



unab

2 0 1 1

Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



unab

Año 1. N°1 Bucaramanga, Colombia
Octubre 2011



Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



Año 1. N°1 Bucaramanga, Colombia
Octubre de 2011

-6 DEC 2012

Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes
ISSN 2248-8375
Tarifa Postal Reducida
Año 1 N°1 Bucaramanga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

ALBERTO MONTOYA PUYANA
Rector
EULALIA GARCÍA BELTRÁN
Vicerrectora Académica
GILBERTO RAMÍREZ VALBUENA
Vicerrector Administrativo

DIRECTORA
María Nuría Rodríguez de Martínez
EDITOR
Guillermo León Aguilar Roldán
COORDINADOR TEMÁTICO
Lucía Ramírez Carrero

COMITÉ EDITORIAL

Alhim Adonai Vera Silva
Carlos Ernesto Acosta Posada
Carlina Arenas Rojas
Iván Darío Montoya Osorio
Lucía Ramírez Carrero
Magnolia Sánchez Mejía
Yaneth Lizarazo Ortega

COMITÉ CIENTÍFICO

Alhim Adonai Vera Silva
Armando Martínez Garnica
Carlos Alirio Flórez
Jorge Francisco Maldonado Serrano
Manfry Gómez Ditta
Roberto Sancho Larrañaga
Silvia López de Maturana

OBRA GRÁFICA

José Pablo Serrano Silva

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Lucila Rueda Neira
Directora Publicaciones

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ideas Comunicación

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no vinculan a la institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° Estatuto General de la Corporación Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se mencione su procedencia y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

Cuestiones Universitarias UNAB

Avenida 42 N° 48-11 Teléfonos (7) 6581700
Fax (7) 6433958
Bucaramanga, Colombia
e-mail: cuestion@unab.edu.co

Contenidos



Presentación	5
<hr/>	
Investigación Científica y Tecnológica	
<hr/>	
● El papel de las sociedades políticas en la formación de una generación política a mediados del siglo XIX Lina Constanza Díaz Boada	6
● El papel de los determinismos socioculturales en la construcción bicentenario de identidades regionales en los Andes colombo-venezolanos Luís Rubén Pérez Pinzón	24
● Comprensión histórica desde la memoria. Un acercamiento en la región de Santander desde la televisión Julio Eduardo Benavides Campos	38
● Retos e impacto de la política educativa durante la República Liberal en Santander Eduardo Guevara Cobos, Esther Parra Ramírez	54
<hr/>	
Reflexión Derivada de Investigación	
<hr/>	
● Reproducción y reconfiguración de las identidades y los imaginarios regionales a través de la televisión en Colombia Diego García Ramírez	76
● Factores de formación del pensamiento político juvenil: El caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga Paloma Bahamón Serrano	92

-6 DEC 2012



Presentación

- **Resignificación de sentido en contexto de conflicto: conflicto, derechos humanos y contexto escolar** 110
Manuel José Acebedo Afanador, Fabiola Rugeles Duarte

Reflexión No Derivada de Investigación

- **Debilidad del estado colombiano y conflicto político: Condiciones y posibilidades para la acción colectiva campesina** 136
Diego Fernando Silva Prada
- **La Construcción de lo político en la educación es asunto de todos: enseñantes y aprendices** 150
Martha Elena Curcio Borrero
- **La investigación: esbozos filosóficos sobre el método** 158
Manuel José Acebedo afanador
- **Cuando un inglés con propósitos específicos satisface las necesidades de los estudiantes de pregrado de la UNAB. ¿Qué implicaciones tiene dicha formación?** 178
Franklin Cárdenas González

Anaquele

- **Menón y el pez torpedo: ¿Qué es la virtud?** 186
Fabián Augusto Remolina Álvarez
- **Cinco prosas para Alberto** 191
Rymel Eduardo Serrano Novoa

Anexos

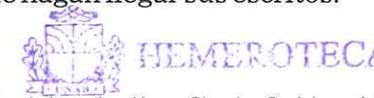
- **Perfil autor obra gráfica** 193
- **Normas para la presentación de artículos** 194

La revista **Cuestiones Universitarias** es el canal de difusión científica del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Publica anualmente artículos inéditos producto de la investigación y de la reflexión, valorados por pares reconocidos nacional e internacionalmente. Tiene como objetivo fomentar la discusión e intercambio de trabajos científicos producidos por profesionales y estudiosos tanto del Centro como de investigadores externos, interesados en las áreas de Educación, Comunicación Social, Estudios Sociohumanísticos, Música, Literatura, Lenguas y Artes.

