el Palenque de San Basilio”. Trabajo de grado. Departamento de Antropología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- PRICE, R. (1973). *Sociedades cimarronas*. México: Editorial Siglo XXI.
- Política pública de convivencia familiar para el municipio de Santiago de Cali*. (2005). Santiago de Cali. Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social, Edupar.
- RUSSELL, P. (1997) *100 Gays. Una lista ordenada de los gays y las lesbianas más influyentes del pasado y del presente*. Barcelona: Editorial Juventud.
- SABINE, G. (1992). *Historia de la teoría política*. 2ª. Reimpr. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- SCHWEGLER, A. (1996) “*Chi ma Kongo*”: *lengua y rito ancestrales en Palenque de San Basilio (Colombia)*. Frankfurt-Madrid: Biblioteca Ibero-americana.
- VARELA, M. (1988): “El comportamiento participativo en San Antonio de Yurumanguí. Evaluación de una experiencia en el Litoral Pacífico colombiano”. Tesis de grado. Departamento de Psicología. Universidad del Valle. Cali.
- YBOTT, A. (1952) *La arteria histórica del Nuevo Reino de Granada*, Bogotá: Editorial ABC.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LOS DESARROLLOS CONCEPTUALES SOBRE LA CONVIVENCIA

Carlos Arango Cálad

Las discusiones y fenómenos que hacen parte de los movimientos sociales y los debates públicos poco a poco han ido permeando y penetrando en la ámbitos académicos y de la investigación social. La problemática de la convivencia como objeto de preocupación y centro de atención de los investigadores sociales comienza a hacerse evidente en las publicaciones científicas a partir de la década del setenta con los desarrollos teóricos de Iván Illich quien abre la discusión sobre la problemática de la convivencia en el año 1976. Esta discusión sigue relativamente latente en los ámbitos académicos hasta los años noventa en que aparecen varios acercamientos explícitos sobre la problemática de la convivencia. A continuación haremos un seguimiento a estos desarrollos conceptuales e investigativos que han emergido en los escenarios académicos como consecuencia de esta nueva situación socio-cultural. Encontramos hasta el momento aportes explícitos sobre los procesos de convivencia realizados desde la ingeniería (tecnología), la economía, la biología y la psicología.

Los desarrollos conceptuales más significativos sobre la problemática de la convivencia y íntimamente relacionados con ella son los siguientes:

- La propuesta de una sociedad convivencial de Iván Illich.
- El desarrollo a escala humana de Manfred Max-Neef.
- El enfoque psicosocial y los estudios sobre el apoyo social.
- Humberto Maturana y la biología del amor.
- La psicología comunitaria de la convivencia.

7.1 LA PROPUESTA DE UNA SOCIEDAD CONVIVENCIAL DE IVÁN ILLICH

El cuestionamiento del desarrollismo y sus conceptos llevó a los investigadores sociales a realizar una revisión sobre el proceso de cambio en la sociedad y se empezó a sospechar sobre las implicaciones de la tecnología como ideología alienante centrada en la productividad y la eficiencia y sobre las relaciones entre el hombre y las herramientas. En esta perspectiva surge la reflexión de Iván Illich y sus colaboradores, quien propone una sociedad convivencial, es decir que la sociedad no debe centrarse en el desarrollo de la tecnología sino en el desarrollo de la convivencia. Aparece así por primera vez en contextos académicos la preocupación sobre la convivencia abriéndose una discusión que introduce de manera explícita la reflexión sobre la convivencia en los ámbitos académicos.

Iván Illich parte de revisar críticamente la relación del hombre con los instrumentos que usa y la manera como las herramientas se constituyen en mediadoras de las relaciones entre los hombres. En su libro *Hacia una sociedad convivencial* (Illich, 1972) que posteriormente será publicado en inglés con el título “Tools For Conviviality” (Illich, 1973) o *Herramientas para la Convivencia*, realiza una revisión sobre la manera como el hombre a través de las relaciones de dominación entre el amo y el esclavo quiso resolver el problema del trabajo. A través de la instrumentalización del trabajo del otro en las relaciones de dominación hombre-esclavo los amos lograron hacer sus primeras acumulaciones de poder. Con el desarrollo de la tecnología se planteó la posibilidad de que las relaciones entre los hombres llegasen a ser relaciones libres, mientras que el trabajo podría ser realizado por las máquinas. Cuando la mano de obra esclava resultó menos rentable que la explotación a través del salario, desapareció la esclavitud. Sin embargo, la instrumentalización del hombre por el hombre sigue reinando hasta nuestros días.

La preocupación central de Illich radica en el hecho de que no solamente el ser humano ha sido esclavizado por otros hombres, sino que el desarrollo de las herramientas y máquinas ha implicado que el ser humano ha sido instrumentalizado también por la máquina. El desarrollo de las herramientas y sus lógicas de utilización han implicado un proceso donde las herramientas ya no están más al servicio del ser humano sino que los seres humanos se encuentran atrapados al servicio de la lógica de las herramientas y de las máquinas. Las instituciones colocan al hombre como consumidor al servicio de las máquinas o del sistema productivo. Las personas al verse degradados al estatus de consumidores, carecen de convivencia. Se santifica la producción industrial o institucional a costa de la efectividad convivencial.

Vemos aquí cómo, cuando habla de las herramientas o los instrumentos Illich se refiere no sólo a los artefactos y las máquinas, sino también a las reglas, códigos y operadores con que son utilizadas las herramientas así como a los sistemas de operación y las instituciones que las implementan. Por lo tanto, las herramientas son las cosas como las instituciones, las estrategias productivas y los sistemas.

Al realizar una propuesta de herramientas para la convivencia o proponer una sociedad convivencial, Illich señala a los procesos de convivencia como el horizonte del desarrollo humano entendido en términos de expansión de su libertad. La gente necesita instrumentos que expandan su libertad. Esto significa que el sistema de producción y el tipo de herramientas que se utilicen en él deben garantizar la realización de las necesidades humanas. Se necesita producir cosas que permitan vivir. Las personas deben saber qué hacer con las cosas. Se trata de una convivencia donde no haya relaciones de servidumbre y opresión ni en las relaciones entre las personas, ni en las relaciones entre el ser humano y las herramientas que utiliza.

Iván Illich presenta entonces su concepto de convivencia entendida como el intercambio autónomo y creativo entre las personas. Desde su enfoque convivencia es lo contrario de productividad. Convivencia es la libertad personalizada en interdependencia mutua, es un valor ético intrínseco.

En su propuesta de una sociedad convivencial, Illich propone la revisión de la relación entre el ser humano y las herramientas de tal manera la resultante no sea la productividad sino la convivencia, de esta forma la convivencia se convierte en un valor y en un estilo de vida. En esta sociedad convivencial las personas pueden diseñar creativamente su futuro a través del control sobre tres valores fundamentales: la supervivencia, la justicia y el trabajo autodefinido. La supervivencia estaría orientada por el uso creativo y autónomo de la energía personal, la justicia implicaría que los controles sobre los instrumentos deben ser establecidos por un proceso político ciudadano más que por una decisión de expertos.

Propone adoptar una modalidad convivencial de producción. Esto implica una reinstrumentalización de la sociedad. “Un pluralismo de instrumentos limitados y de mancomunidades convivenciales estimularía la diversidad de los estilos de vida” (Illich, 1973). Esto garantizaría la existencia de comunidades diversas que se opondrían a la homogeneización y la unidimensionalidad de la sociedad.

Los procesos de convivencia se oponen a los de institucionalización de las formas productivas y de las formas de vida en común. En la medida que las instituciones son procesos de producción de su objeto institucional, se inaugura con esta propuesta la idea de desinstitucionalizar la sociedad y en su reemplazo impulsar procesos de gestión comunitaria de las necesidades.

Iván Illich hace énfasis en la capacidad del hombre para usar los instrumentos al servicio de la realización personal y a esto lo llama convivencialidad. Los instrumentos convivenciales permiten al ser humano realizar creativamente su visión de la vida. Permiten al que los usa expresarse en la acción. Por tal motivo el ser humano tiene que revisar críticamente los instrumentos que utiliza y las estrategias productivas y elegir aquellos que efectivamente le permitan realizarse libremente. Por ejemplo, los instrumentos de comunicación son convivenciales porque promueven el intercambio libre de información y la expresión creativa.

A partir de esta propuesta se anuncia una metodología que orienta la revisión de las herramientas e instrumentos de producción que ha llevado a una serie de reflexiones de crítica social que ha orientado importantes procesos de desinstitucionalización tales como la desescolarización de la sociedad, la desmedicalización de la salud, la despsiquiatrización de la locura, la descriminalización de la diferencia y la pobreza, y que ha orientado muchos procesos de transformación social y de participación comunitaria en la década del setenta y del ochenta.

La idea de la desinstitucionalización de la sociedad orientó varias experiencias comunitarias y el concepto de desarrollo se fue enfocando cada vez más en el desarrollo personal y social. La metodología centrada en la revisión de las herramientas y las tecnologías, dio lugar al reconocimiento de las necesidades humanas y de los procesos que permiten encontrar articulaciones entre ellas. Esta metodología se constituyó en un horizonte orientador para el trabajo científico. En este sentido

la ciencia podría, con igual facilidad, ser usada para aumentar el equipo de instrumentos a disposición de todos, permitiendo a individuos y a grupos, a reuniones de asociados recrear constantemente su ambiente, con una libertad nunca soñada y con una autoexpresión inimaginable en otro tiempo (Illich, 1974).

7.2 EL DESARROLLO A ESCALA HUMANA DE MANFRED MAX-NEEF

La reflexión de Illich sobre la relación entre el hombre y sus herramientas dio lugar a todo un cuestionamiento sobre las concepciones existentes sobre las necesidades humanas y sobre los objetos a partir de los cuales se satisfacían esas necesidades y sobre las herramientas utilizadas para ello, dando lugar a nuevas concepciones del desarrollo donde ya no se consideraba el desarrollo como una dimensión objetiva de la sociedad centrada en cuantificadores objetivos sino el desarrollo entendido como el desenvolvimiento del pleno potencial de las personas. Max-Neef propone que el desarrollo no es un desarrollo de las cosas sino de las personas y presenta una propuesta conocida como “el desarrollo a escala humana” donde se realiza una reflexión sobre las necesidades humanas y sobre los satisfactores utilizados para lograrlo. Surge así

una propuesta metodológica que permite realizar en las experiencias de trabajo comunitario el sueño de Iván Illich de construir una sociedad convivencial y que permite revisar las estrategias para la realización de las necesidades desde una perspectiva integral centrada en la utilización de los satisfactores sinérgicos.

Max-Neef y sus colaboradores implementaron una metodología de trabajo comunitario que permitió analizar de manera concreta la relación entre el hombre y sus herramientas entendida esta relación como la existente entre las necesidades humanas y los satisfactores de las mismas, lo que permitió trabajar directamente con las comunidades sus problemas de la vida cotidiana, acercándose mucho más que Illich al trabajo sobre la convivencia, aunque Max-Neef hasta el momento no hemos encontrado reflexiones explícitas sobre la convivencia. Para Max-Neef el desarrollo no puede medirse en términos de gasto de energía. Por el contrario, para él, no toda la energía del hombre debe convertirse en trabajo sino en placer y realización.

De acuerdo con Max-Neef, el *desarrollo* lo entendemos a partir de tres postulados básicos:

1. El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Esas necesidades deben entenderse como un sistema donde las mismas se interrelacionan e interactúan.
2. Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. De acuerdo a categorías existenciales podemos clasificarlas en: ser, tener, hacer y estar. De acuerdo a categorías axiológicas podemos clasificarlas en: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.
3. Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y las culturas es la manera, o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades. Y la manera cómo en estas culturas se representan”.

Con respecto a estos tres postulados, nos encontramos con una estrategia metodológica que reconoce la necesidad del afecto al lado de otras necesidades igualmente importantes con las cuales se articula en el horizonte de la integralidad. Este también es un aspecto de acercamiento al trabajo sobre la convivencia.

Se debe reinterpretar el concepto de pobreza para superar el economicismo que lo reduce a las personas que se clasifican por debajo de un cierto nivel de ingresos. Se sugiere hablar de pobrezas, referidas a cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha. Cada pobreza genera patologías, que en una situación extrema afectan a la satisfacción de diversas necesidades simultáneamente en la

forma de patologías colectivas. Entre ellas cabe mencionar el desempleo, la deuda externa y la hiperinflación, la confusión semántica originada por manipulaciones ideológicas, la violencia, el aislamiento, el exilio, la marginación y la frustración de proyectos de vida.

Las necesidades humanas tienen una doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Concebir las necesidades tan sólo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de “falta de algo”. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de la participación. Así entendidas las necesidades, resulta impropio decir que se satisfacen o se colman. En cuanto revelan un movimiento dialéctico constituyen un movimiento incesante. Los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades se denominan “satisfactores”, y se reconocen cinco tipos: violadores o destructores, pseudosatisfactores, inhibidores, singulares y sinérgicos. Los satisfactores sinérgicos son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada estimulan o contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

En el enfoque economicista el desarrollo se entiende como la mejora de las condiciones de vida sin tener en cuenta el desarrollo personal y social, y se expresa en la consecución de recursos económicos para la satisfacción singular de las necesidades entendidas como carencias. El desarrollo integral propuesto por Max-Neef se diferencia de otros estilos de desarrollo en que concentra sus metas en el proceso mismo del desarrollo. La realización de las necesidades no es una meta sino el motor del desarrollo mismo. Ello se logra en la medida en que se logre estimular permanentemente la generación de satisfactores sinérgicos. Integrar la satisfacción armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se puedan conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social, el crecimiento de las personas y de toda la persona. El crecimiento de las personas implica el desarrollo de la identidad personal, social y comunitaria.

Los planteamientos de Iván Illich y de Max-Neef nutrieron muchas experiencias de trabajo comunitario, y dieron las pistas para que en los estudios y trabajos sobre apoyo social se superara el énfasis de la investigación centrada en variables y diseños experimentales y se asumiera el trabajo explícito sobre las dimensiones personales y colectivas del desarrollo en el contexto de biografías reales y de procesos históricos, abriéndose así el camino para el estudio y trabajo sobre la convivencia.

7.3 EL ENFOQUE PSICOSOCIAL Y LOS ESTUDIOS SOBRE EL APOYO SOCIAL

La psicología comunitaria fue otra de las disciplinas que surgió en el contexto de la crisis de pertinencia de las ciencias sociales en los años sesenta como una alternativa de trabajo frente a la ineficiencia del modelo clínico psiquiátrico para el manejo de los problemas mentales y como una expectativa de comprensión y manejo de estos problemas integrando al análisis de los mismos la realidad comunitaria donde estos ocurren. Esta nueva perspectiva promovió el reconocimiento de la dimensión psicosocial de los procesos buscándose la superación de las miradas psicólogos y sociólogos que reducían la explicación de los fenómenos sociales a la dinámica intrasubjetiva del individuo en el caso del psicologismo o a la determinación estructural de la sociedad en el caso del sociologismo. Frente a estos enfoques se propuso una mirada psicosocial centrada en las realidades que construyen las personas al interactuar entre ellas, al intercambiar significados y al construir discursos y objetos (programas, mitos, costumbres, prácticas culturales) de carácter simbólico. El interaccionismo simbólico de comienzos de siglo propuesto por G. H. Mead (1982) aportó las principales reflexiones y fundamentos sobre el enfoque psicosocial e inspiró el desarrollo de las nuevas epistemologías.

Entre los campos de trabajo que se desarrollaron rápidamente en la psicología comunitaria figura el estudio sobre los procesos de apoyo social que se constituyeron en el preámbulo de los estudios sobre la convivencia.

Una tendencia natural de los seres humanos es buscar el apoyo de otras personas para enfrentar situaciones problemáticas y satisfacer necesidades. Según Sidney Cobb (1976), el apoyo social comienza en el útero. Su desarrollo se produce durante la infancia a través de las relaciones con los padres y continúa a lo largo del ciclo vital, con la incorporación de otros familiares, amigos, miembros de la comunidad, compañeros de trabajo y, a veces, de profesionales (Gracia, 1977). Schachter (1959) realizó experimentos sobre este comportamiento de búsqueda de apoyo social en condiciones estresantes y propuso que este deseo de buscar compañía de otra persona en situaciones de temor o ansiedad era debido, al menos en parte, a la necesidad de establecer un proceso de comparación social (Festinger, 1954) a través del cual se puede obtener información acerca de la situación estresante (lo que permite reducir la incertidumbre) y validar las propias reacciones (comparando sentimientos y conductas). La idea de que el estrés promueve la conducta afiliativa y que la presencia e interacción con otras personas es capaz de reducir los efectos negativos del estrés sería confirmada empíricamente por numerosos estudios realizados tanto con personas (Seidman y Col., 1957; Gerard, 1963, Latané y otros, 1966) como con animales (Epley, 1974, Moore y otros, 1981).

La idea de que determinadas relaciones sociales pueden prevenir y reducir los efectos negativos del estrés dio origen a un nuevo campo de investigación que surgió en los años setenta: el apoyo social. Los precedentes de este campo de investigación fueron descritos por Gracia y otros (1995) quienes mencionan los estudios epidemiológicos de finales de siglo XIX y principios del XX sobre la influencia de los factores sociales en la salud mental de las personas, que constataron las consecuencias negativas del aislamiento y la desintegración social en la salud y el ajuste social (Durkheim, 1951; Simmel, 1902; Thomas y Znaniecki, 1920; McKenzie, 1926; Park y Burgess, 1926; Farish y Dunham, 1939). Veamos algunos eventos destacados: En 1855 Edward Jarvis en un informe presentado al gobernador de Massachussets constataba que “las clases sociales económicamente más desventajadas muestran en proporción a su población 64 veces más casos de demencia que las clases más favorecidas”. Algunas décadas después en 1897, el sociólogo francés Emile Durkheim publica su clásico estudio sobre los determinantes sociales del suicidio. A partir de un sistemático tratamiento estadístico de los datos, Durkheim examinó las tasas de suicidio en diversos segmentos de la población y encontró apoyo empírico para su hipótesis: el suicidio era más frecuente en aquellas personas con pocos lazos sociales íntimos (Durkheim, 1951). Al igual que otros sociólogos se preocupó por la desintegración social en las nuevas sociedades industriales, postulando que el desarrollo industrial, al enfatizar el valor del individualismo, precisaba de algún tipo de transformación de los patrones tradicionales en los vínculos comunitarios y de parentesco. Durkheim creyó que esta pérdida de integración social, o *anomia* era incompatible con el bienestar psicológico.

Igualmente en los estudios sobre el estrés, se reconoce la influencia de la ausencia de apoyo social en el desarrollo de la enfermedad y el rol de los estilos de afrontamiento y del acceso a vínculos sociales compensatorios (apoyo social) como factores protectores de los efectos negativos de los estresores psicosociales (Hinkle y Wolf, 1958; Lazarus, 1966). El movimiento de salud mental comunitaria y su énfasis en la importancia de los vínculos de los pacientes con su grupo primario y el uso de los recursos sociales disponibles en la comunidad, en particular las fuentes informales de ayuda, tanto para la prevención como para la intervención (Kelly, 1966; Cowen, 1967; Fairweather y otros, 1969). Y finalmente las elaboraciones teóricas de la psicología comunitaria (por ejemplo, Sarason, 1974) que reflejan el interés de esta disciplina por las cualidades del entorno social que ayudan a las personas a desarrollar recursos y estrategias de afrontamiento efectivas, constituyen desarrollos claves en la configuración del apoyo social como un área de investigación propiamente dicha (Gottlieb, 1983).

A pesar de que el papel de las relaciones interpersonales en el bienestar del individuo estaba suficientemente reconocido por los científicos sociales, es a mediados de

los años setenta, con la publicación de los trabajos de John Cassel (1974), Sidney Cobb (1976) y Gerald Caplan (1974), sobre los efectos protectores en la salud de los vínculos sociales con el grupo primario, que el apoyo social llegó a ser reconocido como un concepto clave para la investigación y la intervención. Tanto Cassel como Cobb comprobaron, por separado, que los sujetos sometidos a situaciones estresantes en compañía de pares significativos o en un contexto interactivo de apoyo no mostraban los cambios negativos en la salud que presentaban aquellos que vivían tales situaciones en condiciones de aislamiento social. Ambos autores concluyeron que las personas que experimentan sucesos vitales estresantes amortiguan las consecuencias nocivas tanto psíquicas como físicas cuando tales eventos se experimentan con la contribución de apoyos sociales (Cassel, 1974; Cobb, 1976).

Cobb (1976) concedió también una considerable importancia a la información que el sujeto recibe del grupo primario o de sus relaciones significativas. La robustez de las relaciones sociales de apoyo depende fundamentalmente de procesos informativos: cuando el individuo es incapaz de interpretar adecuadamente las señales e información procedentes de sus relaciones sociales más importantes, se sitúa en una relación de desventaja y vulnerabilidad ante las demandas ambientales. La persona será más vulnerable cuanto más próxima y significativa sea la relación que ha perdido —o cuyas señales no es capaz de interpretar adecuadamente. Sin embargo, estableció una condición adicional: sólo consideró como apoyo social aquella información que lleva al sujeto a creer que es querido y cuidado, que es estimado y valorado y que, además, es miembro de una red de comunicación y obligaciones mutuas. Por tal motivo es de considerable importancia, no solamente establecer cuál es la información que manejan las personas sobre su comunidad, sus redes de comunicación, sino que es necesario llegar a desarrollar estrategias para que dichas redes de relaciones se fortalezcan y se mejore la información existente sobre ellas y las posibilidades que ofrecen como recurso comunitario. Y esto es necesario hacerlo ampliando el espacio comunicativo de los miembros de una comunidad.

Gerald Caplan (1974) destacó la importancia de los grupos primarios en el bienestar del individuo. Estos grupos, entendidos como contactos sociales duraderos (sean con individuos, con grupos o con organizaciones), proporcionan al individuo un *feedback* sobre sí mismo y sobre los otros, lo que compensa las deficiencias de comunicación con el contexto comunitario más amplio. Según Caplan, el apoyo social podría funcionar como un protector ante la patología; “así un individuo que tenga la suerte de pertenecer a diversos grupos de apoyo situados estratégicamente en la comunidad, en casa, en el trabajo, en la iglesia y en una serie de lugares recreativos, puede moverse de uno a otro durante el día y estar casi totalmente inmunizado ante el mundo estresante” (Caplan,

1974). De acuerdo con Caplan, toda persona puede suponer una fuente de apoyo para los demás de estas tres maneras:

- a) Ayudando a la gente a movilizar sus recursos psicológicos y a dominar sus tensiones emocionales.
- b) Compartiendo las tareas.
- c) Proporcionando a otras personas ayuda material, información y para ayudarles a desenvolverse en las situaciones estresantes concretas a las que están expuestos.

Para Caplan un sistema de apoyo implica un patrón duradero de vínculos sociales continuos o intermitentes que desempeñan una parte significativa en el mantenimiento de la integridad física y psicológica de la persona al promover el dominio emocional, al proporcionar orientación cognitiva y consejo, al proveer ayuda y recursos materiales y al proporcionar *feedback* acerca de la propia identidad y desempeño (Caplan, 1986).

La influencia del apoyo social en la salud y el ajuste psicológico y social ha despertado el interés de disciplinas como la psicología, la epidemiología y el trabajo social, la sociología y la psiquiatría social. Como ha señalado Cohen y Syme (1985), rara vez un grupo tan diverso de científicos sociales se han mostrado de acuerdo con respecto a la importancia de un factor en la promoción de la salud y el bienestar.

De acuerdo a la revisión realizada por Gracia (1995) la definición más sintética e integradora de apoyo social es la propuesta por Lin (1986). Este autor define el apoyo social a partir de los dos elementos que componen el concepto: social y apoyo. El componente social (aspecto estructural) reflejaría las conexiones del individuo con el entorno social, los cuales pueden representarse en tres niveles distintos: a) la comunidad, b) las redes sociales y c) las relaciones íntimas y de confianza. El componente apoyo (aspecto procesal) reflejaría las actividades instrumentales y expresivas esenciales.

Así, la definición sintética de apoyo social ofrecida por estos autores queda expresada como: “provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y relaciones íntimas”. La dimensión instrumental se refiere a la medida en que las relaciones sociales son un medio para conseguir objetivos o metas, tales como conseguir trabajo, obtener un préstamo, ayuda en el cuidado del hogar o de los hijos, etc. La dimensión expresiva hace referencia a las relaciones sociales tanto como un fin en sí mismas, como un medio por las que el individuo satisface necesidades emocionales y afiliativas, tales como sentirse amado, compartir sentimientos o problemas emocionales, sentirse valorado y aceptado por los demás, o resolver frustraciones (Lin, 1986).

Desde una perspectiva estructural se enfatiza la importancia de las características de las redes sociales y de las condiciones objetivas que rodean al proceso de apoyo social.

Desde una perspectiva cualitativa o funcional se enfatiza la medida en que las relaciones sociales satisfacen diversas necesidades (o, en otros términos, desempeñan diferentes funciones).

Como lo señala Sánchez (1988), una idea directriz de la psicología comunitaria es que la desorganización y desintegración social y la disolución de las redes de apoyo y grupos sociales primarios (específicamente la familia) presente en las sociedades industriales y urbanas modernas son factores claves en la génesis de los problemas psicosociales actuales (drogodependencias, delincuencia, marginación, violencia intrafamiliar, etc.). En este sentido el restablecimiento del sentido de pertenencia grupal y comunitaria es parte esencial de numerosas estrategias de intervención comunitaria (Sarason, 1974). Desde esta perspectiva, la programación de “sistemas de apoyo comunitario” y el desarrollo y potenciación de “redes informales de apoyo” pueden considerarse intervenciones proveedoras de apoyo social decisivas para el ajuste psicológico y social del individuo, especialmente en aquellos grupos y comunidades más desasistidos, más deprivados y más alejados de los servicios sociales y de salud (entendida esta como el bienestar social y la calidad de vida) (Blanco, 1988).

Para Gottlieb, las intervenciones basadas en el apoyo social, independientemente de la estrategia que adopte, difieren de otro tipo de intervenciones puesto que su objetivo fundamental es la creación de un proceso de interacción con el entorno social que sea capaz de satisfacer las necesidades psicosociales de las personas. Estas intervenciones se concentran en las interacciones con el entorno social primario, bien con interacciones ya existentes o con otras que se introducen desde el exterior y se convierten temporal o permanentemente en relaciones significativas. En cualquier caso, el propósito de la intervención es la creación de un proceso de interacción que optimice el ajuste entre las necesidades psicosociales de la persona y de las provisiones sociales y emocionales que se reciben (Gottlieb, 1992).

Desde una perspectiva de los contextos sociales se han reconocido tres fuentes o contextos principales donde tiene lugar el apoyo social. De acuerdo con Lin (1986), las fuentes de apoyo social pueden representarse en tres niveles que se corresponden con tres estratos distintos de las relaciones sociales, cada uno de los cuales indica vínculos entre los individuos y su entorno social con características y connotaciones diferentes. El más extenso y general de ellos consiste en las relaciones que se establecen con la comunidad y reflejaría la integración en la estructura social más amplia. Estas relaciones indican el grado y extensión con que el individuo se identifica y participa en su

entorno social, constituyendo un indicador del sentido de pertenencia a una comunidad. El siguiente estrato, más cercano al individuo, consiste en las redes sociales a través de las cuales se accede directa e indirectamente a un número relativamente amplio de personas. Estas relaciones de carácter más específico (relaciones de trabajo, amistad, parentesco) proporcionan al individuo un sentimiento de vinculación, de significado por un impacto mayor que el proporcionado por las relaciones establecidas en el anterior nivel. Finalmente, las relaciones íntimas y de confianza constituyen para el individuo el último y más central y significativo de los estratos o categorías de relaciones sociales propuestas. Esta clase de relaciones implican un sentimiento de compromiso, en el sentido de que se producen intercambios mutuos y recíprocos y se comparte un sentido de responsabilidad por el bienestar del otro.

Pero entonces ¿qué entendemos por redes sociales? El término de redes sociales es hoy en día utilizado de diferentes maneras y considero que sería conveniente llegar a diferenciar en qué sentido estamos usando el término cada vez.

En primer lugar el término de red social se refiere al conjunto de relaciones que hacen parte de la vida cotidiana de una persona y que conforman su mundo primario de interacciones. A esta la denominaremos la red informal de apoyo de un individuo: “La red social informal es el conjunto de personas, miembros de la familia, vecinos, amigos y otras personas, capaces de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos a un individuo, una familia” (Speck, 1989) o un grupo social específico.

En segundo lugar estaría el conjunto de organizaciones e instituciones que en un momento dado deciden y logran realizar una actuación a través de una estrategia de comunicación y articulación conjunta. A esta la denominaremos las redes formales de acción organizada entre instituciones y organizaciones sociales. Esta acción en red correspondería con una acción en un cierto nivel de organización de la estructura social.

En tercer lugar estarían las redes comunicativas que se han generado a través de Internet, que han generado un nuevo fenómeno social, que está transformando la sociedad de una manera radical y hasta el momento impredecible. A esta la denominaremos la red invisible y virtual de comunicación global.

Las redes informales, las redes formales y las redes virtuales son todas ellas redes sociales, que agrupan conjuntos de relaciones, comunicaciones y acuerdos para la acción social.

No todo lo relacionado con el trabajo de intervención en redes sociales es tan sencillo y tan claro. Numerosas contradicciones y dificultades atraviesan este tipo de procesos. La conformación de una red formal institucional necesariamente genera conflicto y resistencia en las redes informales, a la vez que presenta opciones y recursos para el

desarrollo o potenciación de las mismas. Nos encontramos aquí con situaciones paradójicas. El cambio de nivel, el paso de la intervención en redes sociales informales o comunitarias a la intervención desde las redes formales introduce profundas transformaciones en el significado de lo que sería una red social. “En el mundo moderno la vertiginosidad de los cambios se relacionan con la profundidad con que afectan las prácticas sociales y las modalidades de actuar precedentes. Los acontecimientos se van sucediendo independientemente de su accionar, y se sustituye la mirada y la conversación por expedientes, números o claves”. Según Giddens (1992), en las formaciones premodernas el tiempo y el espacio se conectaban mediante la representación de la situación del lugar. El cuándo se hallaba conectado con el dónde del comportamiento social, y esa conexión incluía la ética de este último. En las sociedades modernas, en cambio, la separación de tiempo y espacio involucra el desarrollo de una dimensión vacía en el tiempo. Sus organizaciones suponen el funcionamiento coordinado de muchas personas físicamente ausentes unas respecto de las otras; sus acciones se conectan pero ya no con la intermediación del lugar. A esta primera característica, Giddens (1992) agrega el *desempotramiento* de las instituciones sociales. Lo define como “el desprendimiento de las relaciones sociales de los contextos locales y su recombinación a través de distancias indefinidas espacio-temporales”. El desempotramiento posee mecanismos que denomina “sistemas abstractos”. Estos imponen términos, valores, modalidades de cambio, que poseen validez independientemente de los ejecutantes. Estos sistemas penetran todos los aspectos de la vida social y personal, afectando las actitudes de confianza, ya que ésta deja de conectarse con las relaciones directas entre las personas. Progresivamente se destruye la armazón protectora de la pequeña comunidad, reemplazándola por organizaciones más amplias e impersonales. “Las personas se sienten despojadas en un mundo donde desaparecen rápidamente el sostén, los apoyos psicológicos” (Giddens, 1992), (Dabas, 1993).

Finalmente, en el nivel de las redes informales los que se transforma es la subjetividad de las personas y sus formas de relacionarse con su red social, mientras que en el nivel de las redes formales lo que se transforma son las prácticas institucionales.

7.4 HUMBERTO MATURANA Y LA BIOLOGÍA DEL AMOR

Las relaciones de apoyo social no son solamente una variable que reduce los efectos negativos del estrés y se relaciona positivamente con el bienestar. Después de más de treinta años de investigaciones y avances respecto del apoyo social los investigadores sociales han accedido finalmente al reconocimiento de la dimensión afectiva como objeto de conocimiento y ya no como un proceso de carácter privado que no es posible

estudiarse científicamente. Al aceptarse el afecto como objeto legítimo de estudio científico se pueden abandonar los eufemismos expresados en términos de variables objetivas y medibles científicamente para llamar ahora las cosas por su nombre. En vez de presentar el apoyo social como “provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y relaciones íntimas”, podemos presentarlo como la red de vínculos afectivos construidos con la comunidad, en las redes sociales y las relaciones íntimas.

El biólogo Humberto Maturana se aventura a presentar desarrollos transdisciplinarios desde la biología demostrando que la dimensión afectiva es el fundamento de lo social lo que nos permite plantear explícitamente el problema de la convivencia. Según este autor, “la vida humana se da en un espacio psíquico y la violencia es un modo de vivir ese espacio”.