El hecho de publicar periódicamente contribuciones valoradas críticamente intenta aumentar las perspectivas académicas relevantes y dinamizar la indagación de los fenómenos culturales y educativos como parte de la construcción de una sociedad dispuesta a enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Los autores desde diferentes visiones han nutrido las páginas de esta revista con temas relativos al debate histórico-político, pedagógico, sociológico y filosófico. Así mismo, temas literarios, como la poesía "Cinco prosas para Alberto", cuyo autor dice: "(...) Amo a las personas sólo cuando no estoy con ellas. Me enamoro de ellas en su ausencia", con ello, nos recuerda una frase de Pablo Neruda en el escarabajo de las ausencias: "para que nada nos separe, que no nos una nada", canto quizás a la mágica ambivalencia del no tener y añorar lo perdido.

El equipo editorial del presente número de **Cuestiones Universitarias**, la dirección y el Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB agradecen a las instituciones universitarias, a los pares académicos y a los investigadores en el campo de las Ciencias Sociales y Artes, que han participado en esta edición. A los nuevos interesados en publicar en la revista **Cuestiones Universitarias**, una cordial invitación para que hagan llegar sus escritos.



The role of the political societies in the formation of a political generation in the middle of the XIX century

Abstract

The present article seeks to show how the political societies arisen in New Granada by the middle of the XIX century, be transformed into spaces of socialization of the elite that belonged to the born generation among the decades of 1820 and 1830. Starting from the pursuit of the action of the santandereanos politicians of some political Societies, it was possible to look how these social actors were able to adopt an ideological posture that conjugated to the social, political and economic alliances they served them as strategies to consent and to stay in the regional and national power during the second half of the XIX century.

Keywords: Political societies, spaces of socialization, generation, political parties.

Resumen

El presente artículo pretende mostrar cómo las Sociedades Políticas surgidas en la Nueva Granada a mediados del siglo XIX, se convirtieron en espacios de socialización de la élite que perteneció a la generación nacida entre las décadas de 1820 y 1830. A partir del seguimiento de la acción de los políticos santandereanos de algunas Sociedades Políticas se miró cómo dichos actores sociales lograron adoptar una postura ideológica que conjugada a las alianzas sociales, políticas y económicas le sirvieron de estrategias para acceder y mantenerse en el poder regional y nacional durante la segunda mitad del siglo XIX.

Palabras claves: Sociedades políticas, espacios de socialización, generación, partidos políticos.

Lina Constanza Díaz Boada: Historiadora y Magíster en Historia de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Máster en Historia del Mundo Hispánico, Universidad Jaume I de Castellón. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Investigadora del grupo de Historia, Archivística y Redes de Investigación / Investigadora-Becaria del CONICET.

Email: lincondiaz@gmail.com

El papel de las sociedades políticas en la formación de una generación política a mediados del siglo XIX

Lina Constanza Díaz Boada

Los miembros de la *generación* que nacieron entre la décadas de 1820 y 1830 delinearon la política y el manejo del Estado durante la segunda mitad del siglo XIX. Este grupo de personajes consolidaron un programa de partido y mecanismos de acción al interior de las Sociedades Políticas que surgieron en Nueva Granada a mediados de la mencionada centuria. La clase dirigente de las distintas provincias que conformaron posteriormente el territorio del Estado Soberano de Santander enviaron a los integrantes varones de su familia a profesionalizarse a Bogotá. El Derecho, bien fuera civil o canónico, y la Medicina constituyeron las carreras profesionales que tradicionalmente acogieron estos actores sociales.

En medio del ambiente capitalino influenciado por las noticias recibidas desde el exterior, particularmente de Francia y Norte América, la educación universitaria de éstos jóvenes transcurrió al abrigo de las lecturas sobre los pensadores de las escuelas Utilitarista y Liberalismo Clásico tales como Jeremy Bentham, Adam Smith y Jean Baptiste Say. En 1836, los mencionados autores fueron introducidos definitivamente en el plan de estudio de Derecho. Las ideas de economía política no encontraron la resistencia ni las críticas que algunos sectores presentaron frente

a la adopción de los planteamientos benthamistas, con lo cual se propició la formación de una élite letrada y librecambista.

A finales de la década de 1840, los jóvenes de ésta *generación* vieron nacer en su época de estudio, a los partidos políticos Liberal y Conservador los cuales empezaron a disputarse la dirección del Estado. El proceso de institucionalización de los partidos encontró en las sociedades políticas un *espacio de socialización* privilegiado para la difusión del programa partidista, el establecimiento y consolidación de lazos socioeconómicos además, de las solidaridades político-ideológicas entre la élite. Dichos vínculos se convirtieron en mecanismos de movilización que permitieron a los miembros de la *generación* abordada permanecer en las dinámicas del poder regional y, en algunos casos nacional. En este sentido por *socialización* entendemos “el proceso por el cual el individuo, nacido en una sociedad, interioriza sus exigencias, adquiere los valores comunes y adopta las normas de comportamiento por las cuales se mantiene la colectividad” (Schnnapper, 2001).

A partir del anterior enfoque abordamos las Sociedades Políticas que surgieron en Nueva Granada a mediados del siglo XIX, específicamente los casos de la Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá, la Sociedad Democrática de Pamplona, la Escuela

Republicana y la Sociedad Filotémica. Estas se constituyeron en el ámbito al interior de los cuales la *generación* de jóvenes estudiantes y recién graduados de la universidad emprendieron el proceso de institucionalización de los programas de los partidos políticos. El interés en las Sociedades Políticas consiste entonces, en mostrar que los miembros de la élite santandereana accedieron a estos *espacios de socialización* donde asumieron posturas ideológicas y establecieron lazos políticos, al tiempo que vínculos socioeconómicos que terminaron conformando redes de poder.

La Sociedad Democrática de Artesanos

La Sociedad Democrática de Artesanos surgió inicialmente en Bogotá en 1847. La relevancia política que fue adquiriendo antes y durante el gobierno del General José Hilario López, impulsó su propagación y creación en varias provincias del país, resultando en algunos lugares, un apoyo decisivo para la administración y para el proyecto liberal de mediados del siglo.

Renán Vega ha señalado que los escasos estudios sobre las Sociedades Democráticas neogranadinas han dejado velado el conocimiento de este tipo de organizaciones, produciéndose generalizaciones que desvirtúan las peculiaridades de las distintas Sociedades Democráticas establecidas a lo largo del país.

Entre la representación comúnmente aceptada Vega Cantor hace referencia a la "forma organizativa específicamente artesanal" que se les ha conferido, a tal punto de ser consideradas por algunos historiadores como una de las primeras expresiones sindicales del país. La confusión se origina en el privilegio que cuenta la Sociedad Democrática de Bogotá en las investigaciones realizadas, como lo manifiesta el historiador:

"Tal confusión se origina en un tremendo equívoco: en haber estudiado a fondo la

evolución de la Sociedad Democrática de Bogotá, donde, evidentemente, los intereses de los artesanos eran dominantes, y generalizar tranquilamente para el resto del país las condiciones del caso de Bogotá. De esa forma quedó como un hecho establecido que las Sociedades Democráticas eran sinónimo de organización artesanal cosa que únicamente resulta válida para algunas regiones —sobre todo en aquellas de fuerte presencia artesanal— pero que no se puede hacer extensivo a todo el territorio colombiano" (Vega, 1990).

La aclaración se hace indispensable para efectos de nuestro interés, porque la presencia de miembros de la élite local santandereana tales como Marco Antonio Estrada, Elías García, Timoteo Hurtado, José María Villamizar, Manuel María Ramírez, Gregorio y Pedro Quintero Jácome en dichos *espacios de socialización* nos conduce a indagar acerca del papel que desempeñaron las Sociedades Democráticas en la gestación del pensamiento y proyecto del liberalismo, en general, y del radicalismo en particular.