Lo biológico es todo lo que tiene que ver con los seres vivos. El ser humano no es una mera corporalidad, y tampoco es un mero modo de vivir, sino que es una dinámica que involucra cierta corporalidad y cierto modo de vivir que se modulan mutuamente. Los seres vivos somos sistemas determinados en nuestra estructura. Lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento y no de lo externo. Igualmente existen ciertos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo sino en las relaciones con otros. Lo que connotamos cuando hablamos de la psiquis y lo psíquico, tampoco ocurre en el cerebro sino que se constituye como un modo de relación con la circunstancia y/o con el otro en el lenguaje. La autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje. El reconocer que somos sistemas determinados en nuestra estructura no debe aferrarnos. Tal reconocimiento no suprime ni nuestras experiencias espirituales, ni aquellas que llamamos psíquicas. Estas no pertenecen al cuerpo sino al espacio de relaciones en que se da la convivencia (Maturana, 1977).

Para Maturana son las emociones las que determinan los diferentes campos de acciones que realizamos. “Es la emoción la que define la acción, no el hacer que involucra. Por esto, dos conductas que parecen la misma desde el punto de vista de los movimientos o relaciones externas en que ocurren, son distintas acciones desde el punto de vista de las emociones que las sustentan. Si queremos saber a qué acción corresponde un cierto hacer, colaboración u obediencia, respeto o tolerancia, apoyo o agresión, debemos mirar la emoción en que se realiza, miedo, amistad, vergüenza, agresión, ternura; debemos mirar a la emoción que constituye ese hacer como una acción” (Maturana, 2002). “Es la emoción bajo la cual se vive una relación la que le da el carácter de violenta o no violenta”. “Es en la dimensión afectiva”, o más precisamente es

en el amor donde se funda el fenómeno social. Biológicamente hablando, el amor es la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constitu-

yen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social (Maturana, 1991).

En esta afirmación, se hace un reconocimiento explícito al amor como el fundamento de lo social y a la convivencia como la resultante de las relaciones basadas en el amor:

El niño que crece viviendo de cierta manera, por ejemplo en un ámbito amoroso, no puede generar, en tanto crece y se transforma en adulto, sino conductas que tienen que ver con la historia de su vivir, esto es, no puede generar sino conductas amorosas. Es decir esto ocurre en términos de coherencias, de regularidades propias de esa historia del vivir. Aun somos animales recolectores, aun somos animales compartidores. Tenemos gran facilidad para participar en actividades cooperativas cuando no tenemos argumento racional para negarnos. Aun somos animales vivos en grupos pequeños, aún somos animales sensuales que vivimos espontáneamente en el tocarse y acariciarse, cuando no pertenecemos a una cultura que niega la legitimidad del contacto corporal; y aún somos animales que vivimos la sensualidad en el encuentro personalizado con el otro. Somos animales dependientes del amor. El amor es la emoción central en la historia evolutiva desde su inicio. La historia evolutiva es la historia de la conservación de un modo de vida en que el amor, la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto. Los seres humanos nos originamos en el amor y somos dependientes de él (Maturana, 1977).

Ahora bien, para Maturana, existen diferentes culturas o formaciones socioculturales dependiendo de las diferentes maneras como se coordinen el lenguaje y el emocionar: “Las distintas emociones corresponden a distintos dominios de las acciones. Las distintas culturas son distintas redes cerradas de conversaciones o distintos modos de convivir en las coordinaciones del hacer y el emocionar” (Maturana, 2002). “Las culturas son redes de conversaciones, esto es entrelazamientos del emocionar y el lenguaje que configuran modos de vivir, y el lenguaje es una coordinación de coordinaciones conductuales” (Maturana, 2002). En este punto encontramos cómo Humberto Maturana coloca los procesos de convivencia en el centro mismo del origen de las culturas y del origen de lo humano. “¿Cuándo surge lo humano? Lo humano surge con el lenguaje; el lenguaje es un modo de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales, que surgen en la convivencia con la mamá. Cuando el vivir en el lenguaje se conserva generación tras generación, surge lo humano. Estimo

que hace tres millones de años atrás”. De estos tres millones de años de evolución de la especie humana, Maturana considera que durante un período de dos millones novecientos noventa y tres mil años se ha gestado una cultura matrística, basada en el amor y la solidaridad entre hombres y mujeres de donde ha surgido el lenguaje y las relaciones básicas de la convivencia basada en el afecto. De aquí proviene la estructura afectiva básica de todo ser humano:

La historia evolutiva humana ha transcurrido bajo una emoción fundamental que ha hecho posible la convivencia humana, y esa emoción fundamental es el amor. El modo de vida propio de nuestra cultura actual, en cambio, tiene su origen alrededor de siete mil años atrás al surgir en Europa la cultura patriarcal occidental. La distinción de género que vivimos ahora es cultural. La noción de género pertenece a un modo particular de vivir en el lenguaje. La oposición de lo masculino y lo femenino surge en el momento en que se encuentran dos culturas opuestas: una cultura que yo llamo matrística, existente en Europa Central, y una patriarcal pastora que viene de Asia Central. En algún instante esas dos culturas se encuentran en Europa, pero se encuentran como dos modos de vida que son completamente opuestos. Cuando aparece el patriarcado en Europa, aparecen las jerarquías, aparece la guerra, aparecen las diferencias en las tumbas de hombres y mujeres, aparecen las armas como adorno, y empiezan a aparecer figuras en las cuales las manos, los ojos y los rostros tienen presencia (Maturana, 2002).

Un factor fundamental para entender este cambio cultural se refiere a la invención de la propiedad privada propia del pastoreo:

La apropiación constituye a la propiedad privada como un acto de exclusión del otro con respecto a algo que también es suyo. El hecho es que el patriarcado surge a partir de la apropiación. Al surgir la apropiación cambia el emocionar cotidiano y surgen la enemistad, la guerra, la desconfianza y el control, y con estas la valoración de la procreación y la transformación de la mujer en procreadora con la negación de cualquier conducta de regulación de la natalidad. Surge la explosión demográfica tanto animal como humana. Esta cultura patriarcal se opone a la cultura matrística centrada en la colaboración, la coparticipación, el respeto mutuo, la confianza e la armonía del mundo natural, la sexualidad como parte del bienestar y la belleza del vivir, y la ausencia de control de la sexualidad de la mujer en la aceptación de las prácticas de regulación de la natalidad (Maturana, 2002).

Otro aspecto importante radica en el hecho de que Maturana reconoce los diversos contextos interactivos de las diferentes formaciones culturales y plantea la coexistencia entre formaciones socioculturales diversas y desigualmente constituidas donde se dan procesos de resistencia que coexisten con procesos de dominación: “Las mujeres matrísticas europeas no se someten del todo y retienen la cultura de la cooperación, el

mutuo respeto, la sensualidad y la ternura, en el ámbito de las relaciones materno-infantiles y de las relaciones de las mujeres entre ellas. La cultura patriarcal englobante presiona continuamente por penetrar en ese espacio introduciendo dimensiones de control, jerarquía, obediencia y competencia, con éxito variable. La oposición o conflicto entre los géneros masculino y femenino surge en esas circunstancias como resultado de la oposición de lo matrístico y lo patriarcal que tiene que vivir el niño o la niña al crecer inmerso en una infancia matrística en la relación materno-infantil y deber luego pasar a una cultura patriarcal al acceder a la vida adulta. Supriman ustedes las exigencias culturales patriarcales y surge inmediatamente la equivalencia, la colaboración, el placer de la compañía. Admitan ustedes las exigencias culturales patriarcales y aparecen inmediatamente la oposición, la exigencia y el dolor en la convivencia que hace desaparecer la compañía y da origen al sufrimiento” (Maturana, 2002). A partir de estos planteamientos encontramos campos diferentes donde se establecen dinámicas de convivencia y dinámicas de dominación y competencia, lo que nos lleva a afirmar que se corresponden con procesos diferentes. El campo de la convivencia y el campo de la violencia son dos procesos claramente diferenciables por las emociones que los fundamentan y las reglas que animan la dinámica social.

Por otra parte, Maturana se acerca desde sus investigaciones a la comprensión de los procesos de formación de la democracia y su relación con la convivencia:

La democracia surge como intento de recuperación de la vida matrística de la infancia gracias a esa añoranza. Hablo de la democracia como una convivencia neomatrística que surge como una ruptura en el patriarcado europeo. La democracia surge como un modo de convivencia en el cual todos los ciudadanos, cualquiera que sea el criterio de elección para ser ciudadano, tienen libre acceso a todos los temas de la comunidad, tanto para su observación y discusión, como para participar en las decisiones de acciones sobre ellos. La democracia consiste en la legitimidad de todos los ciudadanos en la generación de acuerdos de convivencia. La democracia vivida como tal, genera una convivencia en el respeto mutuo, en la colaboración, y en la visión y corrección de los errores que se producen en ella. La obediencia pertenece al sistema jerárquico del patriarcado. La democracia aparece en el seno de una cultura patriarcal como un modelo de convivencia que rompe con ella. La cultura patriarcal occidental tiene un corazón matrístico (Maturana, 2002).

En la descripción del proceso de desarrollo de la persona Maturana nos ilustra como a lo largo de la vida de una persona se cambia de contextos de convivencia a contextos de competencia como contextos culturales diferenciables:

En nuestra cultura patriarcal occidental, el niño vive en su infancia matrística un espacio de aceptación y respeto en la resolución de los conflictos y de colaboración y coparticipación en el hacer; no vive en la lucha ni en la competencia. El conflicto de

la adolescencia no es un conflicto biológico del desarrollo. La adolescencia es un fenómeno cultural, es un vivir conflictivo que surge de pasar de una cultura a otra que la niega totalmente. Uno viene de la participación y tiene que entrar en la apropiación. Pero el hecho de que exista este conflicto quiere decir que existen los fundamentos matrísticos que constituyen la posibilidad de un vivir democrático si se quiere (Maturana, 2002).

Entonces nos encontramos con contextos relacionales que se encuentran fundamentados en emociones compartidas y lenguajes coordinados con dichas emociones donde se construyen formaciones culturales o mejor se viven valores compartidos en la convivencia o en la competencia entendida esta como el germen de la violencia: “La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro. Si en la historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia, eso es el lenguaje” (Maturana, 1990). “La agresión es el dominio de acciones que niegan al otro en la convivencia con uno”.

Basado en estos planteamientos, considero que la violencia y la convivencia como dinámicas sociales apuntan a dos campos de acción e intervención metodológicamente diferenciables. El campo de la convivencia se refiere a los procesos de construcción de la vida entre personas que quieren vivir juntas. En este sentido se trata de la construcción conjunta de estrategias de vida y solidaridad donde juega un papel fundamental la construcción de vínculos afectivos, de aceptación de las diferencias, de compromiso y realización afectiva. El amor actuaría aquí como una emoción, fuerza, o energía central. Y las formas de vida se van sedimentando y estructurando en función de los ciclos de la vida cotidiana que se reconocen como formaciones socioculturales.

El campo de la violencia se refiere a los procesos de imposición por la fuerza de ideas y valores, donde se busca el sometimiento o la eliminación del otro(a). La dinámica de las relaciones sociales en los contextos de violencia se corresponde con otra dinámica conocida como el ciclo de la violencia donde se dan acciones de retaliación y de venganza. La agresión sería la emoción biológica, o fuerza que serviría de fundamento a esta dinámica social y la acumulación de poder sería la principal significación de este tipo de dinámica.

En el contexto de un enfoque educativo y preventivo, el campo de trabajo sobre la convivencia debe diferenciarse no solamente del campo de trabajo sobre los procesos de construcción de paz y mediación de conflictos, sino también del campo de trabajo sobre los procesos de construcción de seguridad y control social.

7.5 LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA DE LA CONVIVENCIA

La psicología comunitaria tuvo desarrollos diversos en Norteamérica, donde emergieron acercamientos conceptuales cercanos a la problemática de la convivencia, entre los que se destacan los estudios sobre el apoyo social, mientras que en Latinoamérica, la psicología comunitaria se ha centrado en acompañar a las experiencias de trabajo comunitario fortaleciéndose principalmente en los abordajes metodológicos. En esta perspectiva son significativos el surgimiento de la metodología de investigación-acción-participativa, los desarrollos de la educación popular y la Teología de la Liberación. En el caso colombiano, emergió desde comienzos de la década de los ochenta una modalidad de psicología comunitaria que en la actualidad se centra en la problemática de la convivencia.

En el libro *Psicología comunitaria de la convivencia* (Arango, 2006) se presentan diferentes experiencias de trabajo comunitario que dieron lugar a la construcción de un enfoque, a partir del cual puede reconocerse la dimensión psicosocial de los procesos de convivencia, y puede adoptarse una estrategia de trabajo denominada *intervención psicosocial comunitaria*, que orienta la metodología de intervención, inspirada en la metodología de investigación-acción-participativa.

A partir de la revisión sobre las experiencias existentes, se realizó una caracterización de las maneras como se ha conceptualizado la convivencia en los diversos contextos de intervención. El enfoque psicosocial adoptado permite reconocer las formas en que emerge la problemática de la convivencia en los discursos construidos por los actores participantes producto de las interacciones realizadas en los diversos contextos interactivos.

Una de las principales experiencias presentadas en este libro se realizó en el barrio de La Coma en Valencia (España) (Arango y cols. 1996), no partió de la problemática de convivencia propiamente dicha, sino de una forma de violencia nombrada como conflictividad, la cual fue enfrentada desde la estrategia de intervención psicosocial comunitaria que se aplicó por primera vez abriendo el camino para el posterior trabajo en convivencia. La selección de esta experiencia es relevante en el estudio sobre la convivencia, pues nos presenta una alternativa para enfrentar los problemas que en un comienzo fueron denominados como violencia y conflictividad, y que en la estrategia de intervención fueron considerados como resultantes de condiciones estructurales generadoras de pobreza. Se partió de la hipótesis de que en la comunidad del barrio La Coma, a través de la elaboración participativa de un proyecto común de desarrollo, se pueden fortalecer los lazos de comunicación, la organización, y la identificación con un futuro posible, incrementando la cohesión de las redes sociales, disminuyendo la con-

flictividad social y las condiciones estructurales de pobreza. Lo significativo de esta experiencia radica en que demostró que sí es posible, a través de metodologías participativas, cambiar las condiciones de mantenimiento de la pobreza y revertir los procesos de desintegración social a través del fortalecimiento de las redes de apoyo social, es decir, del fortalecimiento de los vínculos comunitarios, lo cual abrió la puerta para establecer el puente entre los problemas del desarrollo comunitario y los problemas de la convivencia social y comunitaria. La experiencia realizada se convierte en una propuesta paradigmática que orienta la comprensión de los procesos de convivencia familiar y comunitaria y permite plantear la posibilidad de entender los procesos de la convivencia como resultantes de las estrategias de realización de necesidades y la conveniencia metodológica de orientar la intervención hacia la realización de procesos de desarrollo integral de la persona, el grupo familiar y la comunidad¹. De esta forma el enfoque de psicología comunitaria que inicialmente se centraba en el problema del desarrollo comunitario pasó a centrarse en los problemas de la convivencia, dando lugar al enfoque de psicología comunitaria de la convivencia.

A continuación presentaremos los desarrollos conceptuales para la comprensión de la convivencia que han emergido de las diferentes experiencias realizadas a partir de la aplicación de la estrategia de la intervención psicosocial comunitaria. Las versiones de la convivencia trabajadas en estas experiencias fueron las siguientes:

- a. La convivencia como problema educativo en el contexto del grupo de educadores del Programa Edupar.
- b. La convivencia como experiencia personal en el contexto de relaciones entre los educadores, los promotores comunitarios o los funcionarios.
- c. La convivencia familiar como experiencia comunitaria en el contexto de relaciones entre promotores comunitarios y grupos familiares.
- d. La convivencia familiar como objeto de intervención en el contexto de las relaciones interinstitucionales (Edupar y Plan Internacional).
- e. La convivencia familiar como problema público en el contexto interinstitucional de las redes de promoción del buen trato.

¹ La experiencia completa puede consultarse en el capítulo titulado: “Pobreza, participación y desarrollo comunitario en el Estado de Bienestar”, del libro Arango, C. 2006: *Psicología comunitaria de la convivencia*. Programa Editorial Universidad del Valle. Cali.

7.5.1 LA CONVIVENCIA COMO PROBLEMA EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL GRUPO DE EDUCADORES DEL PROGRAMA EDUPAR²

Las relaciones de trabajo en equipo, entre los educadores del programa Edupar, se constituyeron en el contexto dinamizador central de las diversas experiencias educativas e investigativas agenciadas por este programa. La convivencia apareció en un primer momento como la ausencia de violencia, es decir, como un discurso vacío, que era necesario tematizar, recrear y construir para contraponerlo a los discursos sobre la violencia y el terror y generar así una alternativa real de acción.

El primer reto consistía en desarrollar estrategias educativas para explorar desde la experiencia la calidad de las relaciones entre las personas. El preguntarnos por la calidad de las relaciones interpersonales nos remite al estudio de las formas de vinculación entre los seres humanos. Pero más allá de ello, estudiar estas relaciones desde el punto de vista de la convivencia nos remite a desentrañar las relaciones con la vida en sus diferentes niveles de complejidad llevándonos a hacernos preguntas como las siguientes:

- ¿Nuestro modelo de desarrollo económico y social hace posible la preservación de la vida del planeta?
- ¿Estamos permitiendo que la vida de los demás pueda realizarse de manera libre y creativa?
- ¿Aceptamos a los demás sin distinción de credos, agrupación política, origen social o étnico, sexo, género u orientación sexual?
- ¿Permitimos vivir libremente a los seres que amamos?
- ¿Nos permitimos a nosotros mismos experimentar la vida, dando rienda suelta a nuestra libertad de sentir plenamente?
- ¿Nos hemos llegado a aceptar hasta el punto de saber amarnos a nosotros mismos?
- ¿Es nuestro amor por los demás una extensión del amor propio o nos relacionamos con otros para huir de nuestra soledad?

El estudio de la convivencia nos remite a caracterizar las formas en que las personas se vinculan entre sí, desde el nivel personal, siguiendo por niveles interpersonales cada vez más amplios, hasta la forma en que se vinculan con la vida y la naturaleza como una totalidad más amplia, a la vez que nos remite a caracterizar la génesis y desarrollo de los vínculos sociales. En el seguimiento de esta problemática se ha identificado el supuesto que los problemas de la convivencia existentes en la actualidad

² Edupar: Programa Interinstitucional de Educación para la Participación y la Convivencia Ciudadana. e-mail: programaedupar@yahoo.es. Av. 5AN N° 20N-08 Tel: 6617287.

deben tener una relación directa con la manera como hemos interiorizado un orden social en los procesos educativos y culturales y debemos desarrollar la capacidad de acceder a las estructuras sociales de significado a las que está correspondiendo la manera como nos vinculamos afectivamente.

7.5.2 LA CONVIVENCIA COMO EXPERIENCIA PERSONAL EN EL CONTEXTO DE RELACIONES ENTRE LOS EDUCADORES Y LOS PROMOTORES COMUNITARIOS O FUNCIONARIOS

La exploración de la experiencia personal se constituyó en una dimensión de la convivencia susceptible de ser trabajada en el contexto de las relaciones entre el educador y los educandos. Presentaremos aquí simultáneamente las dimensiones de la convivencia y reflexiones resultantes de dos experiencias investigativas. La experiencia realizada con 25 promotores comunitarios del barrio Calimío-Desepaz (Arango, 2001; Arango y Campo, 2000), la experiencia realizada con 300 promotores comunitarios ubicados en cuatro comunas de la ciudad de Cali y en cinco municipios rurales del sur de Colombia (Jamundí, Suárez, Puerto Tejada, Padilla y Buenos Aires) (Arango y Campo, 2004).

La estrategia adoptada en este contexto interactivo ha permitido explorar la convivencia como el conjunto de estrategias para la recreación cotidiana de la vida en común, a partir de dos dimensiones: Las relaciones de convivencia y los ciclos de la vida cotidiana.

7.5.2.1 Las relaciones de convivencia

Se constituyen en el referente más fácilmente identificable sin que por ello dejen de ser un problema práctico de amplia complejidad. Estas relaciones clasificadas desde la más íntima y personal hasta la más pública e impersonal, combinan tanto la dimensión biológica como la cultural de las mismas. Si bien puede acudir a múltiples criterios para la determinación de categorías de relaciones de convivencia, en estas experiencias adoptamos las siguientes: La relación consigo mismo, con la pareja, las relaciones familiares, de amistad, vecinales, las relaciones comunitarias, ciudadanas y finalmente, las relaciones con la naturaleza.

El problema metodológico para trabajar en las relaciones de convivencia se centra en primer lugar en la creación de las condiciones vivenciales que permitan el intercambio de experiencias, de tal manera que se explore la dimensión afectiva de los vínculos y en segundo lugar en el establecimiento de pautas de orientación para promover el mejoramiento de la calidad de los vínculos afectivos.

7.5.2.2 Los ciclos de la vida cotidiana

Proporcionan de forma consistente y ordenada el conjunto de símbolos y prácticas con los que se construye la realidad. Igualmente, a partir de este ejercicio sobre las regularidades de la vida cotidiana, podemos interrogar el carácter rutinario, condicionado o alienado de ciertas prácticas cotidianas, e introducir procesos de participación activa y transformadora de los núcleos problemáticos así como potenciar las actividades extraordinarias y creativas en los diferentes momentos y contextos de la vida cotidiana.

A partir de las narraciones de un día en la vida cotidiana, la historia de vida y otras actividades es posible llegar a caracterizar los ciclos diario, semanal, mensual, anual, vital e intergeneracional. Esta caracterización permite identificar las prácticas, los mitos y los contextos interactivos donde se reproducen y mantienen las ideas y valores que mantienen los problemas de la convivencia. Aquí logra reconocerse claramente que las relaciones de convivencia no dependen directamente y de manera única de las interacciones de los actores sino que estas acciones están mediadas por los discursos, los programas institucionales y de comunicación masiva, mantenidos y promovidos por las interacciones realizadas por otros actores desde otros contextos interactivos, por lo que los actores logran establecer la relación entre sus problemas personales y las estrategias de recreación y mantenimiento de los procesos culturales.

Desde un punto de vista subjetivo, el meollo de la convivencia radica en el hecho de que las personas reproducen un programa familiar, social o cultural a partir de mensajes y experiencias interiorizadas en las primeras etapas de la vida mediante la identificación con ciertos modelos y personajes arquetípicos, a partir de los cuales regulan sus relaciones de amor, amistad, colaboración y ayuda mutua o de odio, competitividad, conflicto e intolerancia.

Desde un punto de vista objetivo, las instituciones (familia, escuela, empresas y medios de comunicación), o mejor, los actores que hacen parte de ellas, son las responsables de la creación y el mantenimiento cotidiano de los valores, mitos y creencias que alimentan estas dinámicas de convivencia o de conflicto.

Se identificaron tres tipos de formaciones socioculturales que influyen de manera directa los procesos de la convivencia:

- La cultura patriarcal judeocristiana en función de la cual se reproducen los roles masculinos y femeninos en un contexto de inequidad social que afecta tanto a hombres como a mujeres.
- La cultura tecnocrática y mercantil, centrada en la economía del mercado y el consumo, que impone valores competitivos e insolidarios y destruye el tejido social propio de las diversas formaciones étnicas y culturales con graves consecuencias sobre la vida del ecosistema.

- La cultura política de la corrupción, el clientelismo y la intolerancia que mantiene un contexto de violencia, discriminación, desapariciones, asesinatos y favores a los amigos.

El ejercicio de recreación de las relaciones de convivencia y de los ciclos de la vida cotidiana permitió reconocer de qué manera esta problemática está entretejida en la cultura cotidiana, siendo necesario plantearse seriamente el problema del cambio cultural desde los diversos contextos interactivos en que se produce y reproduce la cultura. La transformación de las relaciones de convivencia no será objetiva mientras no se transformen objetivamente los ciclos de la vida cotidiana que aportan y mantienen las prácticas culturales que recrean los valores y símbolos que fundamentan la convivencia.

7.5.3. LA CONVIVENCIA FAMILIAR COMO EXPERIENCIA COMUNITARIA EN EL CONTEXTO DE RELACIÓN ENTRE PROMOTORES COMUNITARIOS Y GRUPOS FAMILIARES

La exploración de la convivencia familiar como experiencia comunitaria logró ser trabajada en el contexto de las relaciones entre 300 promotores comunitarios y 6000 grupos familiares (20 familias por promotor) a partir de la investigación titulada “Redes sociales para la convivencia familiar” (Arango y Campo, 2004), financiada por Plan Internacional y la Universidad del Valle. Esta experiencia se realizó en cuatro comunas de la ciudad de Cali y en cinco municipios rurales del sur de Colombia (Jamundí, Suárez, Puerto Tejada, Padilla y Buenos Aires).

El trabajo sobre la experiencia personal de la convivencia, mencionado en el aparte anterior, intentó ser replicado por los promotores en contextos familiares, encontrándose estos con la dificultad para poder intervenir sobre la familia como una unidad. En la realidad, existen grupos familiares diversos, que normalmente no se ajustan a una definición de familia particular. Se encontró que la “familia” opera más como un discurso y que cada “grupo familiar” adopta estrategias de vida en común, donde difícilmente se reúnen todos para resolver un problema en común. La opción práctica a esta situación consistió en trabajar con representantes de diversos grupos familiares y realizar acciones de promoción de procesos agenciados por estos representantes a través de acciones en redes de familias. Se identificaron así diversas modalidades de procesos psicosociales relacionados con la convivencia familiar y se diseñaron estrategias para su promoción que dieron lugar al diseño participativo de planes de acción para la convivencia familiar. Los procesos psicosociales de la convivencia familiar se refieren a las dinámicas relacionales que adoptan las personas y que interiorizan en los procesos de socialización. Estas dinámicas relacionales son patrones de interacción donde se realizan dimensiones diversas. Las dimensiones trabajadas fueron: procesos comunicati-

vos, recreativos, afectivos, participativos y organizativos. En líneas generales podemos afirmar que estos procesos psicosociales nos remiten en conjunto a comprender y manejar la dimensión procesual de las interacciones sociales y al aprendizaje del “cómo” acceder y mantener un clima psicosocial apropiado para la realización y transformación de las relaciones de convivencia. En un segundo momento los promotores y los grupos familiares realizaron encuentros comunitarios para compartir las experiencias, los planes de acción para la convivencia familiar y estudiar las posibilidades de organización y acción colectiva.

7.5.4 LA CONVIVENCIA FAMILIAR COMO OBJETO DE INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES INTERINSTITUCIONALES

La exploración de la convivencia familiar como un objeto de intervención logró ser trabajada en el contexto de las relaciones entre los educadores del programa Edupar y los funcionarios de Plan Internacional a través del desarrollo de la investigación titulada “Redes sociales para la convivencia familiar” (Arango y Campo, 2004). Las relaciones entre las instituciones están mediadas por los objetivos y políticas institucionales, que determinan o sesgan concepciones que institucionalmente se ponen en juego en cada caso. Por este motivo, el trabajo interinstitucional sobre la convivencia familiar, se constituye, si se hace de una manera realmente comprometida con la realidad comunitaria, en un debate y un proceso de concertación entre enfoques diversos sobre lo que debería ser el objeto de intervención. En la experiencia de investigación aquí registrada la convivencia familiar aparece como un objeto de intervención y el problema se centra en la adopción de enfoques. Se discutió la diferencia entre el enfoque instrumental y el enfoque pedagógico, la diferencia conceptual entre la familia como discurso y como grupo familiar.

7.5.5. LA CONVIVENCIA FAMILIAR COMO PROBLEMA PÚBLICO EN EL CONTEXTO INTERINSTITUCIONAL DE LAS REDES DE PROMOCIÓN DEL BUEN TRATO

Finalmente presentamos la exploración de la convivencia familiar como un problema público. Esta nueva dimensión conceptual de la convivencia se trabajó en dos experiencias. La primera en la experiencia de la investigación titulada “Redes sociales para la convivencia familiar” (Arango y Campo, 2004) y la segunda en la experiencia de la Red del Buen Trato del municipio de Santiago de Cali.

En la primera experiencia donde se buscaba vincular las redes comunitarias a las redes de promoción del buen trato existentes o en proceso de constitución, se encontró que la convivencia familiar es un pretexto ideológico, un objeto lejano de intervención, que justifica la existencia y legitima los proyectos y programas institucionales, de los

que depende el salario de los funcionarios, trabajadores y profesionales, por lo que en la dinámica de interacción se encontraba más desarticulación, protagonismos y conflictos interinstitucionales que experiencias de trabajo comunitario. Se llegó a la conclusión en este contexto que los procesos de la convivencia familiar son procesos públicos de carácter informal que hacen parte de la vida cotidiana y no se corresponden con los ámbitos y procesos propios de la vida institucionalizada. Por lo tanto, no es recomendable introducir procesos de organización formal e institucionalización en el campo de la convivencia familiar y comunitaria.

En el caso de la experiencia de la Red de Promoción del Buen Trato del municipio de Cali nos encontramos, de manera excepcional con una trayectoria de trabajo de más de diez años, donde ha logrado superarse de manera progresiva y en una gran medida el problema de la desarticulación, los conflictos y protagonismos interinstitucionales y se ha accedido a un proceso concertado de participación de las redes locales y las instituciones de los diferentes sectores de la administración municipal en la construcción de la política pública de convivencia familiar para la ciudad de Cali. El concepto de convivencia familiar adoptado como política pública, la reconoce como un problema cultural, donde es necesario enfrentar a la cultura patriarcal, a la cultura institucional y administrativa, a la cultura política y al modelo de desarrollo, a partir de un enfoque centrado en la promoción de los derechos humanos y la cultura democrática, el impulso de un modelo de desarrollo integral del ser humano y de fortalecimiento del tejido social y una visión integral de lo social en la perspectiva del trabajo en red y de articulación interinstitucional (PPCF, 2005).

A partir de las experiencias trabajadas desde el enfoque de psicología comunitaria de la convivencia podemos precisar algunas conclusiones.

La convivencia es un hecho social, construido públicamente a través de procesos de socialización primaria y secundaria, de procesos de institucionalización y legitimación social, donde ha participado toda la sociedad y la cultura, que se expresa en contextos diversos, tanto en los contextos privados como en los contextos públicos. La familia como institución, es el conjunto de discursos construidos socialmente por las instituciones educativas, religiosas, culturales, jurídicas y políticas. La familia, no es lo mismo que el grupo familiar. El grupo familiar es solamente el depositario de las expectativas, demandas y presiones de la sociedad alrededor de lo que se espera que sea una familia.

El trabajo realizado en estas investigaciones nos ha permitido explorar las experiencias personales de más de cuatrocientos promotores comunitarios, y analizar la problemática de la convivencia familiar con más de siete mil representantes de grupos familiares. Igualmente nos ha permitido interactuar con numerosos actores institucionales en contextos tanto urbanos como rurales, en espacios de articulación interinstitucional

y en redes del buen trato. En todos estos contextos, individuales, grupales, familiares e interinstitucionales, se ha reconocido el fenómeno de la violencia familiar como un problema generalizado que hace parte de la experiencia de todos los participantes en alguna medida. Por lo tanto, no consideramos que este sea un problema del grupo familiar sino que es, básicamente, un problema de la cultura.

En síntesis, nos encontramos en una encrucijada de cambio cultural que parte de la crisis del modelo patriarcal de sociedad, que exige la construcción de nuevos modelos de relación entre hombres y mujeres, de nuevas formas de agrupamiento primario para la convivencia y reproducción de la vida, que no necesariamente requieren de nuevos modelos familiares, donde se expresen los principios de la igualdad entre las personas y la equidad entre los géneros, donde se reconozcan los derechos de todas las personas sin distinción de raza, sexo, género u orientación sexual, donde las instituciones, deben enfrentar en primer lugar el reto del replanteamiento ideológico al interior de sus programas y proyectos, y en segundo lugar de desarrollar la capacidad para asumir el papel de garantizar el ejercicio de los derechos humanos en los diversos contextos públicos donde intervienen al servicio de la comunidad y la cultura.

El problema de la convivencia familiar no es un problema sencillo que pueda ser reducido a una intervención técnica de carácter profesional sino que es un problema complejo, que debe ser enfrentado en términos de la participación política y activa de la ciudadanía en la construcción de nuevas formas de vida cultural y nuevas formas de convivencia. Desde el punto de vista de la vinculación de las redes de apoyo social conformadas por grupos de familias interesadas en el mejoramiento de la convivencia tanto familiar como vecinal, es significativo recoger la recomendación de privilegiar estrategias de recreación de la vida y la cultura por la vía de los acontecimientos públicos y comunitarios, sobre aquellas estrategias centradas en la realización de visitas domiciliarias que generan resistencia y desconfianza frente a las acciones de la cuantificación y la vigilancia. La convivencia familiar es un proceso cultural de construcción de la vida en común de manera pública, que debe basarse en primer lugar en el reconocimiento de las prácticas culturales alrededor de las cuales se junta la gente, y estas prácticas culturales deben reconocerse en su dimensión de socialidad informal.