La iniciativa de organizarse en Sociedad para la defensa mutua de intereses económicos, políticos y sociales, fue tomada por los artesanos capitalinos, luego de la promulgación de la Ley del Comercio sancionada durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, en 1847, bajo la autoría del Secretario de Hacienda, Florentino González.

El 6 de octubre de 1847 tuvo lugar la sesión inaugural de la Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá en casa de Francisco Torres. Desde sus inicios se trazó como objetivo principal la defensa del oficio y la estabilidad de los artesanos frente a la política gubernamental de creciente importación de mercancía extranjera. Junto al propósito económico, los artesanos se preocuparon de la política (Escobar, 1990).

Las elecciones presidenciales de 1849 suscitaban un interés y una respuesta colectiva por parte de los miembros de la Sociedad Democrática de Bogotá. La cercanía de los comicios para presidente puso en el centro de las reuniones el tema de la escogencia de un candidato único para apoyar, entre las múltiples opciones que se ventilaban en el ambiente político. En la asamblea del 24 de mayo de 1848, la Sociedad acogió como candidato a José Hilario López, momento decisivo para la alianza del artesanado con el liberalismo. El suceso fue percibido por Agustín Rodríguez, presidente de la Sociedad en 1849, como sigue:

"llamábamos toda nuestra atención i todo nuestro porvenir que hasta entonces lo cubría una densa oscuridad pero la avidez de nuestras miradas penetró hasta su centro, percibiendo a donde debíamos encaminarnos. No tardó pues, en difundirse entre los honrados artesanos el brillo del republicanismo i de la democracia hasta compactarse bajo sus benéficas influencias el cuerpo que hoy forma la Sociedad bajo el carácter más permanente, convencidos del conocimiento de sus propios derechos, derechos aconsejados por los dictados de la experiencia, su posición como ciudadanos, i ciudadanos de una nación eminentemente libre" (Ibíd.).

La tendencia política asumida por los artesanos en medio de la coyuntura preelectoral confirió una visibilidad a la Sociedad Democrática y el auge de su expansión hacia otras provincias. Las palabras de Agustín Rodríguez ilustran la percepción de los artesanos frente al liberalismo en ese momento, adjudicándole haberle mostrando el camino hacia las vías republicana y democrática en la cual ponían sus esperanzas de encontrar espacio para la protección de su oficio y economía.

Las manifestaciones que ponderaban al liberalismo y a José Hilario López como candidato liberal, confirieron un nuevo rasgo a la Sociedad: en adelante ofrecía una tendencia política abierta y claramente definida. A partir de entonces, todo aquel que se consideraba Liberal aspiraría a ingresar a la Sociedad (Ibíd.), llevando a una reconfiguración en la estructura de la Sociedad de Artesanos, la que empezó desde 1849 a incorporar a jóvenes estudiantes, comerciantes, abogados, periodistas y políticos. La coyuntura electoral de ese año presentó la novedad que enfrentó a los candidatos de los recién creados partidos políticos. La carencia de estructuras organizativas que permitiera movilizar la opinión pública y al electorado propició que los miembros jóvenes de la élite aprovecharan la organización de la Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá para tal fin. En este sentido, dicha sociedad política se convirtió en el *espacio de socialización* que inició la difusión del pensamiento liberal y la consolidación de alianzas entre los nuevos integrantes a los que se les brindó cabida.

Para el segundo periodo la Sociedad Democrática había implementado cursos de instrucción de lectura, escritura, aritmética, gramática, música, principios del derecho constitucional y algunas nociones de instrucción militar para los artesanos. Los jóvenes estudiantes de las universidades capitalinas se vincularon a la Sociedad Democrática de Artesanos con el fin de impartir las distintas materias, a excepción de la instrucción militar. Entre otros se encontraban Salvador Camacho Roldán, José María Samper, Antonio María Pradilla y Juan Salgar, futuros miembros de la Escuela Republicana.

La tendencia política de la Sociedad Democrática se plasmó también en el reglamento interno promulgado el 31 de diciembre de 1849, bajo la presidencia de Miguel León. Fue elaborado con el propósito de "establecer de

manera explícita y terminante los principios que profesa y los objetos que se han propuesto al asociarse" (Ibíd.). El reglamento estableció los siguientes parámetros como pauta de acción de la asociación:

"La obediencia y respeto al gobierno, la sumisión a las leyes, la protección recíproca de los asociados;

La instrucción de todos sus ramos y muy particularmente en todo aquello que se dirija a desarrollar la industria en todos sus miembros, proporcionándoles trabajo y bienestar;

Prevenir a los socios dándoles lecciones teóricas y prácticas de democracia, para cortar en todo tiempo los planes liberticidas de los que intentan volcar las instituciones republicanas y restablecer el despotismo;

Sostener la religión de nuestros padres y no permitir que se tome su nombre para engañar y mantener el pueblo en su más vergonzosa ignorancia;

La justicia en todos los procedimientos, la moralidad en la vida pública y privada, es uno de los deberes que la sociedad impone a todos sus miembros;

La igualdad, la libertad y la instrucción son los fines que la Sociedad Democrática de Artesanos se propone; la honradez, el patriotismo, la virtud, son los medios que emplea;

Una conducta práctica de amor a la Patria, laboriosidad y honradez son las cualidades que se exigen a quien quiera enrolarse en esta sociedad;

La constancia en el trabajo, la perseverancia en el cultivo de la inteligencia y sobre todo la vigilancia para con los tiranos y absolutistas serán deberes inexcusables para todos los asociados" (León, Miguel; Heredia,

Emeterio; y Gutiérrez de Piñeres, Germán, citado en Escobar, 1990).

Es significativo que la primera regla estableciera una obediencia al gobierno y sus leyes, a la par que se inserta la "protección recíproca de los asociados". Hay que recordar que la Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá tuvo como propósito original la defensa de los intereses de un sector económico, en cuanto surgió como medio de fomentar la defensa de los artesanos ante la Ley de Comercio promulgada durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera. El hecho de situarse en actitud de obediencia al gobierno y a las leyes estaría indicando no sólo su apoyo, sino también las esperanzas puestas en el gobierno de José Hilario López, en relación a sus intereses político-económicos.

La educación e instrucción se convierten en un elemento central en el reglamento, y por ende, en la dinámica de la sociedad democrática. El propósito educativo se convirtió en un rasgo constante en las sociedades políticas surgidas a mediados del siglo XIX en Nueva Granada. Es precisamente el interés por educar a los asociados en las teorías y prácticas democráticas, donde se resalta a la Sociedad Democrática como un *espacio de socialización* fundamental en el proceso de interiorización de los valores e ideario liberal difundido en ese momento.

Los puntos 2, 3, 4, 6 y 8 del reglamento de alguna forma contienen el elemento educativo encaminado en dos direcciones. De un lado se encuentra la instrucción relacionada con los oficios e industrias en aras de impulsar el desarrollo industrial y el trabajo de los asociados. De otro, la educación para el "cultivo de la inteligencia" como medio de evitar la aparición de gobiernos tiranos y poderes absolutos, a la vez que se procuraba poner fin a los mecanismos que intentaban mantener en la ignorancia al pueblo. En este sentido, la defensa a la religión pareciera no ir de la mano de la defensa de la Iglesia como institución.

La educación fue asumida por la Sociedad Democrática de Artesanos como un pilar para la igualdad y libertad de sus miembros. Al darle las herramientas democráticas el artesano se reconocía como ciudadano. Por tanto, rechazaba cualquier intento de tiranía o colapso de las instituciones republicanas. La idea de educar al ciudadano estuvo latente en el proyecto del liberalismo decimonónico, que concebía la necesidad de alfabetizar a los hombres para el buen ejercicio de los derechos ciudadanos.

Hacia la masificación del pensamiento liberal tendió el interés de la juventud liberal por educar a los artesanos. El carácter político que fue adquiriendo la Sociedad Democrática de Artesanos, paralelo al ingreso de liberales que asumieron el papel de educadores, fue percibido como un truco que beneficiaba al Partido Liberal. No obstante, la juventud partidaria de las ideas del libre cambismo creyó que la aplicación del modelo traería beneficios a todos los sectores, incluyendo los artesanos.