La capacidad de las personas para asumir y vivir sus relaciones amorosas se constituye en el eje central para la construcción de la convivencia familiar. Esto significa que en el proyecto de desarrollar una educación para la convivencia familiar se hace necesario revisar los discursos, modelos, los mitos y rituales de la cultura a través de los cuales las personas han aprendido a ser amorosas y reconocer cuáles de esos modelos y patrones fundamentan y legitiman acciones violentas, así como explorar creativamente y construir nuevos modelos que conlleven a relaciones amorosas más satisfactorias, equitativas y justas (Fina Sanz, 1995).

El horizonte de trabajo para la transformación de la violencia familiar y la construcción de la convivencia requiere de un trabajo permanente en los diversos contextos interactivos donde nos encontramos, comenzando por la auto-transformación personal y siguiendo por la transformación de los programas institucionales que orientan las prácticas de construcción y recreación de la vida y la cultura.

El cambio de la convivencia no será objetivo mientras no se transformen los ciclos de la vida cotidiana y las prácticas culturales que en ellas se reproducen. Esto llevaría a una reformulación de los proyectos culturales que se recrean y reproducen en el ciclo anual.

7.6 REFLEXIÓN GENERAL SOBRE LA CONVIVENCIA

A partir del seguimiento a los desarrollos teóricos y las reflexiones prácticas respecto de la convivencia que hemos logrado identificar y reseñar hasta el momento podemos acceder a algunas reflexiones:

- Cuando hablamos de la convivencia nos estamos refiriendo a las manifestaciones de la vida y la cultura que resultan del compartir la vida y el construir la realidad conjuntamente con otras personas. La convivencia es la resultante de las estrategias de vida en común y de realización de las necesidades adoptadas en momentos y contextos determinados. Nos referimos principalmente a aquellos contextos donde compartimos la vida cotidiana, o donde se expresa la dimensión de la cotidianidad, que pueden ir desde los contextos más íntimos y personales hasta los contextos más públicos e impersonales, propios de la vida ciudadana. Es decir que nos estamos refiriendo a aquellos contextos y procesos donde las personas comparten y construyen la vida a través de relaciones directas y estamos diferenciándonos de contextos y procesos que si bien tienen efectos sobre la convivencia, se corresponden con otras dimensiones de la realidad como pueden ser los procesos de la vida administrativa del Estado, del mundo del trabajo y de la empresa, o de otras dimensiones trabajadas en niveles de abstracción separados de la intencionalidad de construir la vida cotidiana.
- Al realizar la revisión sobre los procesos de la convivencia a lo largo de la historia del pensamiento social, nos encontramos, en primer lugar, con reflexiones que parten de la intencionalidad de diseñar y transformar la sociedad entendida esta como una categoría racional, de la que supuestamente dependerían las decisiones políticas y administrativas que harían posible realizar en la práctica esa concepción de la sociedad. Observamos aquí un paradigma de pensamiento donde subyace una concepción del poder centrado en los administradores del Estado, y

donde los ciudadanos aparentemente no tendrían más posibilidad de actuación que la de elegir al mandatario que debería llevar a la práctica el modelo de convivencia elegido. Lo que nos encontramos a partir de esta revisión, es que la realidad nos está mostrando un conjunto de relaciones sociales, que lejos de ser uniformes y homogéneas, son diversas y heterogéneas, y en este contexto de relaciones complejas de la sociedad nos encontramos con los diversos movimientos sociales que buscan la realización de sus necesidades radicales enfrentando de diversas maneras, desde el conflicto y la confrontación armada, como es el caso de la superación del esclavismo, o la confrontación callejera como es el caso de la lucha contra el racismo y la homofobia, o la confrontación en movimientos de crítica social y replanteamiento de la vida cotidiana como es el caso del feminismo y el movimiento de las mujeres, o de la intervención social basada en el ejercicio de la participación comunitaria y ciudadana, o de la intervención psicosocial apoyada en modelos y estrategias de participación y trabajo comunitario legitimadas por los nuevos discursos y metodologías de intervención social. Hallamos a lo largo de esta revisión, un progresivo cambio de paradigmas respecto de las concepciones sobre la sociedad y el poder, y orientados hacia el reconocimiento progresivo de la sociedad como una conjunto complejo de fuerzas, discursos e interacciones donde los ciudadanos y ciudadanas realizan acciones orientadas cada vez más al reconocimiento y el ejercicio de sus derechos. Es decir, que nos encontramos con un proyecto utópico e inacabado de diseño de la una cultura democrática, en la que participan actores diversos, formaciones socioculturales diversas y en la que buscan realizarse diversas aspiraciones o modalidades de comprensión y realización de la convivencia o la vida en común.

- Por los anteriores motivos, al hablar de convivencia, nos ubicamos en un terreno donde las personas deben reconocer su capacidad para construir la realidad, reconocer las mediaciones institucionales y culturales que juegan un papel en la producción, reproducción o transformación de la vida cotidiana entendida culturalmente, y desarrollas acciones y estrategias orientadas a la realización de sus necesidades y sueños en una perspectiva donde puedan concretarse las diversas modalidades de convivencia. Es decir, que estamos en un campo claramente político, donde tanto las acciones directas de relación e interacción con otros, como las relaciones indirectas de influencia mutua a través de los procesos institucionales y culturales en que participamos, tienen consecuencias políticas sobre las modalidades de convivencia resultantes. En esta perspectiva, el trabajo sobre la convivencia se constituye en un terreno favorable para la construcción plural de la vida, para la discusión abierta, el diálogo y el debate, para el replan-

teamiento y discusión de las decisiones públicas de los administradores del Estado en todos aquellos aspectos que afectan la vida en común. Por tal motivo, el trabajo sobre la convivencia se convierte en un asunto de asumir políticas u orientaciones para la vida en común.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, C. (2001) Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, No 10, 79-89.
- _____. (2002A) *El hombre y la convivencia en la sociedad patriarcal. Ponencia presentada en la Jornada de Masculinidades*. Cali: Centro de Estudios del Género. Universidad del Valle.
- _____. (2002B) Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la Red de Promoción del Buen Trato de Cali. *Investigación y Desarrollo*. Vol. 11 N° 1 Julio 2003 ISSN 0121-3261. Cali.
- _____. (2004) La ínter y transdisciplinariedad en los procesos participativos en investigación social. Documentos de Trabajo. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.
- _____. (2005) *Psicología Comunitaria de la Convivencia*. Cali: Universidad del Valle. (En prensa)
- ARANGO, C. y CAMPO D. (2000) *Educación para la convivencia en contextos comunitarios. Informe de investigación*. Santiago de Cali. Universidad del Valle-COLCIENCIAS.
- _____. (2001) Psicología de la convivencia. Una experiencia de Investigación-Acción-Participativa en Colombia. XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. Santiago de Chile (En prensa).
- _____. (2004) *Redes sociales para la convivencia familiar. Informe de investigación*. Cali. Universidad del Valle – EDUPAR – Plan Internacional.
- BASAGLIA, F (1972): *La institución negada*. Barcelona: Barral Editores.
- BAUZÁ-VARGAS, Y. (1997) “‘Yo lo que sé de Catalina Loango’: Orality and gender in the Caribbean”. *Disertación doctoral*. Universidad de New York: Buffalo.
- BLANCO, A. (1993): La Psicología Comunitaria, ¿una nueva utopía para el final del siglo XX? Tomado de: Martín, Chacón y Martínez: *Psicología Comunitaria*. Madrid: Textos Visor.
- BLUMER, H. (1969) Symbolic Interactionism. Perspective and method. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. Citado por Munné, F. (1993): *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona. PPU.
- CAMACHO, A., y GUZMÁN, A. (1990) *Colombia: Ciudad y Violencia. Foro Nacional por Colombia*, junio de 1990. Bogotá.
- CAMPO, D. (2005) La convivencia familiar: un nuevo escenario para la educación popular. Tesis de Magíster. Magíster en Educación con énfasis en educación popular y Desarrollo Comunitario. Cali: Universidad del Valle
- CAMPO, D, et al. (2002) *Pedagogía para la convivencia y la democracia. Modelo EDUPAR*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.

- CAPLAN, G. (1974): Support Systems. In G. Caplan (Eds). *Support systems and community mental health*. New York: Basic Books.
- _____. (1986): Recent developments in crisis intervention and in the promotion of support services. In: M. Kessler y S.E. Goldston (comps), *A decade of progress in primary prevention*, Hanover: University Press of New England.
- CASSEL, J. (1974): Psychosocial process and stress: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- COBB, S. (1976): Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- COHEN, S. & SYME, S. L. (1985): Issues in the study and application in social support. In S. Cohen & S.L. Syme (Eds) *Social Support and Health*. New York: Academic Press.
- Comisión de Convivencia y Protección Ciudadana. (2000) *La Seguridad y la Convivencia en Cali*. Cali: Cámara de Comercio.
- Consejería Desepaz. Alcaldía de Santiago de Cali (1997) *Estudio Epidemiológico de la violencia en la Ciudad de Cali. Informe Interno*. Cali: Alcaldía de Santiago de Cali
- COOPER, D. (1967/1972): *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- COWEN, E. L. (1967): Emergent approaches to mental health problems. An overview and directions for future work. In E.L. Cowen, E.A. Gardner & M. Zax (comps) *Emergent approaches to mental health problems*, New York: Appleton-Century-Crofts
- DÍEZ, H., et al. (2001). *Modelo de Intervención en convivencia y democratización de la vida escolar*. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal. Convenio BID.
- DURKHEIM, E. (1951) *Suicide: A study in sociology*. New York: Free Press.
- EPLEY, S. W. (1974): Reduction of the behavioral effects of aversive stimulation by the presence of companions. *Psychological Bulletin*, 81, 271-283.
- FAIRWEATHER, G, SANDERS, D., CRESSLER, D. & MAYNARD, H. (1969): *Community life for the mentally ill: An alternative to hospitalization*, Chicago Ill.: Aldine.
- FARISH, R.E. & DUNHAN, W.H. (1939): *Mental disorders in urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.
- FERNÁNDEZ, P. (1987) Teoría y método de la psicología política latinoamericana. Tomado de *La Psicología Política Latinoamericana*. Coord. Maritza Montero. Caracas: Editorial PANAPO.
- FESTINGER, L. (1954): A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- FRIEDEMANN, N. de. (1998) "San Basilio en el universo kilombo-África y Palenque América" En: Adriana Maya (ed.), *Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia*. Tomo VI, pp. 79-102. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- GERARD, H.B. (1963): Emotional uncertainty and social comparison. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 568-573.
- GIDDENS, A. (1992): Modernidad y subjetividad. En *Zona Erógena*, año 3 N° 10, Buenos Aires. Citado por: Dabas, E. N. 1993: *Red de Redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós Editores.
- GOTTLIEB, B.H. (1983): *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills, CA: Sage.

- _____. (1992): Quandaries in translating social support concepts to intervention. In H.O.F. Veiel & U. Baumann (comps.) *The meaning and measurement of social support*, New York: Hemisphere.
- GRACIA, E. (1977): *El Apoyo social en la intervención comunitaria*. México: Paidós.
- GRACIA, E., HERRERO, J. y MUSITU, G. (1995): *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- GRANADA, H. (1991): Intervenciones de la Psicología Social Comunitaria: El caso de Colombia. *XXIII Congreso Interamericano de Psicología*. San José de Costa Rica.
- ESCOBAR, A., ÁLVAREZ, S. y DAGNINO, E., *Política cultural y cultura política*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (INCANH) –Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara (pp.235-260)
- GUTIÉRREZ, AZOPARDO e ILDEFONSO (1996) *Los afroamericanos: Historia, cultura y proyectos*, Santafé de Bogotá: Editorial El Búho.
- Haz Paz. (2000): *Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar*. Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social. BID, UNESCO, PNUD.
- HINKLE, L. & WOLF, H. (1978) Health and social environment: experimental investigations. In A.H. Leighton. J.A. Clausen y R.N. Wilson (Eds) *Explorations in Social Psychiatry*. New York: Basic Books.
- ILLICH, I. (1972) *Hacia una sociedad convivencial*. Cuaderno Centro Internacional de Documentación. CIDOC No 1022. Cuernavaca, México.
- _____. (1973) *Tools for conviviality*. New York: Harper and Row, Publishers.
- KINSEY, A. (1949) *Conducta sexual del varón*, Ed. Interamericana, México.
- KELLY, J. (1966): Perspectives on ageing and families, in H.L. Kending (comp) *Ageing and families: A support network perspective*, London: Allen & Unwin.
- LAING, R. (1973): *Experiencia y alienación en la vida contemporánea*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LATANE, B., ECKMAN, J. & JOY, V. (1966): Shared stress and interpersonal attraction. *Journal of Experimental Social Psychology*, Supplement 1, pp. 92-102.
- LAZARUS, R. (1966): *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- LIN, N. (1986): Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Comps) *Social support, life events and depression*, New York: Academic Press.
- MATURANA, H. (1991): *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- _____. (1999) *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- _____. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- MAX NEEF, M. ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M (1986): *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- MCKENZIE, R. (1926): The ecological approach to the study of the human community. In R. Park y E. Burgess (comps.) *The city*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEAD, G. H. (1982): *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós
- MONTERO, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- OÑATIVIA, O. (1978) *Antropología de la conducta*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe. Moore, D. L., Byers, D. y Baron, R. S. (1981): Socially mediated fear reduction in rodents: Distraction,

- communication, or mere presence? *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, pp. 485-505
- RUBIO, M. (2000): *Violencia, Justicia y Capital Social*. Citado por Comisión de Convivencia Ciudadana. Cali: Comité Empresarial del Valle.
- SÁNCHEZ, A. (1988): *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona, PPU.
- SÁNCHEZ, G., et al. (1987) *Colombia: Violencia y Democracia. Informe presentado a Ministerio de Gobierno*. Bogotá: Centro Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- SANZ, F. (1992) *Psicoerotismo Femenino y Masculino*. 2ª Ed. Barcelona: Ed. Kairós
- _____. (1993) Psicoerotismo femenino y masculino: La integración desde la perspectiva del reencuentro. *Jornadas de Feminismo, Ecología y Pacifismo*. Jornadas por la Paz. Orense.
- _____. (1995): *Los vínculos amorosos: Amar desde la identidad en la Terapia del Reencuentro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- SARASON, S.B. (1974): *The psychological sense of community: Perspectives for a Community Psychology*. San Francisco: Josey-Bass.
- SCHACHTER, S. (1959): *The psychology of the affiliation*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- SEIDMAN, O., BENSEN, S., MILLER, I. & MEELAND, T. (1957): Influence of a partner on tolerance for a self-administered electric shock. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp. 297-300.
- SIMMEL, G. (1908) *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humboldt. (1939, Buenos Aires: Espasa Calpe). Citado por F. Munné (1993) *Entre el individuo y la sociedad*. Barcelona: PPU
- SAPOZNIKOW, J., SALAZAR, J. y CARRILLO, F. (2000) *Convivencia y seguridad un reto a la gobernabilidad*. España: BID – Universidad de Alcalá.
- SPECK, R. (1989) La intervención en red social: las terapias de red, teoría y desarrollo. Tomado de: Elkaïm, M. y otros. *Las prácticas de la terapia de red*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- THOMAS, W. & ZNANIECKI, F. (1920): *The polish peasant in Europe and America*. New York: Alfred A. Nnopf.
- VALTIERRA P., A. (s.f.) *Pedro Claver. El santo redentor de los negros. Nueva versión reestructurada*, Bogotá: Banco de la República 2 t., Tomo I, Págs. 459-460.
- ZULETA, E. (1991) *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Ediciones Altamir.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y PRODUCCIÓN DE LO SOCIAL, LA CONVIVENCIA COMO RECURSO

José Hleap B.

Cada vez que un ser humano organiza o reorganiza su relación con él mismo, con sus semejantes, con las cosas, con los signos, con el cosmos, se compromete con una actividad de conocimiento, de aprendizaje. El saber, en el sentido en que lo entendemos aquí, es un saber-vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Compete, pues, a un espacio cosmopolita y sin fronteras de las relaciones y de las cualidades; a un espacio de la metamorfosis de las relaciones y de la emergencia de las maneras de ser; a un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individuales y colectivos.

Pierre Levy

8.1 SABERES Y CONOCIMIENTO SOCIAL

Para abordar la idea de “gestión del conocimiento”, sobre todo para señalar en su uso actual el vínculo con la “ingeniería social”, propongo un acercamiento al concepto de saber, a la relación entre saberes, a la diferencia entre saber y conocimiento y a la relación entre prácticas de saber y conocimiento social.

Como en la cita de Levy con la que inicio, el saber del que estamos hablando es la capacidad que nos permite apropiarnos del mundo, desde nuestra singularidad social. El saber, entonces, no es un contenido, el saber fundamentalmente crece en relación dinámica entre el sujeto y su sociedad, va creciendo y es una práctica, “es una capaci-

dad, no es un cúmulo de información, no es un cúmulo de conocimiento”. Es la actividad lo que hace el saber, no su almacenamiento, una actividad de segundo grado, podría decirse. El saber no está constituido por la masa de resultados (informaciones); el saber es saber de lo que él es, de la capacidad de un individuo de dar cuenta y razón de lo que sabe (Beillerot, 1998:33).

Hay distintas formas de saber, pero además hay relaciones desiguales y disputas entre los saberes en la sociedad. Como propone Beillerot (1998: 27),

en una sociedad dada los saberes se presentan como diversos y múltiples, pero sobre todo como rivales: no sólo como diferentes sino como decididamente rivales. Se organizan en jerarquías que son las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican. Los saberes, al ser siempre saberes de algunos y no de todos, saberes de algunos individuos, grupos o clases, dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos. Los conflictos de saberes, los conflictos que giran en torno a los saberes, son conflictos políticos: quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir. Los conflictos de saberes y los conflictos que giran en torno a los saberes, o sea en torno a su producción y su adquisición, son conflictos sociales de saberes sociales.

En la relación entre saberes se juega la legitimidad y eficacia del saber propio (relaciones de poder) y se produce conocimiento, una construcción de saber, así como un haber, que es lo sabido. Lo sabido no es simplemente acumulación de datos, es el producto plástico de aquello que nos afectó, aquello que le pusimos interés, que cobró sentido para nosotros. Hay unos principios de enunciación que en la relación con el otro se transforman, hay un componente de interacción que no está en el conocimiento como lo dado, que no solamente es aquello que fue significativo, sino que es la capacidad expresiva misma que se transforma. El conocimiento es una construcción de saber, los saberes son capacidades, modos de relación con el mundo y construyen cosas; lo que construye el saber lo vamos a llamar conocimiento, se puede decir que el conocimiento es una disposición de lo que se sabe, se puede decir, sus enunciados y se puede ver, sus evidencias.

En la relación entre un saber y otro saber, no solamente se expresa el poder de su conocimiento sobre el mundo, sino que el saber busca su legitimidad, de modo que en cualquier tipo de relación entre saberes hay un conflicto de poder, porque se pone en juego la validez y eficacia de cada modo de saber. Quién tiene el poder o como se resuelve ese conflicto de poder, hay muchas formas de resolverlo, la única forma no es que uno le imponga el saber al otro.

Cuando un saber se da a conocer no sólo muestra su poder, también su relación respecto a otros saberes, busca su legitimidad en ese vínculo; de modo que tenemos en

el diálogo un momento en el que se pueden hacer visibles las diferencias de poder, los mecanismos para transformarlo (relaciones de control) y generar conocimiento o reconfigurar el saber propio (relaciones de conocimiento). Precisamente porque en la interacción de saberes se dan relaciones de poder, control y conocimiento es que lo ético, lo político y lo estético son claves para comprender el carácter productivo de este vínculo, en la identidad de los sujetos, grupos y etnias.

En la sociedad esas relaciones de poder hacen grandes desequilibrios entre los saberes, legitimando unos y desfundamentando otros, neutralizando su eficacia, su validez, su pertinencia, su contemporaneidad. Inicialmente podemos entender esta “gestión del conocimiento” como ese conjunto de operaciones mediante las cuales un saber conquista un lugar de hegemonía, operaciones que De Certeau describe como una economía del lugar propio (1996:42), mediante la cual “un poder es la condición previa del conocimiento, y no sólo su efecto o su atributo, permite e impone sus características. Ahí se produce”.

El saber es también una capacidad de actuar, de cambiar la realidad, es una cierta habilidad que se transforma en la relación entre saberes. En la relación entre saberes (dimensión educativa) se efectúan una serie de operaciones entre y dentro de cada cultura que afectan esa economía del lugar propio: la *ética*, mediante la interpelación y apropiación, abre al sujeto un espacio de juego, de decisión, una resistencia a la imposición de un modelo, de un sistema, de un orden; la *estética* como la reorganización, apropiación, uso y producción de expresión, configura un espacio propio en un orden impuesto y la *política* que muestra como se dirimen las relaciones de fuerza que estructuran el campo social y el campo del conocimiento.

Buena parte de las miradas “críticas” a los saberes instituidos como “conocimientos”, sea los científicos, los pedagógicos, los terapéuticos, caen en la trampa de abordarlos en su legitimidad desde la lógica de lugar propio ya sancionada, incluso tratando de validar otros saberes haciéndolos pasar por el rasero de esa legitimidad, apreciando “lo científico, lo terapéutico, lo pedagógico que es el saber popular” o reivindicando exóticamente su diferencia especular en lo festivo, lo folclórico, lo práctico, la “docta ignorancia”.

La creación de un sujeto para ese saber y un saber para ese sujeto, el fundamento de las ciencias heterológicas, ha operado bajo el principio de la identidad, singularidad, el carácter monológico y predicativo que hacen del reconocimiento de un saber toda una operación de traducción que traiciona, disloca y vuelve inoperante su poder de diferencia interpeladora. Es un saber más en el mapa de los conocimientos reconocidos.

La proliferación de saberes en una sociedad da cuenta de las diferencias y desigualdades, de los distintos lugares y prácticas de conocimiento, así como del carácter dialó-

gico, colectivo, de cualquier emprendimiento de saber. “Las empresas de saberes son finalmente colectivas: a la asimilación individual se agregan la acumulación de los saberes sociales disponibles, como también la suma de los actos individuales tomados en la organización institucional” (Beillerot: 72).

José Luis Grosso lo plantea así:

en la convivencia de los diversos actores con las formaciones hegemónicas, sedimentan aprendizajes y maneras de hacer que viajan en la larga duración, formalizados en la tipificación de relaciones y situaciones, pero que bordean las formas institucionalizadas, continuamente recreados sobre la marcha. No se trata sólo de “conocimiento tácito”, porque estos saberes sociales conforman formaciones discursivas que incluyen “conocimiento explícito”; se trata más bien de saberes no-reconocidos o des-conocidos en esa producción de conocimiento. Hay un exceso en la gestión social del conocimiento que no es recogido en el discurso organizacional dominante (2008: 14).

Como propone Beillerot

A estos movimientos de creación de saberes se opone, socialmente, la organización de los oficios y las funciones (y las máquinas) de saberes para hacer actuar. Desde el siglo XVIII por lo menos se piensa que la vida psíquica, económica, y política debe ser “científica” o esclarecida por la ciencia; en este sentido, es posible que las revoluciones socialistas hayan representado el apogeo de la política basada en el saber de los expertos [...] (1998:73)

Hardt y Negri han planteado claramente que “nuestro conocimiento común es el fundamento de toda producción nueva de conocimiento; la comunidad lingüística es la base de toda innovación lingüística; en nuestras relaciones afectivas existentes se funda toda producción de afectos, y nuestro banco social de imágenes comunes hace posible la creación de nuevas imágenes. Todas estas producciones acrecientan lo común y sirven a su vez de fundamento a otras nuevas”. (2004: 179) La posibilidad de la expropiación de lo común para su explotación experta se debe, en buena medida, a la centralidad adquirida por el trabajo inmaterial (que genera información, conocimientos, ideas, imágenes, relaciones y afectos) en la producción y reproducción de la sociedad.

8.2 Los “OTROS” SABERES Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Me quiero detener un momento en los mitos operantes de ciertos saberes expertos sobre los saberes “otros”. Para hacerlo retomo el trabajo de Emma León (1999, 2000) relativo a los discursos teóricos sobre la “vida cotidiana. La autora destaca como a ciertos espacios sociales, como el del “trabajo” y a ciertas prácticas, subjetividades y

lenguajes (racionalidades científicas y filosóficas, acción política, lenguajes artísticos, etc.) se les atribuye la capacidad productiva y transformadora del ser humano, de modo que

la vida cotidiana, por la atribución de sus espacios (familiar, íntimo, privado); sus prácticas y subjetividades (instrumentales, pragmáticas, utilitarias, no mediadas reflexivamente, etc.); quedará del lado de lo fundante pero nunca podrá alcanzar el valor supremo de la tabla axiológica correspondiente. No accederá jamás al máximo protagonismo en los procesos de constitución, determinación e influencia social (2000:56).

En esta estructuración del espacio social identifica la autora una implícita configuración de la temporalidad cotidiana, en dos órdenes: la dimensión del tiempo a escala del devenir general de las sociedades ubica, en una metáfora del ser viviente, la vida cotidiana en los niveles de gestación, desarrollo y mantenimiento, cuya temporalidad “podrá tener una duración más larga pero sin los gradientes de intensidad y fuerza para marcar el inicio y fin de las trayectorias social y cubrir el segmento de la transformación y el cambio (2000:57). En la temporalidad interna de una sociedad, la vida cotidiana aparece en la “trama micromolecular” que, según la jerarquización valórica que pone lo decisivo en lo macro, “no tiene la fuerza para revertir las estructuras establecidas ni para movilizar agrupamientos colectivos que lleven a la transformación social” (2000:57).

El fundamento de este tipo de recorte espacio-temporal es la noción de “sujeto cotidiano”, el cual “puede hacer mucho dentro de los márgenes establecidos, incluso ser motivo de ciencia, política y arte, pero no podrá jamás salirse de su conocimiento inmediato, vivencial y pragmático; no llegará a investirse con los requerimientos de la acción social o de los actores organizados; no saldrá de los subcampos de la cultura popular, masiva o folclórica” (2000:58). Por tanto, “el sujeto cotidiano no hace tiempo ni espacio, sólo transita por los laberintos que otros sujetos han impuesto. Es un sujeto sin historia porque no puede hacerla, sólo la padece” (2000:58).

La cotidianidad se reconoce como “el manto genérico de las relaciones de apropiación humana” (como posesión del mundo y de uno mismo), que mirada, como propone Emma León, desde la triangulación subjetivación (percepción del devenir del mundo)-actuación (capacidad de incidir en su direccionalidad)-experiencia misma del tiempo permite ver como “el desplazamiento y decantación hechos desde la mentalidad moderna occidental, lleva a un desmembramiento de las formas para la subjetivación del tiempo y del espacio y su condensación (u objetivación) práctica, según una lógica constituida por jerarquizaciones y superaciones” (2000:67).

Al revisar el sustrato metafísico de la noción de sujeto en las ciencias sociales, la autora muestra como la idea de *homo sapiens*, a la cual se le asigna la capacidad de subjetivar e intervenir en el mundo, encuentra en el *homo faber*, al cual se le reconoce las potencias de reproducción, nutrición y crecimiento, el otro a superar. Esta polaridad muestra su fuerza simbólica al encontrarse, sin previo aviso, en la base de “las nociones teóricas con las que se trata de caracterizar la vida cotidiana”: la similitud entre la idea de *homo faber* y sujeto cotidiano, sobre todo en relación a la satisfacción de las necesidades básicas, es contundente: “la representación del sujeto cotidiano es homóloga a la del *homo faber* y comparte con él la supeditación (dada pos superación biológica o analítica) a otro sujeto que es ni más ni menos el que surge de la figura matriz del *sapiens*: señor de la racionalidad suprema, trasladado e investido de sujeto sociológico mediante la construcción analítica del actor social” (2.000: 66). Quiero resaltar aquí las implicaciones que este descubrimiento tiene para la educación popular y buena parte de las lógicas de intervención social que frecuentemente, situadas desde los saberes expertos, ubican a las comunidades, sus saberes y prácticas en el lugar del *homo faber*.

Vuelvo así a mis planteamientos sobre el saber experto como una operación de expropiación de saberes sociales. Planteé en el proyecto “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca” que el soporte común de la vida social es expropiado a sus autores colectivos, bien sea naturalizando esos saberes (celebrándolos como “patrimonio común de la humanidad”), o negando el trabajo que los originó (la invisibilización de la labor solidaria, afectiva e imaginativa que se genera en la cotidianidad localizada), convirtiéndolo en un recurso explotable. Se dan casos tan paradójicos en Colombia como la intervención de la violencia urbana desde la promoción de la convivencia con el concurso creativo, generoso y resuelto, en proporción significativa, de habitantes afrodescendientes, los mismos que son señalados desde el esquema de “seguridad ciudadana” como “el problema” (víctimas o victimarios), pero que no aparecen a la hora del balance sobre los aportes efectivos en su solución, manteniendo así la estigmatización. No son solo los desplazados de las violencias armadas, o los inmigrantes económicos locales, es la creciente *estigmatización* de pobladores que por su color de piel y/o su origen social y lugar de habitación son “los sospechosos de siempre”, los señalados causantes de todos los males. Como ejemplo, ampliando la idea de extranjeros a la de desplazados o de habitantes de “invasiones” (particularmente negros), podemos compartir la descripción que hace Bauman sobre su condición:

los *establecidos*, utilizando su poder para definir la situación e imponer sus definiciones a todos los involucrados, tienden a encerrar a los recién llegados en la jaula de hierro del estereotipo, *una representación sumamente simplificada de las realida-*

des sociales. Al estereotipar, crean patrones de blanco y negro que no dejan ningún lugar a la diversidad. Los extranjeros son culpables hasta que se compruebe su inocencia, pero como los establecidos, quienes a la vez acusan, instituyen la causa, dictan sentencia y se arrojan al mismo tiempo el rol de acusadores, magistrados y jueces, las chances de una absolución son escasas o nulas (2007: 186).

El modelo de vida en común que nos provee la modernidad, incluso el estado de permanente “licuefacción” de nuestra precaria modernidad, se basa en la explotación administrativa del miedo al diferente, sea en la versión nacional de “seguridad democrática” o en la paranoia local de la “ola negra” que se tomó la ciudad. Encerrados cada vez más en nuestras propias prisiones, recelando del vecino y del transeúnte, del mendigo y del cartero, no vivimos “con” sino contra los demás. Frente a la instituida mirada de la “convivencia armónica”, que predica lo común, lo no contradictorio o conflictivo, obliterando lo diferente, encontramos en la convivencia situada (en los barrios y comunas más estigmatizados como “violentos”) saberes sociales sobre la vida conflictiva con otros, sobre la solidaridad basada en alguna condición común (sea de pobreza, de género, de creencia, etc.), que no se detienen ante el resto (el origen, la etnia, la edad, etc.) que los diferencia. La operación “civilizadora” de convertir estos “violentos” pobladores en “ciudadanos” recurre, como en la idea de “homo sacer” de Agamben¹, a limpiarlos de ese saber, de sus identidades y prácticas previas, para nacer de nuevo en la “cultura ciudadana” que les enseña a vivir “armónicamente” esto es, en la abstracción de una ciudadanía sin pertenencia que celebra el carácter no sustantivo, puro procedimiento, de la democracia: todos somos por igual ciudadanos, mientras cumplamos el contrato por el cual cada uno ocupa su lugar sin atender a las desigualdades constitutivas.

Entonces, ¿qué tipo de saberes es el reivindicado por la “sociedad del conocimiento?”

En un libro (*La sociedad postcapitalista*) que condensa la tendencia hegemónica en el manejo gerencial desde la década del noventa, Peter Drucker anuncia que “el verdadero recurso dominante y factor de producción absolutamente decisivo no es ya ni el capital, ni la tierra (los recursos naturales), ni el trabajo: es el conocimiento. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad postcapitalista son traba-

¹ “Un ser que fuese radicalmente privado de toda identidad representable sería para el estado absolutamente irrelevante. Esto es cuanto tiene que esconder, en nuestra cultura, el dogma hipócrita de la sacralidad de la vida desnuda y las vacuas declaraciones sobre los derechos del hombre. *Sagrado* no puede tener otro significado que aquel que posee el término en el Derecho romano: *sacer* es aquel que ha sido excluido del mundo de los hombres y que, no pudiendo ser sacrificado, es lícito matarlo sin cometer homicidio”.(Agamben, 2006:70).

jadores de conocimientos y trabajadores de servicios” (2004:8). Pareciera que el nacimiento del “capitalismo cognitivo” y de la urgente “gestión del conocimiento” nace con el acta de defunción de la contradicción capital/trabajo a manos de tres “revoluciones”, la “industrial”, la de “la productividad” y la de “la administración”, todas –según el autor– asociadas a un cambio en la concepción de *conocimiento*.