A partir de ese momento, la Sociedad Democrática comenzó a extenderse por todo el país. En el lapso corrido entre 1849-1852 se crearon 66 nuevas sociedades, dando cuenta de la politización que experimentaba la Nueva Granada. El apogeo y decadencia de la Sociedades Democráticas estuvo relacionado con el interés del liberalismo por hacer presencia a nivel nacional y conseguir el apoyo de las masas (Vega, 1990). Pese a que se constituyeron en focos de difusión de las ideas liberales, se presentaron diversos matices referentes a la defensa -y la forma de efectuar la misma- de los objetivos económicos, políticos y sociales trazados. En ello incidió la composición social y política de la localidad donde se establecían estas sociedades.

En las provincias que luego pasarían a conformar el Estado de Santander, las que se crearon durante este periodo en las ciudades de Cerrito, Pamplona, Ocaña, Cucutilla y Girón se llamaron Sociedades Democráticas. Por su parte,

otras tomaron nombres diversos, la de Salazar se llamó Sociedad Patriótica, la de Cúcuta: Sociedad de Beneficencia, la de San Gil: Sociedad Democrática de Artesanos, la de Macaravita: Sociedad de Paz y Libertad, la de Curití: Sociedad Democrática y la de Piedecuesta: Sociedad de Libertad y Orden.

En la adopción de nombres diversos se reflejan ya las diferencias existentes entre las asociaciones de la región. Diferencias que quedan explícitas en los objetivos trazadas por alguna de ellas. Mientras en Cucutilla se buscaba "sostener y defender al gobierno. Ilustrar al pueblo"; en San Gil sólo se aceptaba el ingreso de artesanos para los cuales propendía por el "progreso moral, industrial y político de sus miembros. La aplicación de los principios de igualdad, libertad y fraternidad" (Ibíd.).

En comparación con otras regiones, en Santander, a pesar de la presencia del artesanado, las Sociedades Democráticas no contaron con una masiva difusión y su participación en el golpe de Melo fue exigua. Se han argumentado factores culturales como el individualismo de los artesanos de la zona y el papel activo de la mujer en la producción (Johnson, 1985), dejando a gran parte de los miembros artesanales por fuera del ejercicio de la política.

Existen vacíos en los estudios de caso de estas asociaciones de la región. Por tanto, falta precisar los factores que incidieron en este proceso. Un ejemplo de los diversos matices que adquirió esta asociación política a lo largo del país se encuentra en la Sociedad Democrática de Pamplona. Observamos diferencias entre las sociedades de Bogotá y Pamplona especialmente en la composición social de sus miembros y en los objetivos que delinearon su proceder. En Pamplona la dirección se encontraba en manos de los jóvenes liberales pertenecientes a la élite lugareña, relacionados con los miembros de la burocracia provincial y ejerciendo altos cargos públicos, varios de los cuales llegaron a ser

Constituyentes del Estado de Santander, a diferencia de la Sociedad de Bogotá que era dirigida por artesanos e integrada mayoritariamente por los mismos.

La Sociedad democrática de Pamplona estaba integrada entre otros miembros por Marco Antonio Estrada Plata como Presidente de la Sociedad, Elías García, Timoteo Hurtado, José María Villamizar Gallardo, el Secretario de la Gobernación Trino Orvegozo, Joaquín Castro, Guillermo Vega, Numa Pompilio Paredes y Francisco de Paula Zapata. Todos fueron miembros de la élite local. Nacieron en el seno de familias notables emparentadas entre sí, que conjugaron la política con actividades económicas relacionadas a las labores agrícolas y comerciales. Los cuatro primeros, por ejemplo, fueron en 1857 elegidos diputados a la asamblea constituyente del Estado de Santander.

Las labores adelantadas por la Sociedad Democrática de Pamplona eran de índole educativa. Para tal efecto crearon un "Gabinete de lectura" (*El Conservador*, periódico Matraquero, 6 de abril de 1850), seguido con entusiasmo por la localidad, como pueden verse en las palabras del periódico *El Conservador: periódico Matraquero*¹, cuando llamaba la atención a los miembros de la asociación, porque hacía varios días no se reunían:

"Sería una lástima que el desuso de las bancas democráticas diese por gaje su completo abandono ¡Constancia ciudadanos! ¡Pamplona continuará recogiendo el fruto de vuestros trabajos... habéis dado los primeros pasos... no desmayéis: adelante" (*El Conservador*, 27 de abril de 1850).

¹Pese al nombre acogido por el periódico, "El Conservador" era de filiación liberal. Asumió el nombre del partido opuesto, mayoritario en Pamplona, como forma de burla política.

² En el informe presentado a la Cámara provincial, por el Gobernador de la provincia de Pamplona en 1850, se hace referencia al proyecto de la apertura del camino que comunique a la capital de la provincia con la de Casanare por el Valle de las Angustias, empresa que iniciaba la etapa exploratoria con los fondos recaudados por la *Sociedad Democrática*. Para la continuidad de las labores de la obra, el funcionario solicitaba a la Corporación un auxilio económico. *Gaceta Oficial* (en adelante se cita G. O.), Bogotá, enero 26 de 1851.

Que la Sociedad Democrática tuviera aceptación y acogida en Pamplona, una ciudad preponderadamente conservadora, nos indica que en ese lugar la asociación no tuvo un origen popular, como sí ocurrió, en San Gil, donde sólo se admitían artesanos. El hecho de que los dirigentes de la asociación pertenecieran a la élite y a la burocracia provincial influyó decisivamente para que los proyectos de la sociedad como el "Gabinete de lectura" y el patrocinio e impulso de apertura de vías², fueran reconocidos como benéficos por un amplio sector de los pamploneses, pese a la diferencia en la filiación política, mayoritariamente conservadora, de la ciudad. Las obras adelantadas por la asociación no sólo hablan del interés por dos programas pilares del progreso para los liberales, como son la educación y las vías de comunicación, sino que constatan el origen notable (político, económico y social) de los miembros de la misma.

Existía, además, un objetivo principal para la Sociedad Democrática de Pamplona, a saber, el sostener y defender al gobierno liberal. Ese objetivo era compartido por otras asociaciones similares que surgieron en la región oriental del país, como la de Cucutilla. La celebración del primer año del gobierno del General José Hilario López es clara muestra del tipo de labores adelantadas por la asociación para difundir las ideas liberales promovidas por la administración del 7 de marzo.

El 7 de marzo de 1850 tuvo lugar en Pamplona una celebración conmemorativa del primer aniversario de la administración "7 de marzo". El anuncio de la mañana festiva se hizo con campanas, cohetes y vivas al "Congreso de 49, al triunfo de la democracia, al Ciudadano

Presidente i a su administración". La autoridad civil y eclesiástica fue invitada a la Iglesia del Carmen para presenciar la sesión preparada por el cura de la parroquia. En horas de la tarde, estando presentes el Gobernador de la Provincia, el Jefe Político, el Presidente de la Sociedad Democrática: Marco Antonio Estrada, el Juez letrado y otros funcionarios, se realizó, en medio del festejo, el acto de manumisión de un esclavo, una ceremonia común en esos años. Los costos del acto fueron asumidos por los miembros de la Sociedad con el propósito de "solemnizar el 7 de marzo" (*El Conservador*, 9 de marzo de 1850).

El secretario de la gobernación y miembro de la Sociedad Democrática, Trino Orvegozo ofreció un discurso encaminado a festejar el aniversario de la administración de López y la libertad que se ofrecía al esclavo "que por su honradez i buen comportamiento se creyó digno de pertenecer a la clase de los hombres libres" (Ibíd.), según comentaba un columnista de "*El Conservador*". Marco Antonio Estrada también pronunció un discurso en el mismo sentido y al final vistió la cabeza del esclavo con el gorro frigio, como símbolo de la libertad que se le otorgaba. Luego el gobernador de la provincia culminó el acto dando recomendaciones al recién manumitido:

"el señor Gobernador con juicio [y] precisión recomendó al manumiso la moralidad de sus costumbres, la sumisión a las leyes, su amor a la causa de la democracia i la gratitud hacia las instituciones republicanas que acababan de manumitirlo colocándole entre los seres libres que componen la gran familia granadina" (Ibíd.).