Resulta por lo menos esclarecedora, sobre todo ante la actual celebración a-crítica de “la sociedad del conocimiento”, la precisión que hace Drucker sobre “el cambio radical del sentido de conocimiento” que “hizo inevitable y dominante el capitalismo moderno”: “el conocimiento en este nuevo sentido es conocimiento como instrumento, como medio de obtener resultados sociales y económicos” (2004: 58). El autor precisa que “el conocimiento tradicional era general. Lo que hoy consideramos conocimiento es necesariamente altamente especializado (63) [...]” Lo que hoy consideramos conocimiento se prueba a sí mismo en la acción. Lo que entendemos por conocimiento es información eficaz en la acción, información enfocada en los resultados. Los resultados están por fuera de la persona, en la sociedad y la economía, o en el progreso del conocimiento mismo” (64).

Realmente, no se trata de un *tipo* de conocimiento, sino de un criterio específico sobre la *forma* que debe tomar cualquier conocimiento para convertirse en *recurso económico*. La “productividad” y la “innovación” son los dos factores que hacen posible el tránsito entre una concepción del conocimiento “en sí” y el conocimiento como utilidad, como recurso. El conocimiento “en sí” no es un recurso económico (es intangible, personal y al mismo tiempo colectivo, imposible de cuantificar y hacer rendir), afirma Drucker; las maneras de hacer y el conocimiento “práctico” (que podrían ser comprendidos en el concepto de conocimiento “tácito” de Polanyi), tampoco lo son si ambos, de manera articulada con el conocimiento formal, no son organizados, codificados e interpretados en función de “productos y servicios prácticos” (1994:255) La “revolución industrial” consistió en “aplicar el conocimiento a las herramientas, los procesos y los productos”, la “revolución de la productividad” radicó en aplicar el conocimiento “al estudio del trabajo, el análisis del trabajo y la ingeniería del trabajo” y, últimamente, la “revolución administrativa” ha consistido en aplicar el conocimiento al conocimiento mismo, uniendo “productividad” (las dos anteriores aplicaciones del conocimiento, que buscan aumentar el rendimiento de lo que se conoce) a la “innovación” (“el proceso a través del cual se extrae valor económico del conocimiento”², el rendimiento del conocer). Se puede apreciar que aunque cambia la “base” (las herramien-

² Esta noción de innovación es la adoptada por la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación, “Colombia construye y siembra futuro” (Colciencias, 2008: 9), afirmando abiertamente que es una estrategia para que el conocimiento sea “un instrumento de desarro-

tas, los procesos y los productos; el trabajo y el conocimiento), la clave para ser convertida en recurso económico es *the practice of management*, la *gestión*, concepto que reúne productividad, innovación y administración (Chen Mok, 2005:8).

Advertidos de que no se trata de un tipo de conocimiento, ese que llaman “aplicado”, sino del formateo³ de cualquier conocimiento, debemos aceptar con el autor, que no se trata tampoco de la “vieja” economía, sino de una capaz de integrar la singularidad, la diferencia, y la falta de equivalencia (características del conocimiento) a la producción, una “economía líquida” (2004:135). La más grande potencia de esta economía es su capacidad de integrar y hacer directamente productivas la externalidades positivas⁴. La solidaridad, confianza, creatividad, informalidad y demás cualidades que han sido llamadas “capital social”, así como los saberes no formalizados e incluso excluidos por el conocimiento científico, son ahora la base del nuevo recurso de la economía líquida: el conocimiento o, como precisa Drucker (2004:65), la mudanza de conocimiento a conocimientos, que “le ha dado al conocimiento el poder de crear una nueva sociedad”.

Los expertos “descubrieron” que la participación y las formas propias de solidaridad, confianza y cuidado de las “poblaciones en alto riesgo” eran un capital que hacia rendir la inversión, aseguraba la sostenibilidad y redituaba en su propio “empoderamiento”:

El capital social y la cultura son componentes clave de estas interacciones. Las personas, las familias y los grupos son capital social y cultura por esencia. Son portadores de actitudes de cooperación, valores, tradiciones, visiones de la realidad, que son su identidad misma. Si ello es ignorado, salteado, deteriorado, se inutilizarán importantes capacidades aplicables al desarrollo y se desatarán poderosas resistencias. Si, por el contrario, se reconoce, explora, valora y potencia su aporte, puede ser muy relevante y propiciar círculos virtuosos con las otras dimensiones del desarrollo (Kliksberg, 2000: 5).

llo”, de modo que reorienta la inversión y orden de prioridades según los fines económicos (2008:42) del conocimiento; lo que significa que es una forma de aplicación de conocimiento (su gestión) el que orienta las políticas en este campo: una economía –que es a su vez una política– de conocimiento.

³ En el sentido de darle forma como recurso, pero también en el sentido deleuziano, como *modulación* que reduce la multiplicidad.

⁴ Aquellas que producen efectos benéficos sobre quienes no han participado en la transacción. Es decir, aquellas que producen efectos para terceros que no son susceptibles de internalizarse en la producción misma.

El “capital social” como recurso recibe en el Banco Mundial una consideración especial, al estimarlo como componente clave para el desarrollo social y, por tanto, elemento fundamental en esta década para determinar las inversiones del Banco y, en consecuencia, el tipo de intervenciones propiciadas en América Latina:

Según análisis del Banco Mundial, hay cuatro formas básicas de capital: el capital natural, constituido por la dotación de recursos naturales con que cuenta un país; el capital construido, generado por el ser humano, que incluye diversas formas de capital (infraestructura, bienes de capital, financiero, comercial, etc.); el capital humano, determinado por los grados de nutrición, salud y educación de su población, y el capital social, descubrimiento reciente de las ciencias del desarrollo. Algunos estudios adjudican a las dos últimas formas de capital un porcentaje mayoritario del desarrollo económico de las naciones a fines del siglo XX. Indican que allí hay claves decisivas del progreso tecnológico, la competitividad, el crecimiento sostenido, el buen gobierno y la estabilidad democrática (Klikberg, 2000: 5).

Es esta potencia para hacer directamente productivo el “afuera” del conocimiento, de la economía, de cualquier otro agregado convencional, la que no me permite compartir el pensamiento de Grosso (2008:16) cuando afirma que “el concepto de ‘economía de conocimiento’ debe resituar los intereses empresariales privados en función de una sociedad del conocimiento fortalecida, creando así las condiciones para la competitividad a mediano y largo plazo, pues los aprendizajes e innovaciones sociales y la revisión crítica del mapa social del conocimiento en nuestros contextos son los procesos metodológicos participativos que pueden garantizar la redistribución de la nueva riqueza, o al menos hacer posible el campo por su disputa antes de su apropiación unilateral y minoritaria. Se trata de construir sociedades competitivas, y no de perpetuar las extractivas empresas competitivas de los modelos clásicos de ‘desarrollo’”. Bajo el parámetro asumido de “sociedades competitivas”, en esta concepción no se proponen opciones que quiebren la lógica de la economía-mundo hegemónica, de la “acumulación incesante de capital” (Wallerstein, 2003), sino que se trata de otra “reforma administrada por expertos”, soportada en la ilusoria y políticamente “correcta” llamada a la redistribución de la “nueva riqueza”. Como propone Boutang (2004:125)

En el capitalismo cognitivo, en la era de la red y de la *Ciudad por proyectos*, no podemos contentarnos con alabar la libertad, la gratuidad del consumo activo de conocimientos en la producción de saberes, de cultura y de innovación, a menos de convertirnos en agentes de un sistema corsario de depredación de externalidades positivas que engrosen la cuenta del mercado, a expensas de la actividad gratuita desarrollada por medio de la cooperación.

Un ejemplo de esta vampirización de los conocimientos sociales (incluso de las características genéticas) lo encontramos en la “sinergia” universidad-empresa que se ha gestado alrededor del genoma humano y de la biodiversidad.

Esta nueva integración de la investigación y los mercados desemboca en el registro masivo de patentes sobre secuencias genéticas, la extensión de las bases de datos protegidos por el secreto comercial, la concentración de contratos de acceso exclusivo a los datos genéticos y médicos de determinadas poblaciones, la multiplicación de acuerdos de investigación o de transferencia de materiales que especifican derechos de uso reservado (Cassier, 2002:120).

Vistas desde el formateo de cualquier conocimiento y su “aprovechamiento” por parte de la economía líquida del actual capitalismo, parecen ingenuas las propuestas de “un replanteamiento radical de los saberes expertos que nos permita reintroducir el saber social, la experiencia social como fuente de un saber radicalmente otro pero complementario” (Martín-Barbero, 2007:40) o las de romper la gestión descendente del conocimiento desde “el desencadenamiento de formas de saber y de acción social que articulan el *conocimiento social* y el *conocimiento académico* en la gestión cultural y política de los propios actores sociales (Grosso, 2004:295). Buena parte de este ejercicio de integración lo está haciendo la economía líquida del capitalismo; no obstante, repensar la gestión como formateo de la diversidad (y por tanto, ubicarla en la biopolítica) y romperla desde dentro, desde la potencia de la multiplicidad y la contingencia del acontecimiento (como propone Lazzarato, 2007:75) no nos ubica en la *gestión social del conocimiento* sino en su imposibilidad (de ser gestionado o reivindicado como propio de algún “actor social”), como resistencia a la *gestión del conocimiento social*.

Olvidada en los entretelones de las “políticas de conocimiento” fundadas aún en la preeminencia –aunque descentrada y demarcada socialmente– de la ciencia, aparece “la gesta misma del conocer en todas sus modalidades y expresiones, con todo el peso y la densidad práctica corporal de la gestualidad en esa gesta-gestión” (Grosso, 2008: 50), aquella que es incorporada como gestión del conocimiento social bajo la forma de “capital social”. Al captarla como potencia de multiplicidad, su politización no consiste en el reconocimiento, valoración o gestión –opciones todas entrampadas en la lógica moduladora del control– si no en la proliferación innumerable (al menos desde lo ensídico-identitario) de otros mundos posibles y factibles, el poder instituyente de los imaginarios sociales (Castoriadis) [...] utopías, diría un aterrizado “científico”, a lo que respondo con Žizek que

lo que caracteriza la utopía es literalmente la construcción de un espacio u-tópico, un espacio social fuera de los parámetros de lo existente, de los parámetros de lo que

parece *posible* en el universo social existente. *Utópico* es un gesto que cambia las coordenadas de lo posible [...] la *utopía* es una cuestión de la más profunda urgencia, algo a lo que estamos impelidos como asunto de supervivencia, cuando ya no es posible seguir dentro de los parámetros de lo *posible* (2004:195).

8.3 EL RECURSO DE LA CONVIVENCIA COMO GESTIÓN EXPERTA DE LO SOCIAL

Quiero presentar ahora mi posición sobre un tipo específico de gestión del conocimiento social que se efectúa en las intervenciones expertas sobre la convivencia como refuncionalización de vínculos sociales.

Ligada a una concepción de lo político que lo ubica exclusivamente en el escenario público con sus actores y procedimientos convencionales, la de la vida ciudadana como disputa y regulación del poder del Estado, buena parte del trabajo sobre la convivencia se ha centrado en generar democráticamente una política pública (el ejercicio de la gubernamentalidad) y en este gesto ha olvidado, negado o reprimido la vida citadina, aquella en la que se desenvuelve la conflictiva convivencia, que no reconoce un “deber ser” sino que “es”, acomodada, situada, contingente. Esta otra idea de lo político (Lazzarato, 2004) nos arroja al caldero de los conflictos sociales, de las opciones éticas, de la lucha política, que aunque esta conectado (no mecánicamente manejado como magnitudes crecientes de manifestación en una ilusoria continuidad de “humanidad”) con la convivencia cotidiana, implica la extraposición, el extrañamiento, la confrontación/confortación de los sujetos y la apertura de espacios democráticos donde todo esto sea posible, que es, en últimas, lo que ha reivindicado la educación popular en América Latina.

La convivencia entendida como redes de apoyo social, por tratar de resaltar la dimensión conjuntista, solidaria, de las relaciones humanas, se convierte en la otra cara de la moneda de la violencia, al no asumir que el carácter conflictivo del vivir juntos no lo hace necesariamente violento y al idealizar la convivencia situada que busca “comprender”, reduciendo alegremente la complejidad de lo social, impidiendo la comprensión de las distintas mediaciones que entre sujeto y estructura social le dan densidad a la existencia social y quedando ciega respecto de las contradicciones que entre las diferentes instancias de socialización, las instituciones y las relaciones sociales le dan al sujeto social su carácter de un lugar en la trama de relaciones humanas, un emergente, y en la medida en que hace parte de un lugar social específico da cuenta del conjunto al que pertenece y, simultáneamente, de la singularidad que ese encuentro particular significa; gracias al cual tiene una relativa autonomía respecto a la sociedad misma, porque celebra la concurrencia y realización de unas posibilidades específicas de ser so-

cial que lo diferencian del conjunto y de las otras particularidades posibles.

Este saber experto sobre la convivencia armónica es una manera de eludir la problemática de la conflictiva constitución de los sujetos en estas sociedades del capitalismo tardío, que se juega en las dimensiones económicas, éticas y políticas, donde surge la pregunta por el orden social en el que “queremos vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos”, según la feliz expresión de José Bernardo Toro⁵; esto es, preguntarse por la “cultura patriarcal”, la “cultura urbana”, la “cultura democrática”, la “cultura cívica” y la “cultura pública” que instituímos y practicamos, y que, por tanto, podemos transformar en una relación dinámica entre la fuerza instituyente colectiva (en tanto proyecto) y el compromiso personal (que no se reduce a los vínculos afectivos).

Para entender mis reservas con la idea de intervención en convivencia “armónica”, es preciso ubicarla como un modo de gestión del “biopoder” (Foucault). Esta preocupación por producir un “ajuste” en la convivencia señala el umbral en el cual la separación entre “mundo de la vida” y los imperativos funcionales del sistema (Beriaín, 1996:84) se borran. Como ha planteado Hannah Arendt, la dimensión fundamental de este poder estriba en la capacidad de convertir el comportamiento en conductas: “Es decisivo que la sociedad, en todos sus niveles, excluya la posibilidad de acción, como anteriormente lo fue de la esfera familiar. En su lugar, la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente” (1993:51). Para este efecto, se impone la centralidad de las ciencias del comportamiento (1993:55): “si la economía es la ciencia de la sociedad en sus primeras etapas, cuando sólo podía imponer sus normas de conducta a sectores de la población y a parte de su actividad, el auge de las ‘ciencias del comportamiento’ señala con claridad la etapa final de este desarrollo, cuando la sociedad de masas ha devorado todos los estratos de la nación y la ‘conducta social’ se ha convertido en modelo de todas las fases de la vida”. Cabe aquí la preocupación de Giddens por la “doble hermenéutica” en donde se ve el poder experto de construir “conductas” en la circulación desigual de las interpretaciones: “hay un continuo ‘deslizamiento’ de los conceptos construidos en sociología, por el cual se apropian de ellos aquellos individuos para el análisis de cuya conducta fueron originalmente acuñados, y así tienden a convertirse en rasgos integrales *de esa conducta*”. (Giddens 1997: 194).

Al generar una atención particular sobre las distintas dimensiones de la vida de la población, al desarrollar formas de conocimiento específicas (psicológico, sociológico,

⁵ En *La construcción de lo público desde la sociedad civil*, Quinto Encuentro Latinoamericano del Tercer Sector, Bogotá, marzo de 2001, p. 175.

antropológico, médico, etc.) con instrumentos como la estadística o la epidemiología, al establecer instituciones diferenciadas para administrar cada aspecto de esa vida, la intervención sobre lo social dispuso (su “fuerza performativa”) de formas de agregación, conocimiento y prácticas que rompían con la comunalidad ligada a un territorio y a unas costumbres, generando dependencia respecto de esas nuevas formas de vínculo y a los servicios ofrecidos, al punto que los propios administrados terminan confundiendo su necesidad (salud) con el satisfactor⁶ que el sistema les provee (hospital, por ejemplo) y se lo demandan al gobierno, incluso violentamente.

Llegado a este punto creo necesario voltear la mirada, tan centrada en lo que hacen los “interventores”, para percibir las experiencias realizadas y las por venir, como lo enseña Boaventura de Sousa Santos (2005), en tanto *multiplicidad* (reconocimiento de diferentes saberes, prácticas y actores, como ámbito de múltiples ausencias) y *posibilidad* (emergencias, el “inédito viable” de Paulo Freire): una experiencia de intervención es mucho más que la realización de unos “términos de referencia”, es una trama, un juego de fuerzas, una lucha situada entre actores, saberes y prácticas, en donde frente a la fuerza conformadora (performativa) de los discursos hegemónicos aparece la fuerza implicativa de las lógicas de lugar (De Certeau, 1996), las jugadas frente al poder establecido que de muchas manera alteran y aprovechan las oportunidades, como lo hemos comprobado en la investigación sobre el conocimiento social en convivencia en Cali y Buenaventura. Ese conocimiento social generado sobre la convivencia en condiciones de precariedad, desigualdad y exclusión, las articulaciones diferenciales de dinámicas conflictivas en las que se realiza la convivencia urbana así como la labor solidaria, afectiva e imaginativa que se genera en esta cotidianidad localizada, surge no como “recurso de intervención” sino como gestión social del conocimiento en convivencia, con su potencial de *multiplicidad* y *posibilidad*, ante la evidencia de que “imaginar la posibilidad de otra forma de convivencia no es el fuerte de nuestro mundo de utopías privatizadas” (Bauman, 1999:145).

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ LEGUIZAMÓN, S. (2002). “La transformación de las instituciones de reciprocidad y control: del *don* al *capital social* y de la *biopolítica* a la *focopolítica*”. En *Rev. Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 8, n° 1 (ene.-abr.), pp. 57-89.
- ARANGO, C. (2005) *Psicología Comunitaria de la Convivencia*, Cali, Universidad del Valle.
- ARENDT, A. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

⁶ Concepto elaborado por Manfred Max Nef en su propuesta de una economía a escala humana.

- BAUMAN, Z. (1999) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- _____. (2007) *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BEILLEROT, J. (1998) “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza” y “La relación con el saber: una noción en formación”, en *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- BERIAIN, J. (1996) *La integración en las sociedades modernas*, Barcelona, Anthropos.
- BOUTANG, Y. M. (2004) *Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo*. En *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: editorial Traficantes de Sueños.
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (2000). “Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales”, en: Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- CASSIER, M. (2002) *Bien privado, bien colectivo y bien público en la era de la genómica*. En *La sociedad del conocimiento*, Revista internacional de ciencias sociales, # 171: 110-131.
- CASTORIADIS, C. (1996) “La democracia como procedimiento y como régimen”, en: *Revista Iniciativa Socialista*, n°38, www.inisoc.org.
- _____. (1997) “Poder, política, autonomía”, en: *Un mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira.
- CHEN Mok, S. (2006) *El conocimiento, su gestión y las tecnologías de información y comunicación*. En *Revista InterSedes*, Volumen V, numero 7, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- CORSANI, A. (2007) *Los Fabricantes de Espectáculos del Empleo Discontinuo*. En *Producta 50*, Barcelona: Departamento de cultura y medios de comunicación,. www.ypsite.net
- DE CERTEAU M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- DRUCKER, P. (2004) *La sociedad postcapitalista*, Bogotá: Norma.
- DUSCHATZKY, S. (2000). “Introducción”, en: Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- ESCOBAR, A. (1999). *Cultura, ambiente y política en la antropología contemporánea*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología-Ministerio de Cultura.
- FOUCAULT, M. (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Buenos Aires, Paidós.
- FUNTOWICZ, S. y STRAND, R. (2007) *De la demostración experta al diálogo participativo*. En *Revista CTS*, Vol. 3 N° 8: 97-113.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2008) Contextos de la investigación: sociedad de la información, del conocimiento y del reconocimiento. En *Congreso I + C Investigar en la comunicación de la AE –IC*, Santiago de Compostela: Memorias.
- GROSSO, J. L. (2007) *Tácticas e Innovaciones sociales en el uso de las redes. Políticas del conocimiento, tecnologías y cultura*. Coloquio Latinoamericano “Historia y estudios sociales sobre ciencia y tecnología”, Puebla: Instituto d Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- GROSSO, J. L. (2008, en imprenta). *Por un socioanálisis de la gestión social del conocimiento: lo local en juego*. En J.C. Rubio (ed.) *Ciudad y Educación*. Medellín y Palmira: Pontificia

Universidad Bolivariana.

- HARDT M. y NEGRI A. (2002) “Capítulo 13. *La posmodernización, o la informatización de la producción*. En M. Hardt y A. Negri. Imperio. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, Barcelona, Debate-Mondadori.
- HLEAP, J. (2005). “Comunicación y Desarrollo Social: entre el terrorismo y la agudización de la pobreza”, en: Revista de Comunicación Social N. 1 Diciembre 2005, Cali, Universidad del Valle.
- KLIKSBERG, B. (2000). *El rol del capital social y de la cultura en el proceso de desarrollo*, en: Bernardo Kliksberg, Luciano Tomassini, (comp.), *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LASH, S. (2005) *Capitalismo y metafísica*, en *Pensar este tiempo*, Buenos Aires: Paidós
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Edición Traficantes de sueños.
- _____. (2007) *El Funcionamiento de los Signos y de las Semióticas en el Capitalismo Contemporáneo*. En *Producta50*, Barcelona: Departamento de cultura y medios de comunicación. www.ypsite.net
- LEÓN, E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana* 1ª Ed. Barcelona: Anthropos Editorial.
- _____. (2000). “El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianeidad”. En Lindón, A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio temporalidad* 1ª Ed. Barcelona: Anthropos Editorial.
- LÉVY, P. (2004) *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del Ciberespacio*. Washington, DC.: Organización Panamericana de la Salud.
- LÓPEZ, J. A. (2008) *Epistemología popular: condicionantes subjetivos de la credibilidad*. En *Revista CTS*, Vol. 4 N° 10: 159-170.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2007) “El conocimiento, primera frontera”. En *Metapolítica*, Vol. 11 N° 52: 37-44, CEPACOM, México, Marzo-Abril
- NOWOTNY, H.; SCOTT, P. y GIBBONS, M. (1994) *The New Production of Knowledge, The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage Publications.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005) *El milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta/Ilsa.
- SUDARSKY, J. (2003). “El capital social de Colombia: principales hallazgos”, en *Reflexiones sobre la Investigación en ciencias sociales y estudios políticos*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- VÁSQUEZ, F. (2005). “Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal”, en Javier Ugarte Pérez (Comp.) *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*, Barcelona, Anthropos.
- WALLERSTEIN, I. (2003) *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI, México (1998).
- ZIZEK, S. (2004), *Violencia en acto*, Buenos Aires, Paidós.

**CALI: LEGADO Y PRESENCIA
AFRODESCENDIENTE¹**

Asociación Ku-mahaná-PCN²

La organización Ku-mahaná se vincula al proyecto de investigación de la Universidad del Valle “El conocimiento social sobre convivencia, como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali y Buenaventura)”, que ubica la

¹ Utilizamos preferentemente el término afrodescendiente/afrocolombiano/a. La expresión negro para identificar a la población de origen africano y/o afrodescendiente es un término establecido por los europeos, basado en el color de la piel, en contraste con la piel más clara. Responde a una forma en que un grupo opresor (europeos “blancos”) define a un grupo oprimido (africanos y afrodescendientes “negros”); siendo desde su inicio despectivo, instaurándose en el imaginario colectivo la idea de que lo negro es lo malo, lo sucio, lo negativo. Por estas consideraciones y asumiendo un principio del PCN: el derecho al *ser*, que entre otras cosas implica la autodefinition, asumimos el término afrodescendiente/afrocolombiano/a como el que mejor nos define porque reconoce explícitamente nuestra ancestralidad africana. Reconociendo eso sí que en lo cotidiano se utilizan distintas denominaciones o etnónimos como son: trigueño/a, mulato/a, moreno/a, zambo/a, raizal, palenquero/a, negro, afrodescendiente. Además que esta es una discusión abierta en el conjunto del movimiento social afrocolombiano. En este texto aparecerá el término negro/a cuando se hacen referencias textuales de otros autores.

² La Asociación para el Desarrollo Integral de las Comunidades Afrocolombianas – Ku-mahaná, es una organización fundadora del Proceso de Comunidades Negras en Colombia-PCN, adscrito al Palenque Alto Cauca. Ku-mahaná es un término del idioma palenquero (usado en San Basilio de Palenque, Cartagena), que en español significa Con-la gente. Este documento fue elaborado colectivamente por algun@s miembros de Ku-mahaná: Isabel Castrillón, Miller Machado, Jairo Castro y Marilyn Machado.

experiencia de la organización en su trabajo con las comunidades afrodescendientes en Cali, específicamente para la sistematización del proyecto “Fortalecimiento de la convivencia ciudadana” implementado en el barrio San Marino. Fruto de nuestra experiencia en este proyecto, del acompañamiento y participación activa en procesos sociales con afrodescendientes en la ciudad y de reflexiones realizadas al interior de la organización y con otras personas en distintos escenarios; presentamos este documento como un aporte a la comprensión de las dinámicas históricas de los/las afrodescendientes en la ciudad de Cali desde tiempos de la esclavización en Colombia.

Lo asumimos como un aporte en el necesario proceso de visibilización de la presencia histórica de los/las afrodescendientes en el suroccidente colombiano y como actores fundantes de la vallecaucanidad y la caleñidad. Mostraremos el devenir de los/las afrodescendientes desde los procesos históricos de constitución y consolidación de la ciudad de Cali, como oriundos de estas tierras una vez desarraigados violentamente de África y en un segundo momento como emigrante forzado por diversos motivos y en recientes años como consecuencia de la estrategia de guerra y de desplazamiento que se viene dando en los últimos tiempos en las zonas rurales del Pacífico colombiano, de los valles interandinos y de otras zonas del país.

¿POR QUÉ VISIBILIZAR LOS Y LAS AFRODESCENDIENTES?

La llamada capital de la Salsa, “la sucursal del Cielo”, enfrenta una de sus peores crisis de identidad y sentido de pertenencia, generada por más de una centuria de intencionadas (centradas en sus intereses) y corruptas administraciones que se han ocupado de consolidar una clase dirigente hegemónica de espaldas a los intereses y necesidades de las mayorías. Clase dirigente que valiéndose de la hegemonía que tienen en los procesos de transmisión de información y de conocimiento y en los medios masivos de comunicación han ido acuñando la idea de que la pobreza y la exclusión –para nuestro caso de los afrocolombianos– es sinónimo de imposibilidad de ser partícipes de las construcciones sociales y en particular de la ciudad de Cali, llegando incluso a invisibilizarnos de la historia oficial o colocándonos en un único lugar de la historia colombiana: como negros esclavos traídos de África. Lo que demostraremos es que justamente en condiciones de desventaja en lo económico, político y social, que a pesar del racismo estructural hemos sido actores fundamentales en lo que hoy conocemos como sociedad caleña y vallecaucana.

Santiago de Cali, con un alto porcentaje de población afrodescendiente, la segunda ciudad de América Latina, después de Salvador Bahía en Brasil, es producto de los esfuerzos de esta población que ha tenido una participación protagónica, generando

desde su ancestralidad, vivencias y sabiduría, un conocimiento social y colectivo y unas formas materiales necesarias para la constitución y consolidación de Cali, a pesar de procesos históricos, intencionados y sistemáticos de marginalidad y exclusión.

Cali una ciudad fruto de contradicciones históricas profundas que mantienen a la población afrodescendiente en condiciones de marginalidad social, lo que es evidente observando las condiciones socio-económicas en las que viven miles de caleños y caleñas perteneciente a esta población. El mapa socio-económico de marginalidad en la ciudad, coincide con el mapa étnico cultural de la misma, ubicando a la mayoría afrodescendiente en los cinturones de miseria y/o en sectores privados de muchos servicios y con un nivel de resolución de los conflictos siempre muy inadecuados (Orstom, 1998).

Este documento tendrá dos énfasis; en la primera parte mostremos la presencia histórica y decisiva de afrodescendientes en la constitución y consolidación de Cali desde su propio origen; en la segunda parte la presencia afrodescendiente en lo que más recientemente conocemos como la ciudad de Cali-ciudad región haciendo mención a la llegada de migrantes afrodescendientes en la ciudad fruto de la estrategia de guerra y desplazamiento que se libra en distintas zonas del país, especialmente el Pacífico colombiano.

Partimos eso sí de una postura crítica sobre el modelo de desarrollo impuesto en el mundo que se sustenta en la acumulación de bienes y que parte de un modelo relacional erigido en el dogma de la tradición religiosa judeo-cristiana que sustenta la superioridad del ser humano sobre la naturaleza, modelo que a la larga privilegia los artefactos y avances tecnológicos despreciando la vida, sin comprender que en principio nosotros los seres humanos también somos naturaleza, estamos hechos de la misma materia que los demás seres. Y que incluso la idea de *la razón* y de *la conciencia* que nos hace humanos/as es un asunto que efectivamente nos *diferencia* de los otros seres vivos pero que en modo alguno nos hace superiores a estos ni nos da el derecho de dominación y subyugación como se ha entendido en la tradición occidental.

Como principio de la avasalladora cultura occidental y su filosofía, somos superiores a la naturaleza y tenemos el derecho divino de dominación y subyugación sobre otros seres vivos, instaurando la idea que *diferencia* es igual a inferior o superior, a mejor y peor, pasando con facilidad a asumir que también hay seres humanos superiores a otros (acudiendo en tiempos pasados, incluso a despojarlos de su humanidad so pretexto de que no tenían alma) y que por eso unos tienen el derecho de dominio sobre otros, lo que trae como resultado marginación y exclusión de las mayorías entre esos los afrodescendientes. Es así que el racismo se convierte en un mecanismo regulador de las relaciones sociales que justifica las desigualdades sociales, a partir de la superioridad de un grupo poseedor de la cultura, artífice de la civilización, etc., frente a un grupo inferior al

que se la atribuyen características individuales y colectivas que representan la antítesis a la civilización, matizado en los tiempos modernos por la llamada democracia racial que en el discurso plantea la igualdad de todos los ciudadanos/as pero que en la práctica margina y excluye a quienes no representan el modelo homogenizante de esta sociedad moderna consumista.

En este orden de ideas, la configuración y la forma de operar del racismo en el contexto urbano, obviamente contempla la asimilación de inferioridad de algunos grupos por sus características físicas, pero en su complejidad por el proceso de integración de los grupos como las comunidades afrodescendientes e indígenas; funciona también en la invisibilidad y repudio de las diferencias, de costumbres, formas de relación y de organización, es decir, discriminación étnica.

Por supuesto, la lógica de acumulación, que niega el goce colectivo de nuestra existencia como seres humanos en el planeta, genera procesos culturales, sociales, ideológicos, etc., que se materializan dejando a unos por fuera del disfrute de los bienes acumulados (incluido el conocimiento) y naturalizando la exclusión y la marginalidad al punto que para explicarse la situación de miseria en que viven muchos se acude a dichos populares como este que reza: “es que unos nacen con estrella y otros nacen estrellados”.

Desde esta perspectiva, cualquier esfuerzo que hagamos como sociedad por distribuir las ganancias generadas colectivamente es ilusorio porque en la base misma del capitalismo se encuentra su imposibilidad de establecer relaciones justas en la producción y en la distribución de bienes y servicios.

Para hablar entonces de las diferencias en nuestro país y región sólo diremos que vivimos un multiculturalismo pero que por los procesos violentos de imposición de una visión de “desarrollo” sobre otras; no llegamos al interculturalismo, que implica el reconocimiento de diferentes identidades interactuando y posibilitar las expresiones de esas muchas y complejas identidades con acumulados históricos, modos de entender el mundo y formas alternativas de alcanzar condiciones de bienestar individual y colectivo.

En este sentido, no se ha profundizado lo suficiente en el país y en la ciudad sobre el tema y la situación de los afrodescendientes, a pesar de los avances que se han tenido como el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural y sus desarrollos como la Ley 70 que es sólo un inicio en el proceso de *reparación* por el crimen de lesa humanidad que se cometió con el destierro de alrededor de 100 millones de africanos de su territorio y de las condiciones de racismo estructural en que se mantienen sus descendientes.

9.1 PRESENCIA HISTÓRICA Y PARTICIPACIÓN DE LOS AFRODESCENDIENTES EN LA REGIÓN DEL GRAN CAUCA Y CALI

Retomamos la referencia del profesor Romero Jaramillo para iniciar esta primera parte del documento:

Reconocer a los afrodescendientes, en estos tiempos de la post-modernidad y la cibernética, como artífices de la constitución y consolidación de la ciudad polo de desarrollo de la región, ciudad que los discrimina, los margina y excluye, no es tarea fácil, pero sí necesaria: fueron sus antepasados quienes en los enclaves mineros posibilitaron el desarrollo de la economía colonial y, posteriormente, la economía terrateniente³.

Como referente documental principal utilizaremos reiteradamente la conocida obra literaria *María* de Jorge Isaacs y algunos datos biográficos del autor, quien recreó la presencia de los hombres y mujeres africanos en las grandes haciendas esclavistas. Haciendas que hicieron parte del gran engranaje económico establecido y sostenido por los terratenientes en el siglo XVIII y parte del siglo XIX, cuando entra en crisis el sistema esclavista y su desaparición se hace inevitable.

Durante el siglo XVIII la gobernación de Popayán integraba administrativamente varias subregiones que poseían rasgos perfectamente diferenciados. En el centro de la meseta de Popayán prolongada hacia el norte por el amplio Valle del Cauca. En el sur separada de los anteriores por la depresión del Patía, la alta meseta de Pasto. En el occidente, sobre las costas del Pacífico, dependencias mineras de las ciudades del interior. Sin comunicación una con otra, estas dependencias estaban ubicadas transversalmente a los centros agrícolas que las abastecían. Se trata de un territorio de frontera, de difícil acceso y cuyo único interés residía en las explotaciones auríferas: Barbacoas en el sur, ligada a Pasto; el Raposo, con su puerto de Buenaventura, sujeta a Cali y, todavía más al norte, la provincia de Nóvita, poblada con sus cuadrillas de esclavizados de propietarios payaneses. Es importante resaltar que estos distritos mineros junto con el área de Caloto, producían más de la mitad del oro que se sacaba de la Nueva Granada.⁴

Fueron sus ancestros, quienes atendieron a los núcleos familiares de las élites, en ciudades como Buga, Popayán o Cali... y todavía lo siguen haciendo. Porque sus ante-

³ Romero Jaramillo, Docey. "Reflexión sobre comunidades negras y poblamiento". *Sexta cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia*. Bogotá. 2002. p. 102.

⁴ Colmenares, Germán. *Castas, patronos de poblamiento y conflictos sociales en las provincias del Cauca 1810-1830. La independencia: ensayos de historia social*. Instituto de Cultura. 1986. p. 27.

pasados fueron los que se atrevieron a navegar los ríos de la región constituidos en las principales vías de transporte y comunicación: el río Cauca ruta comercial entre el norte del departamento del Cauca y Cali, que originó el desarrollo comercial de la ciudad en el siglo XIX. Fueron sus antepasados los que trazaron y posteriormente abrieron la carretera Cali-Buenaventura: Jorge Isaacs lo perpetuó así:

Vivía entonces como salvaje, a merced de las lluvias, rodeado siempre de una naturaleza hermosa, pero refractaria a toda la civilización, armada de todos los reptiles venenosos, de todos los hálitos emponzoñados de la selva. Los trescientos o cuatrocientos obreros que tenía bajo mis órdenes y con quienes habitaba como un compañero, tenían casi adoración por mí. Trabajé y luché hasta caer medio muerto por obra de la fatigante tarea y del mal clima.⁵

La burguesía caleña, se consolidó como tal, gracias a la mano de obra y capacidad de trabajo de los y las afrodescendientes esclavizados. Los esfuerzos de invisibilización permanente y sistemática han sido incapaces de ocultar tal realidad.

El lugar de los descendientes del África no se reduce al desarrollo económico e infraestructural de la ciudad, la historia de los subalternos, para este mismo periodo, no se podría dimensionar ignorando la historia de resistencia y rebeldía ante el sistema esclavista. Las diversas manifestaciones de rebeldía, todavía insuficientemente, rescatadas de los archivos históricos dan cuenta del permanente estado de emergencia que caracterizó el sistema esclavista ante un africano que no se resignaba a su condición de esclavizado. En una investigación realizada por el antropólogo Bernardo Leal sobre los esclavizados en el Chocó vistos en los documentos oficiales del siglo XVIII nos menciona:

En unas, que denomino cimarrones⁶, los esclavos eran vistos por los narradores de los expedientes como rebeldes, conspiradores contra la esclavitud y contra los representantes del orden colonial establecido; es decir, sujetos contra-hegemónicos que ponían en peligro la legitimidad de las élites sociales, económicas y políticas. Los cimarrones podían seguir dos caminos: huir o rebelarse en los sitios de trabajo, de manera individual o colectiva. En la generalidad de los casos, tanto la fuga como la rebelión estaban unidas dialécticamente: el esclavo que se rebelaba después huía, o también ocurría lo contrario.

⁵ Velasco Madriñán, Luis Carlos. *Jorge Isaacs: el caballero de las lágrimas*, Editorial América, Cali, 1942. p. 106.

⁶ Nota nuestra: El término cimarrón hace referencia a los esclavos que huían de las haciendas y minas y constituían sus propios espacios territoriales llamados palenques en los cuales establecían sus sistemas de organización social y económica, y desde los cuales se realizaban ataques a las haciendas, minas y poblados con la intención de liberar a más esclavizados y en ocasiones tomar alimentos y herramientas pertenecientes a los españoles y criollos para llevarlos a sus palenques.

A las otras, las llamo prácticas de erosión. En estas, los narradores mostraban a un individuo o a un grupo de esclavos buscando reivindicaciones dentro de la esclavitud, sin cuestionar o socavar la autoridad de los funcionarios coloniales, ni en general del orden social establecido. La hegemonía se manifestaba en la “congruencia” que mantenían tanto los esclavos como los amos acerca de las condiciones generales de la relación esclavista. En las prácticas erosivas los esclavos tenían varias posibilidades, de acuerdo con las condiciones del momento. En primer lugar, podían utilizar rutas legales, como las diferentes variantes de manumisión, o lograr la protección de las autoridades para evitar malos tratos por parte de sus amos. En segundo lugar, cabría recurrir a la amenaza de fuga, suicidio o de sabotaje, además de la evasión temporal, con el fin de presionar mejoras en sus condiciones. En tercer lugar, podían acudir a presiones disimuladas como el sabotaje a las herramientas, la desidia en el trabajo, la simulación de enfermedades, la utilización de ciertas acciones simbólicas y de la sátira e ironía en fiestas, para conseguir o mantener mejores modos de vida. Por último, mediante la fidelidad a sus amos en distintas disputas, era posible alcanzar beneficios particulares. Cada una de estas acciones corroían, erosionaban y transformaban con el tiempo, las relaciones entre autoridades, amos y esclavos, así como entre los mismos sometidos.⁷

Es importante resaltar los aportes de los investigadores Francisco Zuluaga y Mario Diego Romero quienes han develado, desde los archivos históricos de la región, el espíritu liberatorio de los afrodescendientes que originó procesos como los levantamientos en Cerritos y El Castigo en Cartago.⁸ La expresión de la creatividad y la adaptación que les permitió desarrollar procesos organizativos al interior de las cuadrillas, que les permitió también, coexistir con los modelos impuestos por el sistema esclavista y desarrollar los propios; procesos que se constituyeron en el germen de lo que posteriormente sería los patrones de poblamiento en la Costa Pacífica.⁹ Estas formas de organización se extendieron períodos más adelante y se constituyen en características vivientes de la resistencia de los y las negras en la configuración del Valle del

⁷ Leal, Bernardo. “Esclavos en el Chocó vistos a través de documentos judiciales del siglo XVII”. *Sexta cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia: desde la marginalidad a la construcción de nación*. Bogotá, 2002. pp. 332-333.

⁸ Zuluaga Francisco y Bermúdez Amparo. *La protesta social en el suroccidente colombiano siglo XVIII*. Universidad del Valle. 1997. p. 12

⁹ “En el siglo XVIII la Costa Pacífica central colombiana contaba con algunos centros urbanos como el Puerto de Buenaventura, San Francisco de Naya y San Francisco Javier de Raposo. Allí ocurrieron procesos de formación de sectores libres que fluctuaban sus actividades entre la minería (mazamorreros) y como mediadores o revendedores en un mercado de aguardiente, tabaco y carne que proveían las haciendas del Valle del Cauca y en el transporte de carga de

Cauca y de la ciudad que hoy conocemos: la alegría, las expresiones artísticas culturales, la fortaleza en el trabajo, la solidaridad, las formas colectivas de acción y el respeto por la diferencia. Como lo presenta Mateo Mina “[...] en el siglo XVIII las rebeliones de los esclavos se hicieron muy comunes. Se dice que a finales del siglo la rebelión negra se generalizó por toda Colombia, especialmente en la región occidental donde se organizó una rebelión general para expulsar a los españoles y deshacerse de ellos de una vez por todas. Muchas rebeliones ocurrieron en el Valle del Cauca, tanto en el campo como en Cali”¹⁰. Es conocida la historia del negro Pablo en Cali que puso en dificultades la colonia española en esta parte del país.

Podemos resaltar entonces la presencia de la población negra y su contribución a la formación de la cultura popular en Cali, desde su idiosincrasia y sus expresiones siempre amordazadas, pero que sobrevivieron en la marginalidad a través de los diferentes períodos; marginalidad que hoy persiste y marca los diversos aspectos de su vida. Partimos de una noción de marginalidad que se ubica desde la dinámica como funciona el sistema económico dominante, más que desde el sujeto. En este sentido la marginalidad se constituye en parte de la naturaleza de la estructura social y el que algunas comunidades y/o personas no cuenten con elementos y/o condiciones para vincularse, participar y desarrollar de manera digna su vida social, política y cultural, corresponden a la acción excluyente de la sociedad en su conjunto y particularmente del Estado por su negligencia en la equitativa aplicación de la política económica y social. (Zuleta, 1991).

Mucho antes de la emancipación de la Nueva Granada del dominio español, el pueblo negro en América Latina ya desarrollaba luchas libertarias, como el caso de Haití (1804) y en Colombia Bajo el liderazgo de Benkos Biojó en la ciudad de Cartagena comenzaba con la creación del Palenque de San Basilio (1713) las luchas de liberación no solo de los negros, sino del conjunto de la población granadina.

Más tarde y con el valioso aporte de hombres y mujeres afrodescendientes (esclavizados y esclavizadas) de la Nueva Granada y la colaboración del General Petión (Presidente de Haití) fue posible la liberación formal definitiva de la corona española. Fue decisiva para este logro tanto la colaboración de los hermanos de Haití, como la presencia en el ejército libertario de afrodescendientes de la Nueva Granada, bajo el compromiso de Bolívar de abolir la esclavitud; promesa fácilmente olvidada por el

estas mercancías, a través de la principal vía de comunicación que era el camino entre Cali y Buenaventura y el río Dagua”: Romero, Mario Diego. *Poblamiento y sociedad en el Pacífico colombiano, siglos XVI al XVIII*. Universidad del Valle, agosto de 1995.

¹⁰ Mina, Mateo. *Esclavitud y libertad en el Valle del río Cauca*. Editorial La Rosca. Bogotá, 1975.

“libertador” y que en adelante la traición se convertiría en una constante del Estado hacia la comunidad negra.

A este momento histórico suceden cambios fundamentales en las relaciones internacionales entre los países del mundo, centrados especialmente en el intercambio económico, que ofrecen un contexto de libre-mercado en el cual la esclavitud definitivamente no es un buen negocio dándose hacia 1851 la abolición legal de la esclavitud en Colombia, que significó para la comunidad negra un estado de libertad básicamente simbólico, pues las condiciones económicas, sociales y políticas continuaron intactas. Es decir el negro pasó de ser esclavizado y siervo a jornalero vendiendo su trabajo por salarios miserables; en otras palabras siendo un esclavizado asalariado.

El sincretismo religioso que le permitió vivir sus propios ritos a través de los ritos católicos impuestos, son uno de los grandes aportes, todavía no cuantificado, ni valorado suficientemente y que hace parte ya del capital cultural de esta ciudad. La recreación de lo cultural, con los elementos constitutivos de su identidad traídos desde el África nos ha permitido construir nuestra identidad como pueblo.

No había sino dos flautas de caña, un tambor improvisado, dos alfandoques y una pandereta; pero las finas voces de los negritos entonaban los bambucos con maestría tal: había en sus cantos tan sentida combinación de melancólicos, alegres y ligeros acordes; los versos que cantaban era tan tiernamente sencillos, que el más culto diletante hubiera escuchado en éxtasis aquella música semisalvaje.

Subí al rancho mientras los bogas hacían prevenciones, deseoso de ver que instrumento tocaban allí: era una marimba, pequeño teclado de chontas sobre tarros de guadua alineados de mayor a menor, y que se hace sonar con bolillos pequeños aforrados en vaqueta.¹¹

De una viga colgaban atarrayas y catangas, y estaban atravesadas sobre otras, muchas palancas y varas de pescar. De un garabato pendían un mal tamboril y una carrasca, y en un rincón estaba recostado el carángano, rústico bajo en la música de aquellas riberas.¹²

Dos realidades que no podemos desconocer: por un lado, la estrecha relación existente entre el Pacífico y los centros urbanos; estos últimos no se habrían podido consolidar como tal, sin la riqueza aurífera y de otros recursos naturales del Pacífico. Por otro lado, fueron los afrodescendientes y los indígenas quienes ancestralmente han

¹¹ Isaacs, Jorge. *María*. Edición crítica a cargo de María Teresa Cristina. Universidad Externado de Colombia, Universidad del Valle. Abril del 2005. En adelante toda referencia a esta obra se hará basado en esta edición. p. 320.

¹² Isaacs, Jorge. Edición mencionada. p. 315.

habitado y coexistido a pesar de las condiciones adversas, en una relación armónica con la naturaleza que permitió que el Pacífico se conservara como ecosistema. Fueron los afrodescendientes y otros sectores subalternos de la época poscolonial, quienes adecuaron terrenos dando origen a los sectores de campesinos libres:

La cría de cerdos en las ciénagas formadas por las inundaciones periódicas del río Cauca y sus afluentes era parte del trabajo y del sustento de familias pobres quienes se fueron asentando con sus estancias, poco a poco, durante el siglo XVIII en terrenos enmontados, de lado de los caminos o en cercanías de las ciénagas. No poseían ningún título de propiedad pero tampoco dependían de las haciendas. Generaron la adecuación productiva de terrenos considerados sin posibilidad de explotación económica por parte de los hacendados; dieron vida a comunidades nuevas con desarrollos económicos, sociales y culturales nuevos y alternativos a los que ofrecía la decadente sociedad colonial de finales del siglo XVIII. Tenían en sus parcelas: platanar, rancho de vivienda, frutales, chiqueros para los cerdos, aves de corral y algunos criaban una o dos reses.

Estos pobladores fueron aumentando en número debido al incesante cruce interétnico entre blancos hacendados, blancos pobres, negros, indios y sus resultados raciales: el mestizo, el mulato, el pardo, en general, las llamadas “castas”. Fueron ellos el germen del proceso de formación de las futuras comunidades de campesinos libres.

Según el censo de 1781 la mayoría de la población libre estaba por encima del 50%, ubicándose en el campo. En el área rural se dedicaban a labores agropecuarias dentro de las haciendas: estableciéndose relaciones de colonato: arrendatarios y terrazgueros.¹³

Es evidente, la historia económica y cultural de la ciudad no se puede desligar de la presencia de los y las afrodescendientes, recordemos que para el siglo XVIII:

Los porcentajes de la población esclavizada en la Nueva Granada varía en los distintos momentos históricos: en 1789 de un total de 800.000 habitantes habían 53.788 esclavizados, pero, a su vez, a mediados del mismo siglo en ciudades como Cartagena y Cali la población esclavizada y la población negra libre equilibró y casi superó los otros sectores de la población¹⁴.

Como lo muestra Mateo Mina¹⁵

¹³ Mejía Prado, Eduardo. *Origen del campesinado vallecaucano siglo XVIII y XIX*. Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Agosto de 1993. Cali.

¹⁴ Jaramillo Uribe, Jaime. *Esclavos y señores en la sociedad colombiana del siglo XVIII*. Universidad Nacional. Bogotá, 1972. p. 5.

¹⁵ Mina, Mateo. *Esclavitud y libertad en el Valle del río Cauca*. Editorial La Rosca. Bogotá, 1975.

[...] se da luego un proceso de descomposición del campesinado libre. Esta descomposición se da a raíz del desarrollo capitalista y el monopolio de la agroindustria azucarera en el Valle del Río Cauca. En este tercer período, ocurrido en los últimos 50 años, el campesino negro pierde su tierra y se convierte en jornalero vinculado al cultivo de la caña y a la producción de azúcar en los ingenios de la región. Como consecuencia de esa descomposición del campesinado negro, se origina un proceso migratorio hacia las ciudades regionales siendo Cali la principal receptora de esta corriente migratoria. Esta situación se tradujo en la proletarización y lumpenización de amplios sectores por las condiciones de marginalidad y pobreza en la que se instaló la comunidad negra en el contexto urbano.

Un sector insigne de la presencia histórica de los afrodescendientes es Puerto Mallarino, retomando a Alejandro Ulloa, en su libro *La salsa en Cali*¹⁶:

Puerto Mallarino y Juanchito, las dos riberas del río Cauca en una orilla de la ciudad; asentamiento de campesinos negros descendientes de esclavos, soporte de una tradición, emblema de la rumba popular en Cali, donde se concentró desde fines del siglo XIX el comercio de productos agrícolas provenientes del Norte y del Sur del Valle del río Cauca.

Al referirse a las rutas del tranvía comenta:

[...] Desde allí, proseguía por la carrera 9a. subiendo hasta la calle 12 a la galería del Calvario, epicentro de la distribución y el mercado. La plaza se había fundado en 1897 (se destruyó en la década del 60) y a su alrededor se fue formando la “zona negra” de Cali, un cinturón periférico que aparecía como una mancha culposa para las élites en el poder. Desde Santa Rosa hasta la calle 15 (antiguo camino a Navarro) y desde la carrera 8a. hasta la 15, se fue extendiendo como una “pesadilla” que siempre intentaron erradicar por medio de decretos. La plaza de mercado o galería del Calvario, en la zona negra, conformaba no solo un punto de llegada, sino una prolongación de la ascendencia esclava, extensión lógica de las orillas del río, de Juanchito y de los pueblos circunvecinos en el Valle del Cauca.

No podemos aceptar, como se pretende hacer creer ahora, que l@s afrodescendiente son recién llegados a esta ciudad. Porque de esa manera, los que se consideran por derecho divino, tradicionales dueños de esta ciudad, seguirán justificando y patrocinando ese moderno y reencauchado proyecto de etnocidio que sigue caminando e imponiéndose en los territorios ancestrales de las comunidades indígenas y afrodescendientes. ¿Cómo resistiremos ahora? ¿Tendremos también que readecuar el cimarronaje y el palenque a estas nuevas realidades? Es claro que el acumulado histórico como etnia, nos sigue y nos seguirá dando respuestas a estos interrogantes. Ya que siendo

¹⁶Ulloa, Alejandro. *La salsa en Cali*. Ediciones Universidad del Valle. 1992.

actores activos en la conformación de esta ciudad desde sus orígenes, no estamos destinados a repetir como nuestros ancestros en la obra de Jorge Isaacs:

En oscuro calabozo
cuya reja al sol ocultan
negros y altos murallones
que las prisiones ocultan;
En que sólo las cadenas
que arrastro, el silencio turban
de esta soledad eterna
donde ni el viento se escucha...
Muerdo sin ver tus montañas
¡Oh patria!, donde mi cuna
se meció bajo los bosques
que no cubrirán mi tumba.¹⁷

9.2 PRESENCIA ACTUAL Y PARTICIPACIÓN DE L@S AFRODESCENDIENTES EN CALI

En términos de la presencia de los descendientes de africanos/as, la mayoría vivimos en la actualidad en centros urbanos, principalmente en Cali, Medellín, Barranquilla, Cartagena y Bogotá. También en la región del Pacífico, en la Costa Caribe, el Archipiélago de San Andrés y Providencia, en los valles interandinos, en la Amazonia. Aunque el censo del 2005 registra una cifra de 4.261.996 millones de afrodescendientes, representando sólo del 10,6% de la población colombiana y para Cali, 657.800 que representa el 26% de la población total de 2.530.000 habitantes, desconfiamos de esos datos pues en ocasiones anteriores el DNP presenta cifras del 26%¹⁸ para el total nacional. Las cifras del censo del Dane no son confiables por el tipo de metodología utilizada y porque como se demuestra en un estudio muestral realizado por el PCN¹⁹ se presentaron muchos y anunciados errores en la aplicación de la pregunta sobre pertenencia étnica.

Esta presencia responde a los afrodescendientes originarios y a las siguientes olas migratorias. Un dato importante, lo constituye el hecho que el sitio de origen que más aporta a la tasa de personas negras en Santiago de Cali, sea precisamente la Costa

¹⁷ Isaacs, Jorge. Obra citada. p. 235.

¹⁸ Departamento Nacional de Planeación (1998) que hablan de los afrocolombianos como el 26% de la población nacional.

¹⁹ Documento “...Y el chocolate espeso”. Evaluación del censo general 2005 y la pregunta de autoreconocimiento étnico entre afrocolombianos. Proceso de Comunidades Negras en Colombia PCN. Bogotá, septiembre del 2006.

Pacífica. Lo significativo del dato reside en dos aspectos, por un lado recordemos que es justamente a principio de la década de los ochenta cuando ocurre el maremoto de Tumaco. Las condiciones en las que salen las personas del Pacífico, por su puesto son de mucha desventaja frente a otras corrientes migratorias hacia la ciudad de Cali en esa década, así hayan provenido del Pacífico también. En este sentido las posibilidades de desarrollar su vida social, económica, política y cultural de manera normal y en igualdad de condiciones con migrantes de otros sitios (incluidos otros lugares del Pacífico) y de los nativos de Cali, son bastante escasas.

Un elemento importante en este punto en particular lo constituyen las expectativas reales que puede tener una familia que migra a la ciudad de manera inesperada y con pocas probabilidades de planearlas. Un primer aspecto tiene que ver con los niveles de formación de la gente en el Pacífico que, a partir de sus ocupaciones cotidianas, requiere de niveles muy distintos de cualificación académica a los de un obrero o, en general, un trabajador del contexto urbano.

Pero las corrientes migratorias de los años ochenta, coinciden con otro elemento fundamental a la hora de analizar a profundidad la situación de la comunidad afrocolombiana en el contexto urbano y que tiene que ver con la profunda crisis económica, social y cultural que atraviesa no solo la ciudad, sino el sistema de relaciones en todos los niveles (regional, nacional e internacional), en lo que algunos autores han llamado la década perdida.

Más recientemente y como consecuencia de paramilitarismo y el desplazamiento, estrategias de la disputa de los territorios importantes para los intereses económicos –macroproyectos y monocultivos de coca, de palma aceitera–, se están dando procesos de llegada masiva (en grupos, familias o individuales) de afrodescendientes de la Costa Pacífica forzados a buscar refugio en las urbes, siendo la ciudad de Cali una de las mayores receptoras, cada vez más saturada e indolente.

Compartimos interpretaciones académicas sobre las identidades –incluida las étnicas– cuando coinciden en su carácter de construcción histórica, social, contextual, relacional, etc. García Canclini genera una pregunta central a la hora de pensarnos la identidad en el contexto urbano “Pero lo que ya no puede decirse es que la tendencia de la modernización es la desaparición de las culturas tradicionales. El problema no se reduce entonces a conservar y rescatar tradiciones supuestamente inalteradas, se trata de preguntarnos cómo se están transformando, cómo interactúan con las fuerzas de la modernidad”²⁰ o de la ciudad.

Si bien la ciudad es una entidad con cierta capacidad homogeneizante, la interacción humana va configurando formas particulares de expresar la vida cotidiana, que en el

²⁰ García Canclini. Néstor. *Culturas híbridas*. p. 179 (1990).

caso de los afrodescendientes, tiene elementos particulares y que obviamente incorpora construcciones simbólicas y materiales derivadas del desarrollo industrial y comunicacional del contexto urbano, como la práctica de la danza tradicional y las formas particulares de producción, en relación a situaciones como el empleo, el acceso a los servicios públicos, etc.

En las comunidades afrocolombianas urbanas se observa el influjo de lo urbano y particularmente de los medios de comunicación, sin embargo, se conservan de manera ritual algunas expresiones tradicionales, especialmente del Pacífico, que conviven con expresiones como el rap, la salsa, el *reggae*, etc. En este punto es importante resaltar la referencia a lo afrodescendiente en todas estas expresiones, tanto de lo tradicional, como en lo nuevo, “Existe la vertiente de formas híbridas que también nos une, siendo posible identificar relaciones de nuevos ritmos populares con nuevas expresiones de Bolivia, Perú, el Caribe, etc. No es posible –concluye– comprender la tradición sin comprender la innovación”. (J. Carvalho, 1989).

Otro elemento que juega fuertemente en la construcción identitaria tiene que ver con el territorio; con relación a esto, García Canclini ubica una definición que brinda elementos para avanzar en la dicotomía aparente de identidad-territorio.

Tener una identidad, sería, ante todo, tener un país, o un barrio, una *entidad* donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve *idéntico* o intercambiable. En estos territorios la identidad se pone en escena, se celebra en las fiestas y se dramatiza también en los rituales cotidianos²¹

Esta definición de identidad cultural, sin lugar a dudas avanza en la línea de ampliar en horizonte conceptual al respecto, superando enfoques de corte “tradicionalista” y lineal. Esta reflexión ubica de otro lado y de manera suficientemente amplia, para incluir la conceptualización de identidad y cultura en el contexto urbano.

En este escenario ciudadano, hombres y mujeres afrodescendientes recrean su presente con los retazos de la historia legada de sus ancestros de sus regiones de origen y de los que hicieron posible esta ciudad. En esas condiciones los/ las afrodescendientes vuelven a ser ejemplo de creatividad, adaptabilidad y resistencia: y entonces nos encontramos con los procesos organizativos alrededor de lo cultural en barrios como El Vergel, Mojica, en el distrito de Aguablanca, el Festival Petronio Alvarez, etc. Nos encontramos las franjas espaciales entre sus ranchos y la orilla de los caños cultivadas con productos como la yuca, el plátano, el maíz, etc. Seguirán entonces –como sus ancestros– resistiendo a otra nueva “extrañeidad” que le han venido imponiendo producto del proyecto económico-político-militar que asume el accionar guerrerrista para instaurarse.

²¹ García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas*. p. 177.

La configuración de la ciudad de Cali, corresponde al aporte histórico de la comunidad afrodescendiente, tanto en lo infraestructural como en lo simbólico y étnico-cultural. Han venido aportando un tesoro valioso, concreto y tangible en la misma esencia de la ciudad de Cali, en cuya historia siempre hemos estado presentes, desde el mismo momento de su fundación y tiempos anteriores. Esta es una ciudad afrodescendiente, en su música, en su ambiente, en sus relaciones, en su forma de vida, en su solidaridad. Esta ciudad afro se mezcla y se relaciona de forma creativa y solidaria con indígenas y mestizos, pero mantiene sus raíces en expresiones tradicionales o contemporáneas de arte en todas sus manifestaciones, pero, además, en un sinnúmero de organizaciones que como se indicó antes construyen diariamente un nuevo futuro para todos.

En este sentido si bien es cierto que la ciudad ha vivido un proceso de mestizaje, también es cierto que conviven en el contexto urbano distintas expresiones étnicas como la indígena y la afro. Es una presencia dinámica que crea y recrea la identidad urbana. No obstante ideológicamente nos encontramos con mensajes homogeneizantes que niegan la diferencia y van acuñando los fundamentos del mito de la democracia racial.

La cultura afrocañona es el resultado de un largo proceso de conservación-recreación, creación y transformación de acuerdo a las condiciones socio-históricas y económicas que le ha correspondido vivir en este medio milenio de la humanidad en Colombia, las Américas y el Caribe. Como lo reconoce Ulloa²² :

Diferentes indicadores sociales nos llevan a pensar que en Cali se conservó – desintegrada y mediatizada (esto es en estado no puro)– la herencia africana de la hacienda esclavista vallecaucana. Una herencia que sobrevive en los toques del cununo, el guasá; en el currulao y sus danzas; en la brujería del tabaco y la superstición negra; en la imaginería que recoge y elabora fantasías colectivas sobre sus bondades sexuales; en la cultura del chontaduro y el borjón provenientes del Pacífico colombiano; en los mitos y las leyendas urbanas como la del negro Barona en el barrio La Playa en Cali (antigua sede del ingenio Meléndez), o la mano del negro en la Loma de la Cruz [...] Esta herencia afroide de las haciendas esclavista se perpetuó también mezclada en una mitología y en una visión del mundo que combina las creencias medievales europeas con interpretaciones “negras”. [...] La cosmovisión sincrética se tradujo en una imaginería que ya no podemos seguir considerando sólo como una manifestación de la ignorancia, cuando encontramos en su trama la relación del cuerpo con el deseo como fundamento de la medicina popular, supersticiosa y animista, pero también como cimiento que fundó el movimiento erótico en el gesto, las danzas folclóricas o los bailes profanos. Creemos que esa relación con el deseo atraviesa la existencia misma, como una afirmación de vida, tan necesaria para haber sobrevivido a todas las formas de opresión y de despojo.

²² Ulloa, Alejandro. *La salsa en Cali*. Ediciones Universidad del Valle. 1992.

Música, danza, religión, gastronomía, aportes políticos en la construcción de las ideas de los procesos independentistas y pos-independentistas, entre otros aspectos, constituyen un rosario de proposiciones que el desarraigo violento de África ha venido plasmando en la construcción cultural, aún inconclusa, de este continente y en especial en Cali

Estos resultados culturales, que hoy forman parte de la sociedad caleña para erigirse han tenido que confrontar trágicamente con la discriminación racial, la exclusión social, de invisibilización que históricamente han sido sometidas las comunidades. En este devenir podemos hablar de procesos de etnicización consciente; se trata de una dinámica de orden político así ella no se exprese necesariamente en términos de la militancia en alguna organización o movimiento, es decir, está mediado por procesos históricos de herencia cultural del pasado y presente en África y América, y como referente actual, acompañada de una alusión a símbolos de lo que han sido la luchas por la libertad en Cali.

En términos de las condiciones de vida, la población afrodescendiente en Cali tiene los peores niveles de vida, a pesar de ser la tercera ciudad del país. Cuando uno se acerca a la realidad de la gente del Distrito de Aguablanca, en su mayoría afrodescendiente, se encuentra con el drama diario de la supervivencia, matizado por dinámicas no propias de nuestra cultura, de violencia que va en escala ascendente, especialmente entre nuestro tesoro más grande, la juventud.

Una situación crítica de nuestros hermanos afrodescendientes en situación de desplazamiento, es que, como al igual de la mayoría en el país, no cuenta ni con políticas, ni con acciones estructurales de Estado para atender su precaria situación, al contrario y de manera especial, últimamente nos encontramos con discursos conservadores que se orientan hacia la desidia y la negligencia, como una supuesta estrategia para desestimular el éxodo, en coincidencia con el discurso de la “seguridad democrática”, que condena y castiga a las víctimas y premia a los victimarios.

Tenemos una expresión en Cali de un Estado estructuralmente indolente, con un discurso global, mestizante y demagógico que desconoce y/o invisibiliza las diferencias evidentes en la ciudad, insensible de la dinámica, los ritmos y la realidad de las comunidades afrodescendientes, pero, además, sin rutas creativas para incluirlas en el desarrollo integral de la ciudad, que establece de manera cómoda un diálogo con tres o cuatro que se representan a sí mismos y de esta manera, de forma “legal”, más no legítima, resuelve el tema étnico en la ciudad.

Una anécdota que nos gusta recrear para ejemplificar, sino “dramatizar” la relación del Estado local y sus élites de derecha, independientes y de izquierda es el peregrinar de la “Negra del chontaduro”, una bella escultura, forjada en bronce y que no ha en-

contrado en nuestra ciudad un sitio para ser ubicada, como elemento clave de nuestra identidad; mientras que sin muchas dilaciones, se le encontró en la Calle 5a, lugar a una estatua de Jovita Feijoó, un personaje local de los años 60 ó 70, que supuestamente todo el mundo conocía.

Frente a este panorama y desde la responsabilidad civil como afrodescendientes, pero además para salirle adelante a los que siempre dicen que sólo nos quejamos pero que no proponemos nada, cabría la pregunta sobre el *qué hacer*. Si bien es cierto no tenemos una respuesta mágica, existen pistas que pueden orientar esta pregunta. Más que el *qué*, el *cómo*, y en esa dirección habría que cuestionarse sobre dónde buscar y es ahí donde “Bahía”, nos da una pista clave “Busca en tu raíz, en tu familia, en tu pueblo [...] Ahí donde un día tú fuiste feliz”.

- Hay que buscar en la raíz, es decir hay que volver a los barrios, al trabajo de base, a interactuar menos con los concejales y funcionarios y más con la gente de a pie.
- Hay que buscar aquellos elementos estructurales claves y no dejarnos enredar por la burocracia jurídica del Estado. Está en juego la implementación de procesos estructurales de *reparación* histórica debido al crimen de lesa humanidad cometido en la trata de africanos como esclavos y en etnocidio al que nos están sometiendo en la actualidad.
- Hay que buscar con las relaciones de fraternidad y afecto que hicieron posible que tribus incluso enemigas, compartieran en los Palenques y le ofrecieran no solo a los afrodescendientes, sino a la nación y al mundo la noción de Libertad.
- Hay que buscar en *la familia...* expresión muy extendida entre nosotros para llamar a otr@s afrodescendientes, porque nos sentimos hermanados, no solo por la nostalgia de África, sino sobre todo por la realidad que hemos construido históricamente y que continuamos construyendo en nuestra cotidianidad.
- Finalmente hay que buscar en el pueblo, es decir entender que las salidas necesariamente son colectivas, hay que desconfiar de los Mesías o de los “líderes” o “liderezas”, que tienen la varita mágica para nuestros problemas. Somos esencialmente un pueblo y como tal debemos actuar.

Para que no se quede en letra muerta y asumir la complejidad del artículo 7 de la Constitución Política que dice: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, es necesario que la sociedad colombiana entienda, reconozca y valore los aportes de las comunidades afrocolombianas y el esfuerzo realizado para hacerlos. La historia del afrocolombiano ha sido en todos los aspectos la construcción de su *ser* desde la negación/invisibilización que el conjunto de la sociedad

le ha impuesto, desde su llegada como esclavizado al continente americano; pasando por la enajenación también violenta de vastos territorios que hicieron habitables y cultivables; llegando a la situación consecuentemente lógica de marginalidad, exclusión y empobrecimiento del conjunto de su comunidad, con un elemento común en los distintos momentos: ser usados como mano de obra barata que enriquece a unos pocos en la perversa lógica de la sociedad moderna.

Queremos destacar la tenacidad, inteligencia, espíritu libertario y fortaleza de los afrocolombianos/as que en medio de la adversidad constante han configurado una identidad cultural que se recrea y enriquece haciéndose a nuevos medios expresivos, formas y mecanismos para perpetuar por sí solos o en asoció con otros un legado y valores tradicionales de su cultura de origen. Sólo en una sociedad que busca homogeneizar a la población con el ideario de una sociedad blanqueada y con el interés de formar consumidores/as antes que sujetos históricos autónomos hay que recurrir a la justificación de los rasgos, valores y expresiones propias de ser afrodescendiente, más allá de un interés académico.

BIBLIOGRAFÍA

- BRITO GARCÍA, L. “Cultura, contra cultura y marginalidad”. Conferencia. Policopiada. Universidad Nacional. Santafé de Bogotá.
- CASTRILLÓN GÓMEZ, I. Tesis de grado: “La presencia de la mujer negra en *María*: sumisión o rebeldía”, para obtener título de Licenciatura en Estudios literarios. Universidad del Valle. Santiago de Cali, 2006.
- CIDSE y ORSTOM. *Estudio sobre afrodescendientes en Cali*. Universidad del Valle. Cali, 1998
- COLMENARES, Germán. *Castas, patrones de poblamiento y conflictos sociales en las provincias del Cauca 1810-1830. La independencia: ensayos de historia social*. Instituto de Cultura. 1986.
- Departamento Nacional de Planeación (1998) que habla de los afrocolombianos como el 26% de la población nacional.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. (1990).
- ISAACS, J. *María*. Edición crítica a cargo de María Teresa Cristina. Universidad Externado de Colombia, Universidad del Valle. Abril del 2005.
- JARAMILLO URIBE, J. *Esclavos y señores en la sociedad Colombina del siglo XVIII*. Universidad Nacional. Bogotá, 1972.
- J. CARVALHO. *Comprender la tradición sin comprender la innovación*. 1989
- LEAL, B. “Esclavos en el Chocó vistos a través de documentos judiciales del siglo XVII”. *Sexta cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia: desde la marginalidad a la construcción de nación*. Bogotá, 2002.

- MACHADO MOSQUERA, M. Tesis de grado: “Los areneros: su trabajo, formas de vida y problemática. El caso del Hormiguero”, para obtener el título de Socióloga. Universidad del Valle. Santiago de Cali, 1994
- _____. Tesis de grado: “Racismo y marginalidad social: percepción de jóvenes del grupo Herencia Africana del barrio El Retiro de la ciudad de Cali”, para obtener el título de Trabajador Social. Universidad del Valle. Santiago de Cali, 1999.
- MEJÍA PRADO, E. *Origen del campesinado vallecaucano siglo XVIII y XIX*. Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Agosto de 1993. Cali.
- MINA, M. *Esclavitud y libertad en el Valle del río Cauca*. Editorial La Rosca. Bogotá, 1975.
- Proceso de Comunidades Negras en Colombia PCN. Documento “...Y el chocolate espeso”. Evaluación del censo general 2005 y la pregunta de autorreconocimiento étnico entre afrocolombianos. Bogotá, septiembre del 2006.
- ROMERO JARAMILLO, D. “Reflexión sobre comunidades negras y poblamiento”. *Sexta cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la Abolición de la esclavización en Colombia*. Bogotá. 2002.
- ROMERO, M. D. *Poblamiento y sociedad en el Pacífico colombiano, siglos XVI al XVIII*. Universidad del Valle, agosto de 1995.
- ULLOA, A. *La salsa en Cali*. Ediciones Universidad del Valle. Cali, 1992.
- VELASCO MADRIÑÁN, L.C. *Jorge Isaacs: el caballero de las lágrimas*, Editorial América, Cali, 1942.
- ZULETA E. *La política económica y social*, 1991.
- ZULUAGA F. y BERMÚDEZ A. *La protesta social en el suroccidente colombiano siglo XVIII*. Universidad del Valle. 1997.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

**EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA RED DEL
BUEN TRATO DE CALI**

Daniel Campo Sarria

10.1 SOBRE LA HISTORIA DE LA RED DEL BUEN TRATO

A raíz de la presencia de un alto número de niños que llegaban al Hospital Departamental de la ciudad de Cali, buscando ayuda médica por cefaleas, dolores abdominales o infecciones en sus genitales, y que una vez eran revisados por los galenos se encontraba que el aparente motivo de consulta era el resultado del maltrato físico o de violaciones por parte de sus familiares, se tomó la decisión de conformar, desde 1985, el Comité de Prevención del Maltrato Infantil con la iniciativa de un grupo de profesionales del Departamento de Pediatría del Hospital¹.

En 1996, ese comité fue ampliado y se convirtió en la Red de Promoción del Buen Trato RBT, como parte de los compromisos adquiridos por el Estado colombiano en la cumbre mundial por la infancia de 1990, que fueron materializados en el Plan a Favor de la Infancia – PAFI y ratificados en la Ley 12 de 1991². De allí en adelante, la RBT empezó a ser integrada por funcionarios públicos, profesionales de organizaciones no gubernamentales, agentes comunitarios y ciudadanos interesados en el tema, quienes

¹ Roa, Jaime., Díaz G. y Holguín J. (1998): *Manifestaciones en ORL de maltrato infantil. El niño y la otorrinolaringología*. Secretaría de Salud Pública, Cali, 1998.

² Ramírez, Jesús H. (2002): *Antecedentes de la Red del Buen Trato. Informe FUNOF*. Cali, julio 31 de 2002.

venían trabajando en diferentes estrategias de intervención para reducir la violencia familiar y promover el buen trato infantil.

En sus primeros cinco años, la RBT define una estrategia organizativa y operativa que le permite posicionarse en la ciudad como un actor competente en el tema de convivencia familiar, hasta el punto que empieza a ser consultada e invitada a participar en espacios y eventos de ciudad relacionados con la formulación, gestión y ejecución de proyectos y programas para hacer frente a la violencia social.

En los años siguientes, la red se convirtió en un actor social protagónico y en un aliado clave para la administración municipal a la hora de definir recursos públicos y realizar acciones conjuntas que promovieran una cultura de convivencia familiar a nivel local. En este tiempo, se destaca la experiencia de formulación, gestión y ejecución de la política pública de convivencia familiar para el municipio de Cali, como fruto de las reflexiones y aprendizajes de líderes y profesionales que hacen frente cotidianamente a la problemática de violencia familiar. Se trata de una política pública que surge de la experiencia de trabajo a nivel institucional y comunitario en las diferentes localidades urbanas, y no tanto de una decisión gubernamental para cumplir una exigencia normativa.

A partir de la aprobación oficial de la política pública de convivencia familiar (octubre de 2005), la RBT ha venido trabajando en la creación de condiciones legales, institucionales, técnicas y financieras para su implementación; esto le ha obligado a interlocutar con actores “nuevos” como el Concejo Municipal, el Consejo de Gobierno y el Consejo de Política Social, llevando a que progresivamente su perfil técnico incorpore habilidades de incidencia política y gestión pública.

Sin embargo, los avances no han sido permanentes y la RBT ha enfrentado múltiples situaciones de crisis relacionadas directamente con su supervivencia. A pesar de que la RBT se ha mantenido por cerca de 12 años funcionando en la ciudad, ha experimentado serias dificultades que debilitan su gestión social y su capacidad de impacto en la problemática. Uno de los principales factores ha sido la falta de voluntad política para apoyar las iniciativas construidas por los integrantes de la Red; aunque los gobernantes de turno han mostrado su interés en el trabajo de la organización, no han realizado los suficientes aportes técnicos, institucionales y financieros para llevar a cabo los planes de acción incluidos en la política pública.

Entre las implicaciones que tiene esta carencia de apoyo político se pueden plantear las siguientes:

- Los integrantes de las redes locales realizan su trabajo con múltiples limitaciones que impiden el desarrollo de procesos de articulación y gestión con mayor impacto en la problemática.

- Los proyectos de niñez y familia siguen siendo contratados con instituciones que no tienen experiencia en la temática y no cuentan con los recursos profesionales idóneos para hacerlos; éstas son escogidas por “palancas políticas” o por “negociaciones” con los concejales del municipio.
- Cada vez que se cambian las administraciones municipales, los funcionarios quieren empezar de cero, probando metodologías tradicionales para enfrentar el problema y desconociendo la trayectoria de la ciudad en el tema y la experiencia de la RBT.
- Los funcionarios que participan en las diferentes instancias de la RBT, a nivel central y local, son trasladados a otros puestos o simplemente son removidos de sus cargos porque se les termina el contrato; esta inestabilidad laboral afecta la continuidad de los procesos y desmotiva la participación activa de las instituciones privadas y la comunidad.
- Aunque la política pública de convivencia familiar está aprobada por el Concejo Municipal y es una de las prioridades del Plan de Desarrollo del Municipio 2008-2011, esto no se ve reflejado en las decisiones operativas y menos en las destinaciones presupuestales que hacen los funcionarios de gobierno.

En la experiencia particular de la RBT, se pueden reconocer fortalezas a nivel organizativo, en los vínculos afectivos y sociales construidos, en los saberes de sus integrantes, en la mística y entrega de sus integrantes, en el horizonte común construido a partir de sentimientos de rechazo a los usos de la violencia en las relaciones familiares. Pero, también, existen debilidades en la gestión política, en la incidencia que se tiene en los espacios de decisiones públicas, en la movilización de opinión ciudadana y en la interlocución con actores de gobierno.

Es claro que a pesar de los esfuerzos de la RBT, los procesos participativos de los grupos comunitarios y organizaciones sociales tiene muy poca incidencia en los espacios y los procesos de toma de decisiones políticas sobre asuntos de interés público; en el mejor de los casos, los procesos colectivos avanzan hasta el plano organizativo y el desarrollo de acciones puntuales para hacer frente a problemas comunes.

A la hora de afectar las decisiones de los actores políticos locales, que implican cambios institucionales, mejoramiento de los servicios o asignaciones presupuestales para la ejecución de proyectos, no se logran mayores avances; los mecanismos utilizados no contribuyen a presionar o modificar la voluntad de los funcionarios públicos quienes terminan favoreciendo intereses particulares y reforzando las prácticas políticas tradicionales. La cultura política local, caracterizada por el clientelismo y la corrupción, que domina las relaciones entre los funcionarios públicos y la comunidad, termina

por echar al suelo las decisiones y las propuestas construidas de manera conjunta por los diferentes actores que directamente tienen que enfrentar la problemática día a día.

La experiencia de trabajo de la RBT, en este sentido, ha permitido reconocer que para mejorar la convivencia familiar no basta con incrementar los programas educativos dirigidos a la comunidad ni con mejorar los servicios de atención institucional para aquellas personas que padecen situaciones de violencia interpersonal. Se requiere, antes que nada, ganar incidencia en las decisiones políticas que orientan las acciones institucionales y garantizan las condiciones de ejecución de los proyectos sociales; en otras palabras, es necesario afectar la cultura política reinante que impone una lógica interactiva donde predominan los intereses particulares y la mirada cortoplacista.

El asunto no pasa solamente por ejecutar las políticas públicas debido a que estén amparadas por normas y disposiciones gubernamentales sino que sean asumidas como un pacto social y un acuerdo ciudadano para mejorar la convivencia familiar en el municipio; el reto consiste en convertir las políticas públicas en escenarios de construcción colectiva y participación concertada entre los actores de la sociedad civil y los funcionarios del Estado, obligando a pensar en el empoderamiento de las comunidades locales y en la gestión de lo público con una perspectiva transparente y participativa.

10.1.1 EL SENTIDO DE LAS REDES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Con la revolución informática, ha cobrado importancia hablar de redes, de nodos y de circulación de la información; el “paso del industrialismo al informacionalismo” (Castells, 1997) ha generado modificaciones sustanciales en los procesos de organización social y de interacción cultural. Señala Castells que “las funciones y los procesos dominantes en la era de la información cada vez se organizan más en torno a redes”.

El término “red” ha invadido los discursos científicos, mediáticos y sociales. Aunque el concepto tiene varios significados, el referente más utilizado es para hacer mención al ciberespacio por donde se mueve la mayor parte de la información y la comunicación que se intercambia, hoy en día, entre los seres humanos. Esa condición virtual ha impregnado el lenguaje moderno y ha contribuido a la modificación de las relaciones sociales y las prácticas culturales de los diferentes pueblos del mundo.

El hecho de nombrar la red tiene efectos inmediatos y, en algunos casos, mágicos. Cuando se denomina un hecho en términos de red se remite por sí solo a “difusión”, “expansión” y “acceso generalizado”; poner un asunto en red o hacer una labor en red se asocia con dos características fundamentales: hacerlo público, globalizarlo, y trabajar en equipo, en asocio con otros. De esta manera, el término red se ha convertido en un calificativo de múltiples usos y diferentes significados.

En el discurso de la sociedad de la información, cuando se habla de redes sociales se hace referencia principalmente a las personas y comunidades que hacen uso de las redes digitales como los celulares, la internet o la televisión por cable; la mayoría de investigaciones se centran en conocer y potenciar el trabajo de estos circuitos sociales mediados por aparatos electrónicos donde la idea de red está asociada a los vínculos tecnológicos (Tully, 2007). Pero, existen otras modalidades de comprender las redes sociales que se juntan de otras maneras, donde el contacto es fundamentalmente interpersonal y el esquema relacional está basado en el repertorio intercultural; es el caso de la red del buen trato RBT que opera en todas las comunas de la ciudad de Cali ¿Acaso se puede pensar que esta red no ha entrado en la sociedad del conocimiento? ¿Sera que esta red aun se encuentra en una fase social previa?

Desde esta perspectiva, la noción de red va más allá de ser un medio tecnológico e involucra mediaciones sociales; estar en una red implica “hacer parte de” y sentirse en contacto con otros. Esta nueva posibilidad de estar en contacto, como modalidad fundamental del afecto, representa una alteración del sentido de la acción y se constituye en la base para la construcción de una “socialidad de las diferencias más allá de la primacía letrada y de la seducción audiovisual”, a partir del “diálogo intercultural de los cuerpos” y la visibilización de las creencias cotidianas (Martín-Barbero, 2004).

Con este panorama, vale la pena reflexionar sobre el sentido del término “red” al interior de la RBT de Cali. ¿Qué intención movió al Ministerio de Salud cuando pidió, a mediados de los noventa, que los municipios fomentaran la creación de redes del buen trato como estrategia para intervenir la problemática de maltrato infantil y violencia familiar? Según el documento de presentación institucional de la RBT (2002), la propuesta de conformar redes provenía de los lineamientos de Unicef para poner en práctica los acuerdos celebrados en la Cumbre Mundial por la Infancia, celebrada en 1990, buscando frenar el maltrato infantil a través de esfuerzos interinstitucionales.

Tal y como fue asumida esa exigencia a nivel local, se entendió que conformar redes del buen trato se refería a coordinar las diferentes instituciones y organizaciones que estaban trabajando en el tema, y articular los diversos proyectos sobre maltrato infantil y violencia familiar; es decir, que las redes, en sus inicios, se concibieron como una estrategia de trabajo para intervenir una problemática en particular. En este momento original, el protagonismo estuvo en manos de las instituciones públicas y privadas con competencias en el tema, especialmente la secretaría de salud municipal, el ICBF y las ONG que desarrollaban acciones frente a la temática, quienes encontraron en las redes interinstitucionales una salida a la respuesta débil y fragmentada que venían ofreciendo a las víctimas de la violencia doméstica.

Sin embargo, con la presencia de nuevos actores sociales, la RBT fue ampliando la visión de ser una red y empezó a darle importancia a las relaciones interpersonales y los vínculos afectivos; de esta manera, la red además de ser una estrategia de trabajo, se convirtió en un espacio de encuentro para compartir afectos y socializar experiencias. En este desarrollo de la red jugaron un papel importante los líderes comunitarios y los ciudadanos del común quienes hallaron un lugar especial para establecer complicidades y relaciones de amistad en torno a un horizonte común.

Posteriormente, otros componentes fueron incluidos al quehacer de la RBT con la vinculación de los actores académicos, particularmente las universidades locales y algunas ONG de corte educativo, quienes señalaron la importancia de reflexionar sobre las prácticas cotidianas de trabajo y generar aprendizajes que ampliaran la comprensión del problema y mejoraran las estrategias de intervención. Aquí se le dio mayor relevancia a los procesos de sistematización y a las experiencias de investigación como formas de apropiación del conocimiento derivado de la ejecución de los proyectos y la realización de acciones conjuntas.

Finalmente, en los últimos años, la visión de la RBT fue perfilándose más como un actor social que busca incidir en las decisiones políticas de la ciudad y asume la tarea de construir y poner en marcha una política pública en convivencia familiar entendiendo la problemática de violencia familiar como un problema de Estado que trasciende los programas de gobierno de los alcaldes de turno. En este trayecto se hace evidente la adopción de posturas autónomas y críticas de los actores participantes en la experiencia, que buscan problematizar los esquemas tradicionales de trabajo y propiciar un análisis de las relaciones de poder generadas en el abordaje de la convivencia familiar.

En términos generales, la evolución histórica de la RBT permite identificar las diferentes concepciones de red que han moldeado el quehacer de la organización a partir de la influencia que ejercen los distintos actores que la integran y los interés que se imponen en determinados momentos; no existe una mirada unificada sobre la experiencia y los diferentes procesos no pueden ser analizados desde una sola perspectiva. Por un lado, se asume una visión de red como forma de *hacer*, es decir, como una estrategia de trabajo; simultáneamente, se reconoce una idea de red como forma de *estar*, o sea, como un lugar de encuentro; luego, se entiende la red como una forma de *conocer* y como una experiencia de aprendizaje; y, en cuarto lugar, se integra una concepción de red como forma de *ser* y de actuar colectivamente.

Pero, estos escenarios no pueden explicarse de manera secuencial, es decir, avanzando de un estadio inferior a uno superior, sino que responden a la dinámica organizativa y operativa de la RBT; son prácticas que conviven de manera simultánea y que aparecen, desaparecen o reaparecen de acuerdo con las necesidades y las relaciones

de poder que establecen los integrantes de la red. No son características estáticas, son características que se interpelan entre sí y se sobreponen unas a otras, dando lugar a una dinámica grupal variable y compleja. Por ello, se pueden entender las diferencias de funcionamiento entre las redes locales que hacen parte de la RBT ya que cada una de ellas ha privilegiado una concepción de trabajo en red y ha construido su plan de acción a partir de los intereses y las necesidades de los actores con mayor influencia.

En conclusión, esta lectura sobre las concepciones de red, que se manejan en la RBT, puede derivarse en una propuesta de clasificación sobre las definiciones y perspectivas de abordaje del concepto de red, las cuales podrían ser aplicadas a otro tipo de experiencias sociales, en los siguientes términos:

- a) Las redes como un *método* de análisis, de intervención y de trabajo; es decir, como una estrategia o un medio para alcanzar fines técnicos, institucionales y sociales. Desde esta mirada, una red es considerada como un tipo de estrategia de intervención, una forma de *hacer*. En este punto, el estudio de las redes sociales se ha centrado en asumirlas como una estrategia para resolver problemas de tipo social como la pobreza, la salud física y mental, la violencia, etc., Desde las teorías del apoyo social, capital social y tejido social se ha alimentado esta idea de las redes como un medio para intervenir realidades problemáticas.
- b) Las redes como un *espacio* de encuentro y de convivencia; es decir, como un lugar de intercambio de vivencias y experiencias entre personas que comparten condiciones o características similares. En esta línea, una red es un tipo de interacción social o de relación entre personas, una forma de *estar*. Aquí las redes sociales han sido miradas como un grupo de beneficiarios a quienes se les ofrecen proyectos sociales como subsidios, donaciones, préstamos, servicios gratuitos, etc. Desde el estado benefactor y las instituciones asistencialistas, las redes se convierten en un espacio ideal para desarrollar sus actividades sociales; es el caso de las redes de mujeres cabeza de familia, de adultos mayores, de jóvenes, de discapacitados, etc.
- c) Las redes como un *grupo* de reflexión y de estudio; es decir, como una experiencia educativa donde se producen y circulan saberes de diferentes actores sociales. En este sentido, una red es entendida como una práctica de aprendizaje, una forma de *conocer*. Desde la mirada académica e investigativa, las redes son asumidas como dispositivos pedagógicos basados en el intercambio y la apropiación de conocimientos por parte de sus integrantes, que permiten el estudio y la explicación de algunos fenómenos de la realidad social.
- d) Las redes como un *actor* social crítico y de acción colectiva; es decir, como un sujeto social y político que reconoce su realidad y busca transformarla. Aquí, una

red es asumida como un tipo de agrupación u organización social, una forma de *ser*. Un ejemplo de esta perspectiva es el perfil que ha desarrollado la RBT, en los últimos años, debido a su liderazgo en la formulación y ejecución de la política pública de convivencia familiar, obligando a considerar las redes sociales como un actor social y político con capacidad de incidir en los asuntos públicos y tomar decisiones que beneficien a la sociedad en general.

Sin embargo, esta clasificación no resuelve el problema de lo que entendemos por una red social. Cuando hablamos de red social queremos referirnos a colectivos humanos que establecen relaciones alrededor de intereses comunes y no tanto a las redes tecnológicas; con el termino aludimos a un grupo de personas que principalmente tienen contactos físicos e intercambio verbales directos, aunque pueden utilizar los medios tecnológicos como estrategia de comunicación. Se trata de redes cuya principal herramienta de interacción no está basada en los recursos mediáticos sino en los encuentros cara a cara y en los vínculos afectivos.

A pesar de que la RBT nació en 1996 (en pleno auge de la sociedad de la información) y que algunas de sus convocatorias se hacen a través de los canales virtuales (teléfono, celular e internet), sus interacciones y comunicaciones no están basadas en los aparatos electrónicos. Se trata de una red que se fundamenta en los encuentros físicos y en la interacción verbal. Lo que mueve a la Red son sus espacios de reunión, sus vínculos afectivos y sus temas de conversación; en el fondo, lo que une a la RBT es el sentimiento común de rechazo al uso de violencia entre los familiares y la disposición a hacer algo para frenar esta situación.

De acuerdo con la experiencia de la RBT, es necesario pensar más que en una red tecnológica, en una “red de convivencia” caracterizada por sentimientos de pertenencia a un colectivo y movida por las relaciones de encuentro y de convivencia, en un sentido más presencial que virtual. Se trata, fundamentalmente, de una red social entendida como un tejido conformado por nodos humanos que intercambian afectos, valores o informaciones, en el marco de un proyecto conjunto y de un horizonte común de sentido.

El otro asunto es preguntarse cuál es la relación que establece este tipo de redes con el conocimiento; cómo los actores de las redes sociales “de convivencia” construyen y usan el conocimiento y qué papel juegan el tipo de vínculos establecidos en la gestión del conocimiento.

A primera vista, la gestión del conocimiento en las redes sociales utiliza otro tipo de mediadores, distintos a los procesos pedagógicos convencionales; el conocimiento parece estar mediado más por los vínculos afectivos y las relaciones de complicidad que por estrategias “intencionadas” de enseñanza y aprendizaje. En las redes sociales,

juega un papel fundamental las experiencias de encuentro que permiten compartir emociones, opiniones y contacto físico; el medio pedagógico está basado en el lenguaje de los vínculos y el buen trato (Hardt y Negri, 2002).

De aquí, se desprende una hipótesis sobre el lugar del conocimiento en la RBT. Las formas de relación y de contacto que se dan en la RBT han favorecido el desarrollo de procesos de gestión del conocimiento en una doble vía: visibilizando el saber de la comunidad y apropiándose del saber experto. El ambiente de red facilita la combinación de formas de conocimiento empíricas y de formas de conocimientos teóricos, propiciando el diálogo y la interpelación de saberes entre actores diferentes; es decir, que la red como tal puede considerarse como una experiencia educativa, o mejor, como una experiencia autoeducativa.

10.1.2 EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVIVENCIA FAMILIAR

Tal como ha sucedido con el tema de las redes sociales, en el discurso hegemónico de la sociedad de la información, las políticas públicas han sido pensadas fundamentalmente desde el enfoque administrativo y tecnocrático. La lógica de modernización institucional ha ubicado las políticas públicas como instrumentos para mejorar la eficacia del gobierno y la efectividad institucional, dándole un sitio privilegiado a los actores expertos y los conocimientos especializados (Muller, 2006).

Sin embargo, la experiencia de Cali en la construcción de la política pública de convivencia familiar muestra una situación particular. Este escenario local evidencia el juego de intereses que se ha dado en la interacción social de diferentes actores y distintos saberes; aunque la lógica gubernamental ha jugado un papel determinante, en la práctica ha sido interpelada por los intereses de las organizaciones sociales y por los saberes de la comunidad. No puede decirse que los intereses oficiales han dominado completamente el ejercicio colectivo y han borrado de plano los conocimientos sociales; por algún lado, se han filtrado los saberes comunes y han generado interpelaciones y resistencias a la hegemonía del conocimiento gubernativo.

Lo que se ha dado, sin duda, es una lucha de fuerzas entre saberes legalizados institucionalmente y saberes legitimados socialmente donde se han vertido conocimientos de las ciencias sociales, conocimientos de las instituciones competentes en el tema y, simultáneamente, conocimientos de los agentes comunitarios que operan los proyectos y conocimientos de las familias que padecen el problema de violencia familiar. Así, se ha configurado un escenario de relaciones de poder y lucha de conocimientos donde se han puesto en juego diferentes tipos de saberes y donde han podido hablar distintos actores, tanto los oficiales como los populares.

En este contexto particular, cuando se habla de políticas públicas se hace referencia de manera simultánea a tres aspectos: (a) *lineamientos técnicos*, en cuanto a recomendaciones científicas y profesionales para hacer frente a los problemas colectivos, las cuales obedecen a los saberes expertos y académicos; (b) *decisiones gubernamentales*, en términos de disposiciones estatales e institucionales, que responden a los saberes de los actores políticos y directivos institucionales; y (c) *acciones ciudadanas*, relacionadas con experiencias de participación comunitaria y social que tienen incidencia en los asuntos públicos, derivadas del sentido común y los saberes populares.

En el caso de la política pública de convivencia familiar, los *lineamientos técnicos* aparecen incluidos en la publicación del documento de política, el plan de acción y el acuerdo municipal, además de los normas y leyes que reglamentan la temática como la política nacional de haz paz, la ley 294, la ley 1097 y otras afines; es decir, que los referentes técnicos constituyen el marco legal y conceptual que orienta la intervención en la problemática.

Por su parte, las *decisiones gubernamentales* se reflejan en los proyectos, las inversiones presupuestales y las contrataciones que realizan las dependencias públicas y las instituciones competentes, años tras año, donde se ponen en práctica los intereses y las concepciones que manejan los actores políticos frente a la temática. Es decir, los planes operativos y los planes de inversión de las diferentes entidades municipales y nacionales.

Mientras que las *acciones ciudadanas* se refieren a la construcción de espacios de participación colectiva y el desarrollo de eventos de movilización pública desde la sociedad civil (medios, organizaciones sociales, comunidad) para visibilizar e incidir en la intervención de problemáticas sociales mediante la generación de opinión ciudadana, incidencia en los procesos de toma de decisiones, utilización de mecanismos de presión social, gestión y cabildeo con actores políticos.

A partir de esta configuración local, es posible señalar, a nivel general, tres miradas básicas para el abordaje de las políticas públicas sociales: la técnico-académica, la de la administración pública y la de la ciudadanía organizada, las cuales responden al juego de intereses y saberes de los actores participantes.

El enfoque técnico-académico concibe *las políticas públicas como un conjunto de orientaciones conceptuales y metodológicas* para intervenir una realidad social determinada, las cuales son elaboradas por actores expertos y se derivan de investigaciones y estudios serios en la temática; las políticas se consideran como un “manual del debe ser” que define las acciones a seguir frente a un problema público.

El enfoque de la administración pública asume *las políticas públicas como instrumentos de planeación y gestión* que permiten tomar decisiones efectivas frente a

problemas que afectan el bienestar general; son disposiciones pensadas para mejorar el trabajo de los funcionarios de gobierno y los agentes institucionales frente a sus responsabilidades sociales. Las políticas públicas se ven reflejadas en los programas y proyectos que ejecutan las instituciones gubernamentales buscando impactar las necesidades de la población.

Por su parte, la mirada de la ciudadanía organizada entiende *las políticas públicas como espacios de participación social* donde se reúne la comunidad y las instituciones para hablar en público de las problemáticas colectivas y definir conjuntamente alternativas de solución; se trata de escenarios de deliberación pública que animan procesos de empoderamiento ciudadano conllevando a una real incidencia en las decisiones políticas y en la transformación democrática de las relaciones de poder. El sentido de las políticas públicas es garantizar la inclusión de los diferentes actores sociales, tanto visibles como invisibles, en la construcción y ejecución de propuestas de acción para hacer frente a los problemas que afectan a la población en general.

Esta lectura de la experiencia desde la interacción de diferentes actores y saberes, además, permite hacer un análisis de qué tipo de saberes han ejercido la hegemonía epistémica y cuáles han sido invisibilizados en la construcción de la política pública. En el caso del municipio de Cali, se destaca un dominio de los conocimientos soportados en la objetividad y en lo biológico, así como un “borramiento” de aquellos saberes soportados en la subjetividad y en la intersubjetividad (Zukerfeld, 2008). Sin embargo, esto puede sustentarse en los discursos técnicos e institucionales sobre el tema, pero en la práctica cotidiana los saberes “borrados” mantienen su fuerza intacta.

En cuanto a la relación de saberes, uno de los asuntos que se destaca con luz propia se refiere al hecho de que el tema de la violencia familiar ha sido dominado, a nivel internacional y local, por el discurso médico y el enfoque epidemiológico, condicionando a que las políticas públicas sean formuladas e implementadas de manera hegemónica desde esta mirada.

Este marcado dominio del modelo médico ha conllevado a que la violencia familiar sea asumida desde una perspectiva sintomatológica cuya intervención se centra en la atención reactiva; de manera intencional se ha medicalizado el fenómeno y se ha entendido principalmente desde el esquema enfermedad-remedio. No es gratuito que al centrar el interés en los factores mentales y las evidencias comportamentales, se individualiza el fenómeno y se debilitan las influencias del entorno social y cultural, haciéndolo “más fácil” de manejar y reforzando las estrategias convencionales de tratamiento.

La sobrevaloración de las características epidemiológicas le resta importancia a los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos del problema reforzando paradójicamente un esquema de trabajo basado en la relación víctima/victimario e indirecta-

mente alimentando una concepción social de la violencia familiar como un problema privado que se reduce a la atención aislada de las personas afectadas por parte de las instituciones competentes. En los casos extremos, se acude al aparato judicial del Estado para resolver la situación en términos de delito y castigo para unos, y asistencia y protección para otros, generando relaciones de dependencia e impotencia en la comunidad.

Con la influencia del discurso médico se refuerza la idea de la violencia familiar como un problema de salud que responde a factores biológicos y psicológicos, haciendo énfasis en una responsabilidad individual y de manejo como asunto privado. El tema se explica, por un lado, como una consecuencia de la desintegración de la estructura familiar a raíz de la “pérdida” de valores y tradiciones familiares, y, por otro lado, como una conducta proveniente de mentes desequilibradas que requieren acción profesional de reparación terapéutica. En estas circunstancias, lo simbólico distorsiona las formas de entender los fenómenos sociales y naturaliza los modelos hegemónicos de conocimiento, en otras palabras se biologiza lo social.

Este enfoque moralista y psicologizante ha inducido a que las políticas públicas se reduzcan a desarrollar procesos educativos para “adoctrinar” a los grupos familiares y adelantar tratamientos clínicos para “curar” a los sujetos violentos o corregirlos mediante sanciones carcelarias; siguiendo esta lógica, los recursos públicos se han orientado principalmente a fortalecer los programas convencionales de las instituciones de salud, de protección y de justicia. Lo que significa no poner en cuestión las fuerzas culturales, las prácticas políticas ni las condiciones socio-económicas que sustentan la problemática en nuestra sociedad.

Sin embargo, este discurso biologicista y remedial ha sido interpelado y resistido por un enfoque sociocultural y educativo, promulgado desde el trabajo de las instituciones académicas, las ONG y las organizaciones comunitarias. Antes que ser un problema de salud, la violencia familiar es asumida como un problema social y cultural que requiere una intervención integral del fenómeno incluyendo a las personas afectadas y el contexto social. Se plantea, desde las organizaciones sociales, el impulso de estrategias de naturaleza pedagógica que convoquen la participación comunitaria buscando desarrollar potencialidades, fortalecer vínculos interpersonales y generar recursos adaptativos a nivel personal y colectivo entre las personas frente a la problemática.

Cada vez se escuchan más voces de cuestionamiento a la mirada epidemiológica y a la obsesión por medir las manifestaciones del problema y sus consecuencias en términos de salud pública; proponiendo, en su lugar, centrar la discusión sobre las dinámicas de poder que sostienen el uso de la violencia como práctica de la cotidianidad familiar. El argumento medular es que la violencia doméstica no aparece de forma

casual o espontánea, sino que responde a una estrategia de ejercicio sistemático del poder asociada con una disposición jerárquica dominante, que regulariza la familia a través de los roles de parentesco, género y generación, la cual está fundamentada en la cultura patriarcal y legitimada por el marco legal del Estado.

Incluso las críticas de algunos actores sociales han llegado hasta el concepto de familia considerando que desde la formación de las familias se dan procesos de violencia simbólica y que su conservación en sí misma se constituye en un ejercicio violento; la idea armónica de familia no ha permitido reconocer y afrontar las tensiones y conflictos inherentes a la convivencia humana. Esto ha sido alimentado por la lógica patriarcal cuando establece que la dinámica familiar gire alrededor de la autoridad y el control del “pater”, favoreciendo la generación de relaciones inequitativas en el ejercicio del poder.

Ante esta lucha de saberes, lo más paradójico del asunto es que en el momento de la verdad, es decir, cuando un profesional o un agente institucional atienden un caso de violencia familiar, se las tienen que ver directamente con su subjetividad, con sus fantasmas, sus miedos y sus experiencias traumáticas. Como lo reconoce la misma política pública:

Se concibe a los funcionarios como agentes con un saber técnico que les permite cumplir su papel sin cuestionamientos, y la subjetividad no se somete a revisión ni se contempla como un elemento de análisis permanente. La racionalidad técnica invisibiliza lo que está puesto en términos de imaginarios, ideologías y representaciones que inciden en la atención y esconden la vivencia emocional con la que está cargada la experiencia. El funcionario institucionaliza su subjetividad y en su imaginario el usuario es un sujeto racional dueño de sus actos, guiado por la voluntariedad y capaz de controlar racionalmente su vida (pp. 49-50).

En otras palabras, la condición personal y subjetiva, de los operadores “en terreno” de las políticas públicas de convivencia familiar, aunque se intenta negar y borrar por los lineamientos institucionales, reaparece y se filtra en las decisiones prácticas de la cotidianidad. Se da por sentado que quienes cumplen la labor de atención se encuentran capacitados para ayudar “profesionalmente” a las víctimas de la problemática, desconociendo que tales relaciones de ayuda están mediadas por elementos culturales, familiares y humanos.

Es precisamente en este desconocimiento de lo humano donde se hace evidente la no escucha y la no inclusión de los saberes comunitarios. Las mayores demandas que hacen los agentes comunitarios y los educadores familiares, quienes trabajan a diario con el problema de la violencia familiar, se refieren a la necesidad de humanizar el tratamiento de las víctimas, enfatizando que lo más importante es sensibilizar y cualifi-

car a los funcionarios como personas antes que fortalecer sus habilidades técnicas y sus conocimientos teóricos. Hecho que se corrobora cuando una mujer maltratada prefiere buscar la ayuda de una líder comunitaria del sector antes que dirigirse a la comisaría de familia o la inspección de policía.

Queda la impresión de que si las políticas públicas sociales desatienden o niegan la inclusión de los saberes populares, bloqueando la posibilidad de diálogo e interpelación con los saberes expertos, se seguirá haciendo el juego a las pretensiones de institucionalizar las salidas a los problemas colectivos y se cerrarán las puertas a nuevos esfuerzos que le den un carácter proactivo y comunitario a las soluciones; se convertirán en políticas institucionales y dejarán de ser políticas públicas.

El otro aspecto que tensiona la política pública en convivencia familiar, en términos de relación de saberes, se refiere a la presión que ejerce el imaginario ilustrado de que se puede construir una democracia realmente participativa e igualitaria versus el reconocimiento de que lo social siempre está impregnado de luchas y del ejercicio de la violencia. El ideal romántico de la convivencia, como ausencia de violencia y alcance de un estado armónico, entra en choque con la cruda realidad que evidencia la tortuosa presencia de la violencia y el abuso de poder.

La lectura que hace Nietzsche³ de esta cuestión es que la cultura occidental ha consolidado una resistencia platónica y cristiana de negación del poder, la violencia y la crueldad; hecho que ha contribuido a que las relaciones cada día se vuelvan más tortuosas y eso aplica perfectamente a la vida familiar. Ante ello se plantea la necesidad del reconocimiento descarnado de esas fuerzas negadas como un mecanismo básico de salud mental: “el hecho de reconocer que ejercemos crueldad en las relaciones con los demás, incluyendo los seres queridos, nos vuelve menos violentos”. En esta misma línea, se plantea el socioanálisis de Bourdieu⁴, señalando que en la medida que se haga visible esa violencia disfrazada y disimulada, ésta se desencanta y produce una atenuación de sus efectos; lo cual no contribuye a la desaparición de la violencia sino a su mitigación.

La anterior discusión, aun, no ha sido profundizada en la RBT y queda pendiente revisar críticamente los conceptos de convivencia y buen trato que tanta fuerza tienen en los lineamientos conceptuales y metodológicos de la organización; la inclinación es concebir un horizonte de familia como un grupo armónico que resuelve pacíficamente sus conflictos y respeta los derechos fundamentales de sus integrantes. Esta reflexión será uno de los temas obligados a trabajar en el proceso de implementación de la política pública de convivencia familiar.

³ Referido por Grosso J.L. (2008).

⁴ Ídem.

De igual manera, es necesario relacionar el concepto ilustrado de una sociedad pacífica y democrática con la construcción social del conocimiento ya que el hecho de promover la participación de los diferentes actores en el ejercicio intelectual no es una garantía de gestión colectiva; el asunto es mucho más complejo e implica la necesidad de inscribir el conocimiento en una lucha entre maneras de pensar, maneras de sentir y maneras de vivir, es decir inscribirlo en el campo de lo político. Invocando la participación, de manera ilusoria se representa una situación respetuosa de los diversos saberes, pero, en el fondo, lo que se configura es una lucha de conocimientos y una pugna de fuerzas políticas.

Todo lo anterior lleva a plantear una hipótesis en el sentido de que, en una buena proporción, la construcción participativa de la política pública de convivencia familiar ha sido el resultado de un proceso endógeno de construcción social del conocimiento agenciado por la red del buen trato de Cali. Además de los tres enfoques que se han combinado para sacar adelante la política pública (el técnico, el administrativo y el ciudadano), aparece una mirada de la experiencia como gestión social del conocimiento, intentando poner en relación y discusión los diferentes actores y saberes de tal forma que se posibilite la realización del proyecto común de la red.

El enfoque de gestión social del conocimiento aparece, entonces, como una mirada alternativa en la construcción de políticas públicas sociales, haciendo énfasis en el diálogo e interpelación de saberes y en la construcción participativa de los conocimientos; asumiendo la experiencia como una práctica educativa en los términos de producción, intercambio y apropiación social del conocimiento. De esta manera, se busca articular las lógicas institucionales y los saberes expertos con las lógicas sociales y los saberes populares, apuntando a construir saberes que potencien la acción en común, la participación social y política de la gente, y la praxis (Freire, 2001).

En el marco de la apropiación social del conocimiento, se asume que la elaboración y el desarrollo de las políticas públicas forman parte del quehacer diario, el cual no se restringe a una actividad de expertos, sino que es una acción que implica a todos los ciudadanos en calidad de sujetos de derechos y de miembros de comunidades y familias afectadas por las problemáticas sociales.

El análisis epistemológico no tiene por qué limitarse al quehacer científico; la epistemología es una dimensión que también cabe estudiar en la psicología popular [...] Los ciudadanos no científicos utilizan también estrategias cognitivas para filtrar y economizar las informaciones que a diario reciben a través de una diversidad de medios (López, 2008).

Las políticas públicas no hacen referencia a un proceso de gestión del conocimiento cuando están bajo el mando de expertos sino cuando se asumen como un escenario de

“luchas del conocimiento agenciadas por los diversos actores sociales”. La construcción de políticas públicas es, ante todo, un escenario de luchas simbólicas donde actores sociales buscan comunicar sus saberes y otros tratan de imponer sus conocimientos; sólo es posible comprender las relaciones de poder que se establecen entre ciertas formas de conocer frente a otros, buscando poner en discusión lo que ha sido hegemónico con lo que ha sido invisibilizado. La salida pasa por “resituar” el conocimiento experto en el amplio campo de esos otros saberes que provienen de la experiencia social

En este contexto, la comunidad tiene un conocimiento sobre los problemas que debe ser reconocido y potenciado, mediante la educación, la sistematización y la investigación, con un enfoque participativo y dialógico; ese conocimiento “despreciado” por las lógicas académicas y tecnocrática debe ser explicitado, comunicado y puesto en relación con los saberes hegemónicos. La RBT tiene la misión, en el ámbito de las políticas públicas, de que las comunidades aprendan a valorar sus conocimientos y a luchar porque sean visibilizados reconociendo sus fundamentos históricos e interculturales, y cualificando a los agentes comunitarios como gestores de tres tipos de saberes: los expertos, los institucionales y los tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI (2005): *Política pública en convivencia familiar para el municipio de Santiago de Cali*. Impresiones Atocha Ltda. Cali.
- ARANGO, C. (1995): “El rol del psicólogo comunitario en la comunidad valenciana”. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. España.
- ARANGO, C. y CAMPO, D. (2000): “Educación para la convivencia en contextos comunitarios”. Informe final de investigación. Universidad del Valle. Colciencias. Cali.
- . (2004): “Redes sociales para la convivencia familiar”. Informe final de investigación. Universidad del Valle. Plan Internacional. Cali.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1993): *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. (Primera edición, 1994).
- CASTELLS, M. (1997): “Volumen I. La sociedad en red”. En M. Castells. *La era de la información*. Alianza, Madrid.
- FALS-BORDA, O. (1978): *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá.
- FREIRE, P. (1987): *La pedagogía del oprimido*. Ediciones América Latina. Bogotá.
- . (1998): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

- GARCÍA CANCLINI, N. (2008) “Contextos de la investigación: sociedad de la información, del conocimiento y del reconocimiento”. En Congreso I+C, Santiago de Compostela. Memorias.
- GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*. Visor. España.
- GRAMSCI, A. (1976): *La formación política de los intelectuales (De cuadernos de la cárcel)*. Ediciones América Latina. Bogotá.
- GROSSO, J. L. (2008): “Tácticas e innovaciones sociales en el uso de las redes. Políticas del conocimiento, tecnologías y cultura”. Memorias del Coloquio Latinoamericano “Historia y Estudios Sociales sobre la Ciencia y la Tecnología”, Puebla, México, 2007. *Cuadernos de Administración*, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle, Cali (en imprenta).
- HABERMAS, J. (1999): *Ciencias y técnica como ideología*. Tecnos. Madrid.
- _____. (1982): *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2002): “Capítulo 13. La posmodernización, o la informatización de la producción”. En M. Hardt y A. Negri. *Imperio*. Paidós, Buenos Aires (2000).
- HLEAP, J. y otros (2007): “El conocimiento social sobre convivencia, como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali y Buenaventura)”. Proyecto de investigación. Colciencias. Universidad del Valle. Grupo de Educación Popular. Cali.
- LARA, J.L. (2001): *El Estado argentino y la gestión de su conocimiento. Un modelo para la acción política*. Fundación Unión y Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.
- LÓPEZ, J.A. (2008): “Epistemología popular: condicionantes subjetivos de la credibilidad”. *Revista CTS*, Vol. 4 N° 10: 159-170.
- MAFFESOLI, M. (1993) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2004): “Nuestra excéntrica y heterogénea modernidad”. *Estudios Políticos*, N° 25: 115-134, Universidad de Antioquia, Medellín.
- _____. (2007): “El conocimiento, primera frontera”. En *Metapolítica*, Vol. 11 N° 52: 37-44, CEPACOM, México.
- MULLER, P. (2006): *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia. 2ª edición. Bogotá.
- PARISI, J. L. (2004): “Redes y gestión incluyente del conocimiento”, *CIEA*, San Felipe, Chile.
- TULLY, Claus J. (2007): “La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización”. *Revista CTS*, No. 8. Vol. 3. Alemania.
- ZUKERFELD, M. (2008) “Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música”. En: *Nómadas* No. 28, Universidad Central, pp. 52-65.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ COMO DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS SOCIALES SOBRE CONVIVENCIA

Miryan Zúñiga E. - Rocío Gómez Z.

11.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos de la investigación titulada “El conocimiento social sobre convivencia en Cali y Buenaventura” es el de contribuir a la construcción de *una* cultura de paz, tal vez animada por los lineamientos internacionales sobre la convivencia pacífica. Este texto reflexiona sobre ese propósito, inspirado en experiencias de Cali y Buenaventura, revisadas en el contexto de la investigación y especialmente en dos experiencias objeto de sistematización de Cali (Lideresas comunitarias de convivencia en el barrio El Vergel) y de Buenaventura (Proyecto pastoral social de la primera infancia)

La primera tesis de este texto es que la idea “cultura de paz” –en singular– constituye uno de los “grandes discursos” contemporáneos con pretensiones de validez universal, en el contexto de un proceso complejo y a veces contradictorio de globalización que, por un lado, trata de homogeneizar las diferentes culturas bajo un conjunto de políticas neoliberales. Por otro lado, utiliza la diversidad con propósitos mercantilistas y además promueve la expansión de la democracia, el desarrollo y la justicia social.

La segunda tesis plantea la importancia de pluralizar la paz bajo el reconocimiento de la interrelación conflictiva entre diversas culturas y la inspiración de los saberes y prácticas sobre convivencia pacífica gestionados socialmente por comunidades que enfrentan diversas violencias en el contexto de Cali y Buenaventura. La apuesta es

doble: 1) por una inter-nacionalización de la globalización, que abra el diálogo de las diferencias, la inter-culturalidad, y permita el reconocimiento de la densidad local de los conflictos y de las diversas formas de abordarlos; y 2) por una democracia que no sólo se expanda, sino que además se profundice, promoviendo procesos de participación de todas las poblaciones.

Detrás de la idea de “cultura de paz” en singular, hay tres conceptos que queremos debatir: *un concepto sobre “cultura”* que la reduce a un conjunto de valores y normas que pretenden ser universales y cuyo eje de legitimación son los derechos humanos. *Un concepto sobre “globalización”*, protagonizado por las nuevas tecnologías de la comunicación, las corporaciones multinacionales, el turismo internacional, las organizaciones mundiales y las finanzas transnacionales, que operan bajo premisas que respaldan prácticas sobre la liberación del comercio, la privatización de los servicios públicos y de las empresas nacionales y la reducción de los servicios sociales –salud, educación, vivienda– así como la disminución de salarios y de derechos laborales; todo esto, al lado de: 1) políticas de “ajuste estructural” para reducir tanto el tamaño de las entidades y agencias del gobierno, como los costos en las empresas privadas, mediante procesos de reingeniería, para hacerlas más competitivas en el mercado global, y de 2) políticas de “ajuste social” –para los más pobres– con el propósito de integrarlos al modo de desarrollo nacional, avalado en especial, por las organizaciones financieras internacionales. Y *un concepto sobre multiculturalismo* que pretende mezclar diferentes visiones y saberes sobre el mundo, en el afán por sustentar el concepto de una cultura de paz universal.

En este texto ofrecemos algunas reflexiones sobre el concepto de cultura que indican la necesidad de ir más allá del concepto antropológico clásico; el contexto de la globalización marcado por relaciones de poder desiguales, pero con pretensiones de homogeneizar ideológicamente al mundo; y el contenido del concepto sobre “cultura de paz” que agencian organismos internacionales, para observar luego las propuestas implícitas en las experiencias sobre convivencia, seleccionadas por este proyecto de investigación.

11.2 CONCEPTO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA E IMPLICACIONES PARA PENSAR EL CONCEPTO DE CULTURA DE PAZ

El término cultura “empieza por designar un proceso –la cultura (cultivo) de granos o cría y alimentación de animales, y por extensión la cultura (cultivo activo) de la mente humana– y, a finales del siglo VIII, especialmente en alemán y en inglés, acaba por designar una configuración del “espíritu” de un pueblo en particular” (Williams, 1982). Y es justamente esta noción de “forma de vida de un pueblo” la que aún pervive en los

discursos institucionales sobre “cultura de paz”. Para estos discursos, existen unas formas correctas de resolver y tramitar los conflictos; en consecuencia, cualquier práctica cultural que se aleje o contravenga esos discursos hegemónicos es considerada “violenta” o al menos “no pacífica”. Esa es la razón por la cual, algunos de los proyectos de intervención social parten del supuesto de que las comunidades (principalmente las comunidades urbanas pobres) tienen formas de vida violentas que requieren ser erradicadas a través de diversas actividades educativas.

Entendida así, la cultura aparece como una excusa para legitimar procesos de intervención social que al no problematizar ni cuestionar las diferencias culturales, “naturalizan” y “cristalizan” sus prácticas; es decir, las asumen como ahistóricas, estáticas y puras. Esta perspectiva reconoce la variedad cultural pero para estandarizarla y homogeneizarla: se trata, como lo señala Martín-Barbero (2003) del “olvido que excluye y mutila”. Estos discursos de la “cultura de paz” que intentan homogeneizar las prácticas culturales, estimulan formas de encuentro cultural que han sido denominadas como “multiculturalismo”.

El multiculturalismo ha sido seriamente cuestionado por cuanto reduce el encuentro cultural a la simple exposición de las opciones culturales de los pueblos como particularidades “mudas” y aisladas unas de otras. El multiculturalismo, no estimula los procesos de diálogo e hibridación cultural, sino que, por el contrario, asume las prácticas culturales como hechos consumados, homogéneos y cerrados, y aboga por un sistema cultural que estimula una diversidad que clasifica, fragmenta y aísla. El multiculturalismo promueve políticas del reconocimiento pero desconoce la importancia de trabajar por políticas que subviertan las diferencias que han sido socialmente cristalizadas (Fraser, 1997); detenidas en el tiempo y espacio¹.

El multiculturalismo despoja a la cultura de su lugar como expresión de los enfrentamientos entre fuerzas sociales y políticas que luchan por constituir diversas modalidades de existencia (Lazzarato, 2006). El multiculturalismo reduce el diálogo cultural a un monolingüismo y destruye la multiplicidad y heterogeneidad de los sentidos culturales puestos en juego (Lazzarato, 2006).

En los discursos multiculturales es frecuente encontrar el concepto de “minoría étnica”, con el que el poder pretende confinar en una “concha”, las prácticas culturales que el sistema no ha podido absorber porque se han resistido o bien porque se han aislado.

¹ “Lo que se ha perdido de vista a lo largo del proceso es que la demanda de reconocimiento es impotente a no ser que la sostenga la praxis de la redistribución, y que la afirmación comunal de la distintividad cultural aporta poco consuelo a aquellos cuyas elecciones toman otros, por cortesía de la división crecientemente desigual de recursos”. Bauman (2003, 127)

Se asigna a la gente a una “minoría étnica” sin pedirle su consentimiento. Puede que esté satisfecha con esa asignación, que llegue a disfrutar de ella o incluso a luchar por su perpetuación bajo diversos eslóganes del tipo “lo negro es bello”. Lo que importa, sin embargo, es que esto tiene una influencia tangible sobre el hecho del confinamiento (*enclosure*), que es administrado por las “colectividades poderosas dominantes” y perpetuado por la circunstancia de su administración (Bauman, 2003:108).

Para Bauman (2003), el multiculturalismo esconde bajo la rúbrica de “minorías étnicas” entidades sociales diferentes sin hacer explícito que esas diferencias han sido históricamente producidas y responden a un modelo de modernidad que asume como suya la tarea de “elevar” a sus propios estándares, todas las formas de vida, principalmente las “locales” –vistas como sinónimo de atraso y antónimo de “progreso”. Al celebrar las diferencias *per se*, éstas se absolutizan y se suprime así el debate sobre las virtudes o deméritos de determinadas formas de vida. Se trata de una nueva forma de indiferencia respecto a la diferencia que suprime cualquier posibilidad de diálogo intercultural.

Aparentemente el multiculturalismo está guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la atención al derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas (o heredadas). Sin embargo, actúa como una fuerza esencialmente conservadora: su efecto es una refundación de las desigualdades, que difícilmente obtendrán aprobación pública, como “diferencias culturales”: algo a cultivar y a obedecer. La fealdad moral de la privación se reencarna milagrosamente como la belleza estética de la variación cultural (Bauman, 2003: 127).

Otro modo de entender la cultura es la concepción que considera necesario hablar de culturas, en plural. Para esta concepción no existe sólo una cultura respecto a la cual algunas manifestación serían consideradas como “desarrolladas” y otras “subdesarrolladas”; reconoce además la diversidad de modos como se organiza la vida, no sólo entre pueblos sino al interior mismo de los pueblos (en grupos, clases, etnias, género); entiende que cada cultura vive de las relaciones (intercambio, apropiación, imposición, etc.) con las otras culturas; y principalmente desdibuja y cuestiona lo que se puede considerar “propio” como “ajeno”, “correcto” o “incorrecto”. Para esta concepción, “todas las culturas son híbridas, ninguna es pura; ninguna se identifica por completo con un pueblo “puro”; ninguna posee un tejido homogéneo” (Said, 1997). Para esta perspectiva, la cultura es comprendida como un modo de organizar el movimiento constante de la vida concreta, mundana y cotidianamente. “La cultura es el principio organizador de la experiencia; mediante ella ordenamos y estructuramos nuestro presente a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales. Es, en rigor, nuestro sentido práctico de la vida” (González, 1991). Este concepto asume que la cultura

se define por el intercambio dinámico y conflictivo en sí mismas y con otras culturas y pueblos.

Es por ello que preferimos hablar de culturas de paz en un contexto de “interculturalidad”, como una categoría que expresa la densidad cultural que el multiculturalismo reduce. Entendemos la interculturalidad como el proceso histórico complejo “de relaciones asimétricas entre actores culturales diferentes [...] nombra identidades al interior de la trama de relaciones de poder, las cuales resisten y sospechan por debajo de cualquier concepción sintética y englobante del ‘mestizaje’”, (Grosso 2004: 12). Por ello, reconocemos que el diálogo de saberes se produce no tanto por la imposición de los discursos hegemónicos sobre las prácticas comunitarias, sino principalmente en la forma como estas permean y resignifican esos discursos oficiales a través de variadas y diversas “maneras de hacer” (De Certeau, 2000).

“Mientras en un mundo de ‘multiculturalismo’ las culturas pueden coexistir pero les resulta difícil beneficiarse de una vida compartida” (Bauman, 2003: 159), la propuesta intercultural propende por el reconocimiento de la variedad cultural como punto de partida para un *proceso político* de largo plazo que genere un diálogo en el que todas las voces sean escuchadas, problematizadas y cuestionadas. Una visión del *otro* como un otro igual y digno de interpelar y ser interperlado social y culturalmente (Lazzarato, 2006). Concepción esta que promueve la convivencia, comprendida como un proceso de abordaje creativo de las diferencias y conflictos.

11.3 GLOBALIZACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

En el escenario de diferentes culturas tanto al interior de los países como en el contexto internacional, juegan un papel muy importante las nuevas tecnologías de la comunicación, el capital financiero transnacional, las empresas multinacionales y las organizaciones políticas internacionales (ellas han hecho posible la “O” plural: ONU, OEA, OEI, etc.).

Esta perspectiva plantea un horizonte de globalidad que aboga por relaciones de carácter democrático entre los diferentes países y entre las diferentes culturas; pero parece subvalorar el hecho de que las culturas no sólo son diversas, sino que se han constituido a través de procesos desiguales y que en el contexto global, participan de relaciones asimétricas de poder que conforman un entramado de configuraciones en el cual pugnan fuerzas de dominación y de resistencia.

Las primeras promueven una igualdad internacional homogenizadora que anima grandes discursos aparentemente neutrales (desarrollo sostenible, cultura ciudadana, y cultura de paz, entre otros) y que pretenden poner en vigencia un *multiculturalismo* tanto

al interior de los países como en el contexto mundial. Las fuerzas de resistencia, en cambio, recrean nuevas ciudadanía con visiones heterogéneas de futuro y afrontan el reto de fortalecerse a través de la creación de redes que articulen la trama intercultural de identidades con historias y prácticas diferentes; en esta perspectiva, impulsan la construcción de *relaciones interculturales*.

La globalización comprendida como proceso mediante el cual una determinada clase social o entidad local extiende su influencia a todo el planeta y, al hacerlo, desarrolla capacidad de convertir en local otra clase social o entidad rival (De Sousa Santos, 2001), es un fenómeno ambiguo que supone la libre circulación de modelos homogeneizadores-relocalizadores centrado en las economías, percepciones y sensibilidades del Primer Mundo y también trae consigo “la reaparición, en el escenario de las ‘nuevas ciudadanía’, de identidades diferenciales, la repolitización de las categorías sociales que habían sido subsumidas, acalladas o suprimidas bajo las hegemonías nacionales, una nueva movilización social, cultural y política de actores localizados” (Grosso, 2004:12).

La globalización no es el resultado exclusivo del mercado mundial sino también obra de la multiplicidad de voces y de culturas que los dispositivos tecnológicos existentes permiten y despliegan. Es decir, la globalización no podría realizarse sin la participación real de las diferentes culturas y lenguajes que se construyen localmente (Lazzarato, 2006). Por tanto, reiteramos que en esta investigación acerca del conocimiento social sobre convivencia, preferimos hablar de “culturas de paz” en plural, para apuntar no a las formas de “mestizaje” que promueve el multiculturalismo sino al diálogo creativo y plurilingüe entre las fuerzas y voces que construyen las experiencias.

La idea de construir una “cultura de paz” está en un vértice de fuerzas antagónicas, cuyo reto es tomar partido por la paz; para ello es necesario superar la pretensión de construir “una cultura” con atributos de neutralidad y validez universal y reconocer, la existencia de diversos caminos para la construcción de la paz, y la posibilidad de poner en diálogo diferentes modalidades de expresión de la paz: aceptar la posibilidad de diversas “culturas de paz”, que se interrelacionan, a veces antagónicamente, desde su propia historia y sus propios modos de abordar los conflictos, de potenciar las diferencias, y de construir la convivencia.

Para controlar la tendencia de la globalización hacia una homogenización, las diversas culturas y países tendrían que aunar esfuerzos –conformando grupos y redes de acción colectiva– para instaurar un nuevo diálogo global de carácter *inter-nacional*, con las empresas multinacionales, el capital financiero transnacional y las organizaciones políticas mundiales en los tres campos determinantes de la dinámica social: 1) *el económico*, referido a la producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, “bajo desafíos colectivos como el desarrollo sustentable y la preservación del

medio ambiente”; 2) *el político*, relacionado con la “aplicación y legitimación del uso del poder “; y 3) *el cultural*, como “conciencia social representada pro los valores, creencias, principios, preferencias y gustos de la población, recreada permanentemente por la historia de la propia sociedad” (Garay: 1999). La perspectiva de este nuevo diálogo, es la reconstrucción de la actual globalización para permitir el diálogo y la confrontación de las diversidad de culturas, pueblos y países, promoviendo la existencia de ciudadanos del mundo empoderados desde su identidad cultural local y desde la posibilidad siempre abierta de dejarse interpelar creativamente por “otros” diversos y conflictivos. De este modo, no cabe entender la diversidad cultural

como patrimonio estático sino como proceso que garantiza la supervivencia de la humanidad, aspira también a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales, sacralice esas mismas diferencias y desvirtúe así el mensaje de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Declaración insiste en el hecho de que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales (Koichiro, 2001).

Entonces, ¿por qué no hablar de *culturas de paz* en plural? ¿Por qué no asumir la globalización como un reto para la afirmación mundial de la diversidad cultural, creando las condiciones para realizar un diálogo entre las culturas (a nivel local, regional, internacional, nacional e involucrando diversos actores sociales, mujeres, jóvenes, etnias) y aprovechando tanto las nuevas tecnologías de la comunicación, como la complejidad política y cultural en la cual están insertas las empresas multinacionales y las organizaciones políticas internacionales?

11.4 ORIGEN Y SENTIDOS DEL CONCEPTO DE CULTURAS DE PAZ

El concepto “cultura de paz” ha crecido asociado a los propósitos de la Organización Naciones Unidas (ONU) constituida precisamente después de la Segunda Guerra Mundial en 1945.

El 10 de diciembre de 1948 la ONU aprobó la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, derechos humanos de primera generación, con el propósito de buscar una base común que obligara “moral y jurídicamente” a todos los países y evitara las guerras y confrontaciones violentas. Para dotar de fuerza jurídica a la Declaración, la ONU estableció los pactos y convenciones internacionales que deben ser firmados y ratificados por los Estados miembro.

Luego se firmó el “Pacto internacional de los derechos humanos”, que son los derechos humanos de segunda generación y que tienen el carácter de derechos colectivos.

Parten del reconocimiento de que no todas las personas nacen iguales por sus condiciones étnicas, de clase o de religión. Son los derechos a los servicios de seguridad social, al trabajo, al salario justo, a formar sindicatos, a la educación, a formar parte de la vida cultural...

Posteriormente se firmó el “Pacto internacional de derechos de los pueblos”, que son derechos de solidaridad y constituyen los derechos de tercera generación son derechos colectivos que reivindican a aquellos grupos que pueden ser discriminados por edad, etnia o religión. Son derechos a la identidad nacional y cultural, a la paz, al desarrollo, al medio ambiente, a la coexistencia pacífica, a la cooperación internacional, a la justicia social internacional...

En proceso de constitución se encuentran los derechos de cuarta generación, que se refieren a los derechos inherentes al papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual.

La idea de los derechos humanos “ha ganado mucho terreno en los últimos años y ha adquirido un cierto estatus oficial en el discurso internacional” (Sen: 2000). Sin embargo, ellos son objeto de tres tipos de crítica. La primera es de carácter legal y se refiere a la legitimidad de las demandas de los derechos humanos, si éstos no están explícitamente sancionados por los Estados como autoridad jurídica de los países. La segunda es de forma y se relaciona con la existencia de agencias específicas que respondan por las obligaciones implícitas en cada uno de los derechos. La tercera es de carácter cultural y tiene que ver con la autoridad moral de los derechos humanos, los cuales dependen de la ética; el interrogante es sobre la posibilidad de una ética universal, de valores universales: “Las culturas y las tradiciones se solapan” y los derechos humanos pueden tener diferentes significaciones e implicaciones para colectivos humanos de distinta fe y con tradiciones históricas y culturales diferentes (Sen: 2000). De hecho, en cada cultura coexisten diversas y a veces conflictivas versiones de ella misma: “Las culturas sólo son monolíticas cuando se ven de fuera o a distancia” (De Sousa: 2005).

A pesar de ello, el concepto de “cultura de paz”, con los derechos humanos como eje central, es introducido desde 1992 en la Asamblea General de la Unesco, como institución del sistema de la ONU dedicada a la educación, la ciencia y la cultura, en el *Programa de Paz* y bajo el respaldo de su propia Constitución, que afirma: “Puesto que las guerras empiezan en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres donde la defensa de la paz ha de ser construida”, y de los planteamientos de la “Declaración sobre la Violencia” realizada en Sevilla (1986) y adoptada por la Conferencia General de la Unesco (1989) que confronta el mito de que la guerra es inherente a la naturaleza humana. Este programa busca prevenir los conflictos violentos y atacar

radicalmente las causas de la violencia: pobreza, exclusión, ignorancia, desigualdad e injusticia; asume un concepto de paz que no sólo la considera relacionada con la ausencia de guerra, sino que la relaciona con el cumplimiento de los derechos humanos, el entendimiento “multicultural” y el diálogo como reemplazo a la violencia en el abordaje de los conflictos; en palabras de Federico Mayor, director general de la Unesco, “La cultura de paz es pasar de la lógica de la fuerza y el temor, a la fuerza de la razón y el amor”.

Pero, ¿cómo otorgarle validez universal a ese concepto, sin imponerlo como patrón que puede exceder las particularidades de cada cultura? ¿Cómo evitar caer en la trampa multiculturalista que armoniza las diferencias sin cuestionar sus orígenes históricos, las relaciones de poder que les subyacen y las situaciones de injusticia y desigualdad social que las atraviesan?

Para Boulding (2000) son tres las condiciones para lograr culturas de paz. Ellas son: 1) lograr satisfacer la necesidad que los seres humanos tienen de sentirse vinculados y cercanos a otros y aceptados por propios y ajenos; 2) ofrecer la oportunidad a todos de tener espacio propio para desarrollarse y crecer en un contexto de autonomía; y 3) garantizar que los seres humanos puedan establecer vínculos y sentirse en casa en la eco-región que habitan. Estas condiciones pudieran ser “adecuables” en las distintas culturas.

Una mirada diferente sobre cultura de paz la ofrece la “Campana global por una educación para la paz” (La Haya, mayo de 1999):

Se logrará una *cultura de paz* cuando los ciudadanos del mundo entiendan los problemas globales; tengan las habilidades para resolver constructivamente los conflictos; conozcan y vivan bajo los estándares internacionales de los derechos humanos y de la equidad racial y de género; aprecien la diversidad cultural; y respeten la integridad de la tierra. Tal aprendizaje no puede lograrse sin un proceso intencional, sostenido y sistemático de *educación para la paz*.

Otra mirada promisoriosa se encuentra en la *Declaración de una ética mundial* (septiembre 4 de 1993) en la que por primera vez, personas de distintas procedencias religiosas acordaron un mínimo de normas para garantizar la convivencia pacífica. Esta declaración, según Küng (2002) es un “contrapunto de esperanza” que al igual que en el tema de los derechos humanos o de la ecología, de la paz o de la igualdad entre los géneros, está comprometida con la cultura de la no-violencia, del respeto, de la justicia y de la paz. La declaración dice que somos interdependientes y, por consiguiente, preocupados por la conservación de la Tierra; que somos responsables de todo lo que realizamos; que nos comprometemos a respetar la vida y la dignidad humana, la individualidad y la diferencia; que nadie debe ser tratado como ciudadano de segunda clase

ni ser sometido a explotación; que estamos comprometidos con la cultura de la no-violencia, del respeto, de la justicia y la paz; que nos esforzamos por conseguir un orden social y económico justo; que hemos de expresarnos con fidelidad a la verdad; que no debemos robar; y que “hemos de superar cualquier inclinación a buscar ávidamente el poder y el dominio, el prestigio, el dinero y el consumo, en aras a formar un mundo justo y pacífico”.

Para Kūng, la ética mundial tiene una regla de oro: “No hagas a los demás lo que no quieras para ti”, que en positivo es “haz a los demás lo que quieras que te hagan a ti”; esta regla incluye cuatro antiquísimos principios: 1) compromiso con el respeto a la vida y a la no-violencia; 2) compromiso a favor de la solidaridad y de un orden económico justo; 3) compromiso a favor de la tolerancia y un estilo de vida honrado y veraz; y 4) compromiso a favor de la igualdad y camaradería entre hombres y mujeres.

En línea con la Declaración por una Ética Mundial, Aung San Suu Kyi, Nobel de la Paz de Birmania, afirma que “por la variedad cultural del mundo hace falta que naciones y pueblos diferentes coincidan en unos valores humanos fundamentales que sirvan, a su vez como factor unificador [...] Democracia y derechos humanos pueden encontrarse como valores de base en muchas culturas”. Sin embargo, ella reconoce la existencia de diferentes tipos de democracia, por lo cual hay que poner el valor del ser humano por encima del poder y encontrar caminos que le permitan a los pueblos participar más en sus gobiernos e intervenir en mayor medida en las decisiones que influyen en su vida. Además, las democracias participativas y los derechos humanos en contexto, alientan la variedad cultural y refrendan la paz (Suu Kyi: 2002).

El sentido de culturas de paz que quisiéramos potenciar desde esta reflexión sobre convivencia, recoge el acento que la Unesco, la Campaña Global por una Educación para la Paz y la Declaración por una Ética Mundial, le ponen a dos factores que garantizan el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo inter-cultural: la *participación* individual y colectiva de los diversos grupos humanos en las decisiones que afectan su vida social y el reconocimiento de *la dignidad humana* como un valor compartido por todos los pueblos. Ambos factores constituyen principios universales, pero se expresan de manera diferente al interior de las diferentes culturas. Y hemos observado que ambos factores están presentes en las prácticas sobre convivencia pacífica observadas en las experiencias seleccionadas de Cali y Buenaventura.

11.5 SABERES Y PRÁCTICAS DE PAZ DESDE LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS EN EL PROYECTO “EL CONOCIMIENTO SOCIAL SOBRE CONVIVENCIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ EN CALI Y BUENAVENTURA”

Comencemos por reconocer la existencia de al menos dos concepciones sobre “el saber”. La primera es de carácter definitivo y habla de certezas: el saber es el conjunto de conocimientos, inventariados, clasificados y acumulados que yacen en los libros; son informaciones que “duermen” en los libros y en la memoria. La segunda considera el saber como un proceso donde la dimensión de la verdad es “más condicional, menos evidente, más localizada, más singular en la que el acento recae sobre las problematizaciones, y a falta de saber la verdad, nos volvemos sensibles al pasaje de una verdad a otra” (Beillerot: 1998).

Reconozcamos además, con Beillerot, que los saberes son diversos, múltiples y se organizan de acuerdo con las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican:

los saberes al ser siempre saberes de algunos y no de todos, dan forma a los conflictos sociales y contribuyen a ellos. Producen y mantienen las jerarquías; en otras palabras, reflejan las relaciones de dominación. Los conflictos de saberes, son conflictos políticos; quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir [...] resulta así comprensible que la cuestión de los saberes esté unida a la legitimidad [...] la legitimidad, operación de poder dominante, discrimina los saberes. El proyecto de todo saber dominante es convertirse en el saber unificador de los demás [...] los saberes dan acceso a los poderes (Beillerot: 1998).

Apuntalada en Foucault, Beillerot afirma que “los saberes son producidos en un contexto histórico y social; *hacen referencia a culturas*; expresan modos de socialización y de apropiación”. Y basada en G. Malglaive reconoce los *saberes prácticos* que proceden directamente de la acción y son actos humanos que han sido aprendidos y experimentados; son saberes distintos a los saberes científicos que tratan de establecer leyes generales y se basan en verificaciones experimentales; a los saberes racionales que se basan en la lógica formal del pensamiento; a los saberes pragmáticos que se definen por su eficacia; y a los saberes mágicos que proponen causalidades externas al sujeto.

En el contexto de este estudio, se cuestiona la diferencia tajante que establece Beillerot entre saberes prácticos y saberes científicos y, por el contrario, se asume la concurrencia de estos dos conceptos en la construcción social de las experiencias. Es en ese proceso que se ponen en juego los diversos saberes de los mediadores sociales y de las comunidades. Esta concurrencia de saberes inscrita en contextos culturales específicos, es la que se trata de observar en las experiencias revisadas en Cali y

Buenaventura. Son prácticas culturales relacionadas con el abordaje de la convivencia, integrado al resto de prácticas culturales propias de su grupo social y sobre las cuales habría que reconocer que pueden tener contradicciones a su interior. Por eso, para pensar creativamente las culturas de paz, es útil repensar el siguiente planteamiento de Zuleta en su conferencia *Sobre la guerra*:

Los diversos tipos de pacifismo hablan abundantemente de los dolores, las desgracias y las tragedias de la guerra y esto está muy bien, aunque nadie lo ignora; pero suelen callar sobre ese otro aspecto tan inconfesable y tan decisivo, que es la felicidad de la guerra. Porque si se quiere evitar al hombre el destino de la guerra hay que empezar por confesar serena y severamente la verdad: la guerra es fiesta. Fiesta de la comunidad al fin unidad con el más entrañable de los vínculos, del individuo al fin disuelto en ella y liberado de su soledad, de su entrañable particularidad y de sus intereses; capaz de darlo todo, hasta su vida. Fiesta de poderse aprobar sin sombras y sin dudas frente al perverso enemigo de creer tontamente tener la razón y de creer más tontamente aún que podemos dar testimonio de la verdad con nuestra sangre. Si esto no se tiene en cuenta, la mayor parte de las guerras parecen extravagantemente irracionales, porque todo el mundo conoce de antemano la desproporción existente entre el valor de que se persigue y el valor de lo que está dispuesto a sacrificar.

La revisión de las experiencias **de Cali**, permite comprender que aunque sólo dos de ellas hablan explícitamente de cultura(s) de paz, en todas hay un interés por promover (desde distintas perspectivas) prácticas sociales que estimulan formas de convivencia o buscan prevenir los comportamiento violentos.

El cuadro siguiente recoge los conceptos o prácticas de culturas de paz de 14 experiencias sobre convivencia de Cali, seleccionadas de un total de 104 identificadas en el mapeo inicial de proyectos.

11.5.1 CONCEPTOS Y PRACTICAS DE PAZ SOBRE CULTURA(S) DE PAZ

EXPERIENCIA	CONCEPTOS/PRACTICAS DE CULTURA DE PAZ
Cali de vida	<p>El proyecto no se refiere a cultura de paz explícitamente, sino de la promoción de la cultura ciudadana, entendida como un proceso cultural participativo y democrático que vincule a los ciudadanos con su ciudad y en donde primen los intereses colectivos por sobre el interés particular. Para esta experiencia la(s) cultura (s) de paz no se reducen al aprendizaje de ciertas formas de comportamiento consideradas “Cívicas”; por el contrario; se infiere que para esta experiencia no habría una cultura de paz, sino diversas formas de construir convivencias; por ello enfatiza en “la necesidad de legitimar formas de vida deseable, modos efectivos de participación y mecanismos permanentes de intervención en las decisiones de la ciudad”. Otro dato significativo es que se pretende hacer un “uso educativo del conflicto en la ínter subjetividad” pero a partir del reconocimiento de “las prácticas que en la vida cotidiana (familiar, grupal, comunitaria, institucional y social) auspician la convivencia² Si te tuviera que resumir algunas prácticas de cultura de paz que pondrían estar explícitas en esta experiencia, creemos, que la más importante es su pretensión de fortalecer el entramado social y ampliando las posibilidades de participación social (públicos fuertes) asumiendo no la negación de los conflictos sociales sino develando las dinámicas que los constituyen.</p>
Redes sociales para la convivencia	<p>En la experiencia no habla de cultura (s) de paz. Se menciona el concepto de cultura del buen trato, como una cultura que debe ser promovida a través de procesos educativos encaminados al mejoramiento de sus relaciones de comunicación, el desarrollo de mayor expresividad en términos del afecto y el contacto físico y generación de opciones creativas para resolver los conflictos cotidianos. La cultura del buen trato no es lejana a la vida de las comunidades; pareciera que está aló (implícita o explícitamente) ya de lo que se trata es de impulsar procesos comunitarios que la promuevan. La cultura del buen ciudadano y el estímulo de la convivencia son estrategias de prevención de la violencia.</p>
Promoción de la convivencia pacífica en Bogotá, Medellín y Cali	<p>En esta experiencia se habla de la promoción de la convivencia pacífica a través del diseño de estrategias de comunicación masiva en tres ciudades del país. La promoción de la convivencia pacífica se logra a través del fomento del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes para la prevención de la violencia y la promoción d ela violencia. Se trata de un enfoque de corte epidemiológico que aspira a comprender las causas y las consecuencias que acarrea la violencia como mecanismo para la cons-</p>

	<p>trucción de estrategias de promoción de la convivencia pacífica. Se asume que la población tiene un conocimiento sobre resolución pacífica de conflictos, pero el énfasis está puesto en el incremento –que desde estrategias masivas de comunicación- de prácticas alternativas a la violencia y a la resolución de conflictos.</p>
<p>Escuela política de mujeres</p>	<p>En esta experiencia se habla explícitamente de la necesidad de construir una cultura de paz a partir de la promoción de la no violencia desde el feminismo; es decir como los aportes que las mujeres le hacen a la no violencia “la creatividad para encontrar métodos que aporten a las formas de no violencia que ya han sido propuestas. Recrear esos métodos desde la poesía, las estéticas, el cuerpo”. Desde esta experiencias la promoción de la cultura de paz es necesaria por cuanto el país requiere urgentemente reconocer, validar y aprender de las formas que las mujeres tenemos de construir comunidad y de tejer lazos de convivencia.</p>
<p>Justicia restaurativa, convivencia y paz: Casa Francisco Esperanza</p>	<p>En esta experiencia se habla de cultura de paz como “la capacidad que tenemos de transformar nuestro comportamiento agresivo, intolerante a un comportamiento que permita vivir colectivamente, ser más tolerante y a participar activamente en el comunidad. Es una posición preactiva en la construcción de la comunidad”</p>
<p>Fiesta por la vida</p>	<p>En esta experiencia se habla de cultura ciudadana como un ámbito que es posible afectar desde el trabajo educativo que puede hacerse desde los medios de comunicación. El proyecto pretende modificar comportamientos violentos (que se dan sobre todo en el marco de las celebraciones tradicionales) a través de la transmisión de habilidades de fácil comprensión y traducción en acciones concretas. Se busca afectar los imaginarios colectivos de la cultura ciudadana.</p>
<p>Convivencia y democratización de la vida escolar</p>	<p>La propuesta habla del apoyo a los procesos de formación ciudadana dentro de los centros educativos a través de al dinamización- desde diversas estrategias de educación formal- de formas no violentas de resolución de conflictos.</p>
<p>Fortalecimiento de la convivencia en el barrio San Marino</p>	<p>El proyecto pretende vincular elementos étnico-culturales que estructuran la comunidad “como elementos efectivos que permiten encontrar caminos metodológicos y pedagógicos hacia la convivencia ciudadana y la participación social. Las bases para el estímulo de la convivencia están, en este proyecto, en las raíces culturales afro colombianas de los habitantes del barrio.</p>

Distrito de Paz 3	El proyecto habla de educación para la convivencia El proyecto vincula los esfuerzos institucionales y comunitarios para promover la reconstrucción del tejido social. El propósito es construir confianzas entre las instituciones y la comunidad para trabajar en torno a la convivencia y la seguridad de la comuna.
Desaprendizaje de la violencia	El proyecto asume que existen jóvenes y niños con comportamientos violentos y se aspira a construir una estrategia pedagógica de desaprendizaje de la violencia . En este caso los comportamientos violentos están incorporados en la vida de los niños y los jóvenes y por tanto, el objetivo es desarraigarlos a partir de la implementación de un Modelo Educativo de desaprendizaje de la violencia.
Huella urbana	El proyecto habla de fortalecimiento de los jóvenes como actores políticos y se asume como un proceso participativo que pretende que los jóvenes asuman por si mismos la responsabilidad de crecer como adultos y construir organizaciones juveniles que aporten a la pacificación y desarrollo de su barrio y su ciudad.
Samaritanos de la calle	Promueve la inclusión social de personas que se encuentran en situación de indigencia y pobreza extrema. No hay alusión directa a l tema de la convivencia, la violencia, la violencia o la(s) cultura (s) de paz.
Casa de justicia de Aguablanca	El proyecto habla de prevención de la violencia y la promoción de la convivencia desde la vinculación de la justicia institucional y la justicia que ejercen los jueces de paz. Se trata de hacer que estas formas de administración de justicia sean más integrales en el manejo de la situación de las víctimas de delitos sexuales (especialmente de las víctimas mujeres y menores).
Asojóvenes.med	El proyecto habla de la mediación social que los jóvenes están en capacidad de establecer en procesos de resolución no violenta de conflictos. Se asume que los jóvenes tienen unas formas de pensar y sentir que los hace muy aptos para trabajar con otros “pares” a favor del desarrollo comunitario. Los jóvenes son asumidos como actores sociales.

En el anterior cuadro podemos observar los acentos particulares, o propuestas, que caracterizan de manera especial las concepciones sobre los modos de construir relaciones de convivencia en cada una de las experiencias seleccionadas. Así en el proyecto “Cali de vida”, el acento está en la utilización de los medios de comunicación para garantizar una participación social que genere “públicos fuertes” con capacidad de

asumir que el reconocimiento de los conflictos –y no su negación– es la base para la construcción de relaciones sociales solidarias. En cambio el proyecto “Redes sociales para la convivencia” busca prevenir el conflicto acentuando las relaciones interpersonales e intergrupales que garanticen el “buen trato”, comprendido como las diversas expresiones de afecto y de vínculo social. Otra perspectiva la ofrece el proyecto de “Promoción de la convivencia pacífica en Bogotá y en Medellín”, cuyo énfasis está en la promoción de convivencia pacífica a través de la difusión de técnicas y estrategias de resolución pacífica de los conflictos. El acento de las concepciones sobre convivencia y cultura de paz en la “Escuela política de mujeres”, está puesto en la perspectiva de género, en la convicción de que la paz se construye en la cotidianidad de las relaciones personales –hombre/mujer, familia, generaciones– y en el reconocimiento del cuerpo de la mujer –principal objetivo de las distintas violencias– como fuente primaria de afectividad, creatividad, conocimiento y convivencia social. El proyecto de “Justicia restaurativa, convivencia y paz: Casa Francisco Esperanza” acentúa la consideración sobre las víctimas de la violencia y la transformación de comportamientos agresivos en formas tolerantes de convivencia colectiva. La “Fiesta por la vida” recrea celebraciones de la cultura popular urbana, para estimular el desarrollo de habilidades que modifiquen comportamientos violentos. Los proyectos “Distrito de paz No. 3”, “Desaprendizaje de la violencia” y “Casa de la justicia de Aguablanca” acentúan el interés de construir y fortalecer tanto organizaciones comunitarias como instituciones sociales orientadas a prevenir la violencia a través de la implementación de procesos de educación participativa. Los proyectos “Huella urbana” y “Asojóvenes.med” acentúan el reconocimiento y fortalecimiento de los jóvenes como actores políticos capaces de aportar a la construcción de escenarios de convivencia y paz. El proyecto “Samaritanos de la calle” acentúa estrategias de inclusión social como condición para el ejercicio de formas de ciudadanía socialmente aceptadas. El proyecto de “Convivencia y democratización de la vida escolar” propone la implementación de estrategias de educación formal para la resolución de conflictos al interior de la escuela y como preparación para el ejercicio posterior de la ciudadanía. El proyecto “Fortalecimiento de la convivencia en el barrio San Marino” acentúa prácticas sociales propias de la tradición cultural afrocolombiana que garantizan la convivencia ciudadana y la participación social. Como vemos un rasgo que atraviesa todas las experiencias es el de promover, desde distintas perspectivas, la participación ciudadana y el respeto por las prácticas culturales propias de las comunidades, con lo cual se exalta la dignidad humana.

En Buenaventura se revisaron siete experiencias, ninguna de las cuales explicitan la idea de cultura de paz, pero ellas contienen “ideas fuerza” con un sentido propio sobre convivencia. El siguiente cuadro, elaborado por Esther Judith Mulford da cuenta de ello.

11.5.2 EXPERIENCIAS SELECCIONADAS EN BUENAVENTURA

No.	NOMBRE	TERRITORIO	ACTORES		IDEAS FUERZA
			Institución	Beneficiarios	
1	Reconstrucción colectiva de la historia de Huellas Africanas	Región Pacífica	Hullas de Africanía	Población habitantes de la región pacífica	Identidad La formación Organización Situación de violencia Violación de los Derechos Humanos
2	Reconstrucción Histórica del Barrio Matías Mulumba	Barrio Matías Mulumba	Proceso de Comunidades Negras PCN	comunidades afrodescendientes en la costa pacífica.	Reivindicación de derechos colectivos de comunidades afrodescendientes en la costa pacífica. Liderazgo y compromiso social, Definición de territorio, Estigmatización (una mirada desde afuera).
3	Fortalecimiento de los espacios de convivencia y desarrollo social	Municipio de Buenaventura, Comuna 3, Barrio Lleras.	FUNDESCODES (Parroquia del barrio Lleras)	Habitantes del barrio Lleras (Población afro de escasos recursos)	La convivencia es entendida como un efecto de la dinámica nacional, que se asocia con la presencia de los actores armados. Se piensa que el conflicto es alimentado por los megaproyectos agenciados por el Estado. La convivencia es definida como el respeto del uno hacia el otro, lo que genera las interacciones pacíficas (basadas en valores tradicionales).

4	Procesos conciliatorios en las Juntas de acción comunal	Municipio de Buenaventura	Asociación de JAC	Miembros de las juntas de acción comunal	Mecanismos alternativos para la resolución pacífica de conflictos
5	Fundación Batuta "Fortalecimiento del Centro Orquestal"	Barrios Lleras, Miramar y Vista Hermosa	FUNDACIÓN BATUTA, Acción Social	Niños y Jóvenes	Uso creativo del tiempo libre. Formación integral. Socialización Fortalecimiento de la actividad cultural.
6	Programa pastoral de la primera infancia.	Municipio de Buenaventura	PASTORAL SOCIAL (Diócesis).	Familias en condiciones de vulnerabilidad social.	Promoción humana, la nueva evangelización y los Derechos Humanos para mejorar las condiciones de las relaciones interpersonales entre los habitantes de Buenaventura.
7	Unidad de atención integral para jóvenes adolescentes embarazadas en riesgo de abandono social	Municipio de Buenaventura Barrio los Pinos, comuna 10.	FUNDEMUIER.	Adolescentes embarazadas afro.	Fortalecimiento de la autoimagen de las niñas adolescentes en embarazo Generación de oportunidades mediante la formación para el trabajo La falta de oportunidades para el acceso a la educación formal para la población especialmente femenina. Situación de miseria en la que se encuentra la mayor parte de la población del Pacífico Baja cobertura en la atención en salud El alto número de hijos que las mujeres en el Pacífico tienen y la pérdida de la identidad o de capacidad de reconocimiento de los roles. No hay cumplimiento de normas sociales La falta de afecto o la búsqueda de este que ponen en peligro a las adolescentes.

Como muy bien lo reconoce Mulford (2008),

las organizaciones preseleccionadas, plantean como medida preventiva a las acciones violentas que se manifiestan en contra del tejido social y la convivencia en las comunidades afrodescendientes, la promoción y divulgación de información sobre: a) derechos humanos como mecanismo para contrarrestar acciones punitivas conducentes a condenas y sanciones sociales y penales; b) mecanismos de participación ciudadana para influir en la toma de decisiones y reclamar conforme a derecho el bienestar social, económico y cultural; c) la responsabilidad del liderazgo y la vocería en los espacios de participación, invitando a la construcción de lo público en el marco de la democracia y los valores sociales. Estas temáticas educativas son coincidentes y aluden a los procesos de participación orientados al mejoramiento de las condiciones de vida asociadas con el ejercicio de control sobre el hacer de los gobernantes.

11.6 UNA CULTURA DE PAZ CON ACENTO EN EL TEMA DE GÉNERO²

La experiencia de las “líderesas comunitarias de convivencia” del barrio El Vergel de Cali asume la convivencia pacífica a partir de una concepción particular sobre la *dignidad humana* y sobre la *democracia* según la cual mujeres y hombres merecen por igual, respeto y oportunidades para crecer y desarrollarse en un mundo solidario y requieren por igual participar en las decisiones pertinentes al desarrollo social y familiar de sus comunidades.

El proyecto fue financiado inicialmente por Plan Internacional y desarrollado por la ONG Programa de Educación para la Participación (Edupar) y estaba enfocado principalmente a promover la convivencia en el barrio y a mediar en los casos de conflicto. Es interesante reconocer el modo cómo se fue dando un intercambio entre las maneras previstas por el proyecto para promover procesos de paz y las formas cómo las mujeres participantes recrean y usan prácticas propias de su cultura popular urbana. Algunas de esas prácticas son las siguientes: las *visitas* a las casas de los vecinos como formas para acercarse a la comunidad y motivar a las personas a resolver pacíficamente los conflictos; ellas son prácticas que privilegian el “parloteo” y la “conversación” como estrategia pedagógica opuesta al formalismo de las charlas y las conferencias; las *verbenas* y celebraciones que se toman la calle, como un modo de “hacerse

² Este aparte fue elaborado con base en la entrevista que las autoras realizaron el 20 de mayo de 2008 a Daniel Campo Sarria, investigador del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, encargado de sistematizar la experiencia de las “Líderesas comunitarias de convivencia”, en el contexto del proyecto “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)” (Colciencias-Universidad del Valle).

sentir” en el barrio y de convocar festivamente a la comunidad en lugar de las reuniones realizadas en espacios cerrados propuestas por los asesores externos del proyecto; las *chocolateadas* como estrategias de encuentro y vínculo social que permiten atender asuntos de interés de la comunidad; los *paseos* para compartir el día de descanso; y entre muchas otras, la celebración de *cumpleaños* de los participantes para fortalecerles su autoestima. Estas prácticas incorporan lo lúdico propio de su cultura, y de su modo de “ser mujeres”, para anudar y sostener los vínculos comunes que sostienen la convivencia pacífica y respaldan una versión específica de cultura de paz. Otra práctica cultural muy importante que se reconoció en la experiencia fue la capacidad que tienen las mujeres de no separar su vida personal de su trabajo comunitario: para la mayoría de ellas, trabajar en favor de la comunidad significaba también trabajar en favor de sí mismas, en tanto ganaban seguridad, fortalecían su autoestima y se afirmaban como personas capaces de liderar procesos de crecimiento personal y comunitarios.

La experiencia también permitió demostrarle a los interventores que una cosa son los tiempos y cronogramas previstos por las instituciones y otra muy distinta, la complejidad de los tiempos comunitarios en los cuales los procesos no son lineales ni progresivos, sino que requieren de permanencias a largo plazo y que por lo tanto, el trabajo de las mujeres como “lideresas” comunitarias tenía que exceder los límites previstos por las instituciones.

Los discursos que circulan en la experiencia emergen de dos conceptos rectores: el de la equidad de género y el de los derechos humanos en la perspectiva de un desarrollo social que dignifique la vida humana y profundice en la democracia.

11.7 UNA CULTURA DE PAZ CON ACENTO EN EL TEMA DE LA ETNIA³

La experiencia del “Programa pastoral de la primera infancia” de Buenaventura se propone promover la convivencia a nivel familiar vinculando el desarrollo social con la vigencia de los derechos humanos y el crecimiento sano de los niños. Para ello, capacita mujeres en cinco grandes temáticas: *nutrición, salud, educación, ciudadanía y catequesis*.

³ Este aparte fue elaborado con base en la entrevista que las autoras realizaron el 21 de mayo de 2008 a Judith Mulford, investigadora del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, encargado de sistematizar la experiencia de las “Programa pastoral de la primera infancia”, en el contexto del proyecto “El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali-Buenaventura)” (Colciencias-Universidad del Valle).

La Pastoral Social capacita a las agentes pastorales, encargadas de desarrollar el proyecto en la comunidad, como agentes sociales que operan con una profunda convicción en su fe cristiana y su labor de apostolado social. Ellas son mujeres de la comunidad que han logrado poner en interlocución los discursos que vienen del proyecto de intervención con algunas prácticas culturales propias de la zona Pacífica de donde provienen la mayoría de las comunidades con las que ellas trabajan: las danzas, juegos y los cuentos tradicionales que expresan el entusiasmo por la vida, la alegría de vivir y el agradecimiento a la Madre Tierra y a Dios Padre; la solidaridad y el trabajo compartido que reconocen al bosque como proveedor de alimentos que también se reparten entre las familias; el compartir los bienes –alimentarios, especialmente– en lugar de la utilización del dinero como medio de intercambio –en la ciudad lo que se consigue es dinero por trabajo y es tan poco, que no se puede compartir–; el compadrazgo como un lazo familiar que vincula a amigos y vecinos a las actividades más importantes de la familia; el sentido de unidad familiar (familia extensa) que incluye a tíos y padrinos en el ejercicio cotidiano de la autoridad familiar. Estas prácticas que tienen sus raíces en los entornos rurales de los que provienen las comunidades, están en peligro de desaparecer debido a las condiciones de precariedad y marginalidad urbanas en las que se ven obligadas a vivir ante su situación de desplazamiento forzado.

Las siguientes son algunas pistas que reflejan rasgos de su particular modo de asumir la convivencia:

- Desde una dimensión personal se considera que el sujeto social debe tener paz en sí mismo para poder convivir pacíficamente; que el niño debe ser el centro de la atención comunitaria; y que la madre debe ser tranquila, es la que recibe al niño y le provee afecto y alimentación.
- Desde una dimensión social, se concibe que la comunidad se construye con celebraciones y rituales: se celebra el nacimiento de los niños, el llevarlos a pesar, el primer año, la primera comunión; se celebra la misa y fiestas religiosas con comidas compartidas, conversaciones y juegos.
- Tienen una red informal de apoyo (conformada especialmente por personas mayores) para mediar en conflictos a través del diálogo (en particular en barrios “bravos” donde algunos jóvenes pueden estar vinculados a la guerrilla o a los paramilitares) y para servir en urgencias domésticas.
- En el manejo de la salud hay un encuentro entre el conocimiento de los agentes externos del proyecto y el saber médico tradicional de los nativos.
- La búsqueda del encuentro durante las celebraciones religiosas porque en algunos barrios, por razones de seguridad, están prohibidas las reuniones públicas.

- La utilización de los distintos roles de género para el ejercicio de sus discursos: las mujeres hablan de la familia, el cuidado, el amor y la ternura; los hombres del trabajo.

11.8 A MODO DE CONCLUSIÓN

Este estudio ha sido una oportunidad para pensar la paz en Colombia desde la posibilidad de adelantar procesos interculturales de experiencias de construcción de convivencia que emergen en distintos contextos sociales del país; procesos que ponen en tensión perspectivas de vida distintos y que recogen maneras diversas de producir colectivamente saberes a cerca de la paz. Las experiencias analizadas están afinadas en la densidad cultural local a través de la cual se reconocen los acentos diversos, o diferentes propuestas, en la búsqueda del propósito común de construir formas de convivencia pacífica sin que ello implique eludir la confrontación y el conflicto. En ese sentido, el fortalecimiento de las distintas formas culturales de construir la paz contribuye a la realización de diálogos interculturales que estimulen la recreación de formas de convivencia pacífica.

La realización de este estudio demostró la existencia de experiencias que logran pluralizar las formas de construcción de la paz en Colombia –más allá de los discursos oficiales y monolíticos que pretenden homogeneizarlas –al estimular formas de participación social que reconocen, problematizan y potencian formas creativas de interacción y convivencia entre diversos actores sociales que, en contextos urbanos cargados de violencia, construyen roles jerárquicos y antagónicos.

Dos rasgos particulares caracterizan las experiencias revisadas en Cali y Buenaventura: 1) la *participación comunitaria* como base fundamental para la construcción de convivencia y de saber social sobre la paz; y 2) el reconocimiento de la *dignidad humana* en tanto valor compartido por todos los pueblos, que va más allá de la promoción y el respeto de los derechos humanos y del simple reconocimiento de las particularidades culturales, y promueve la exaltación, el respeto y el cuidado de todos los seres humanos independientemente de su condición social, étnica o política.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. *Comunidad. en busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo Veintiuno. Madrid, 2003.
- BEILLEROT, J. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós, 1998
- BOULDING, E. *Cultures Of Peace*. New York, Syracuse, 2000.

- DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, 2000.
- DE SOUSA SANTOS, B. “Las tensiones de la modernidad”. En: *El Viejo Topo*. En: Madrid, Mayo de 2001.
- FRASER, N. *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1997.
- GÓMEZ, R.; HLEAP, J.; LONDOÑO, J.; SALAZAR, G. *La misión: Vida viva*. Módulo Uno Gestión Cultural. Convenio Andrés Bello – Universidad del Valle, Bogotá, 1997
- GONZÁLEZ, J. *Má(s) cultura(s)*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1991
- GROSSO, J. L. “Socioanálisis y semiopraxis: la ciencia social en la topografía accidentada de las relaciones interculturales”. Documento de trabajo. Doctorado en Educación. Universidad del Valle, Cali, 2004.
- KOICHIRO, M. Prólogo a la *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. Unesco, París, Noviembre de 2001.
- KÜNG, H. *Reivindicación de una ética mundial*. Madrid, Trotta, 2002
- MARTÍN-BARBERO, J. “Proyectos de Modernidad en América Latina”. En: *Metapolítica* Vol. 7 N° 29, Centro de Estudios de Política Comparada, México, Mayo-Junio 2003.
- MUMFORD, J. “Mapa de experiencias en convivencia. Municipio de Buenaventura”. Documento de trabajo. Proyecto El conocimiento social sobre convivencia como vía para la construcción de una cultura de paz en el Valle del Cauca (Cali -Buenaventura). Colciencias-Universidad del Valle. Cali, 2008
- LAZZARATO, M. *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Edición Traficantes de Sueños, 2006.
- SAID, E. “Cultura, identidad e historia”. En: *Letra internacional*. No. 48. Madrid, 1997.
- SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 2000
- SUU KYI, A. S. “Una cultura de paz y desarrollo”. En: *Reivindicación de una ética mundial*. Madrid, TROTTA, 2002
- WILLIAMS, R. *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*. Paidós, Barcelona, 1982.



Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co