La manumisión de esclavos, punto fundamental del ideario liberal y de la agenda administrativa de López, se convirtió en muestra del "patriotismo" de la Sociedad Democrática de Pamplona. Toda manumisión era acompañada de

una ceremonia que, frente al pueblo, diere solemnidad al acto, al tiempo que transmitía ciertos valores. Discursos memorando los hechos de los protagonistas de la Independencia y exaltando la administración del General José Hilario López, el uso del gorro frigio como símbolo de libertad y las palabras de exaltación de la democracia e instituciones republicanas, constituían los elementos centrales del acto.

Las sesiones literarias y las ceremonias organizadas por la Sociedad Democrática de Pamplona se convirtieron en *espacios de socialización* para transmitir al pueblo las ideas liberales y la agenda administrativa de José Hilario López, constituyéndose en un decisivo respaldo al gobierno. Cuando se enfatizaba en la "sumisión a las leyes" y la "gratitud hacia las instituciones republicanas" se reforzaba el apoyo a la reforma constitucional impulsada por la administración 7 de marzo.

Precisamente bajo el lema de defensa a la Constitución, sancionada en 1853 durante la presidencia de José María Obando, se convocó la alianza de liberales radicales y conservadores para enfrentar militarmente el golpe del General José María Melo en 1854. Este caso ilustra las labores de respaldo adelantadas por Sociedades Democráticas no artesanales, como la de Pamplona. Apoyo encaminado tanto a la administración López como al proyecto liberal y federal que empezaban a abrirse campo en Nueva Granada, este último, impulsado por la clase dirigente, sin distinción de partidos políticos.

La Escuela Republicana

En 1849 surgió en Bogotá El Liceo Granadino una sociedad literaria conformada por jóvenes estudiantes del colegio San Bartolomé. La producción poética y literaria abrió campo a temas políticos, al momento del ascenso al poder del candidato liberal José Hilario López, candidato liberal. El Liceo Granadino constituyó



el germen de La Escuela Republicana. Así lo recuerda José Joaquín Vargas Valdés, miembro fundador de la primera Sociedad en 1849 y miembro conspicuo de la segunda:

“El Liceo fue el albor de la famosa *Escuela Republicana*, sociedad de carácter político fundada por un grupo de estudiantes liberales del Colegio San Bartolomé en 1850. Crearon los estudiantes una Escuela Política, sintiéndose apoyados por el Gobierno, y en ella se estableció la libertad” (Vargas, 1963).

La Escuela Republicana convocó a la juventud liberal que se congregaba en la capital Neogranadina para adelantar los estudios superiores. Esta se convirtió en un *espacio de socialización* con reglamento propio, donde la política era el tema central de las sesiones. Contaron con un órgano periodístico llamado “La Reforma”, nombre que indicaba el ambiente reformador de la época y el propósito político del grupo, encaminado a sepultar las instituciones heredadas del Estado Indiano e introducir cambios para modernizar el Estado Neogranadino.

La primera reunión pública de la Sociedad se efectuó en el salón de grados de la antigua Capilla Castrense, el 25 de septiembre de 1850, día en el cual se celebraba un año más de la Conjura del 25 de septiembre de 1828, cuando un grupo de jóvenes liberales³, en su gran mayoría integrantes de la sociedad Filológica de Bogotá, atentaron contra Simón Bolívar en rechazo de la línea dictatorial que asumía el gobierno del Libertador. Entre los *septembrinos* cabe destacar las figuras de Ezequiel Rojas y Florentino González, posteriormente profesores de derecho en el Colegio San Bartolomé, siendo el primero, el principal benthamista neogranadino. Ambos

³Pese al nombre acogido por el periódico, “*El Conservador*” era de filiación liberal. Asumió el nombre del partido opuesto, mayoritario en Pamplona, como forma de burla política.

personajes justificaron la conjura como el derecho de insurrección que tenían los colombianos para derribar un gobierno dictatorial que iba en contra de la felicidad común, restableciendo así la condición de hombres libres (González, 1990).

La elección de la fecha de presentación formal de la asociación al público capitalino debió tener la intención de disponer de un punto de referencia y un nexo con un acontecimiento histórico de la vida política nacional, reconocido por sus protagonistas como un acto de eliminar los obstáculos que impedía la libertad de la sociedad. De esa forma simbólica se establecía una relación directa entre el propósito de los *septembrinos* y los jóvenes republicanos, a saber, el rechazo de aquello que coartaba la libertad de los hombres, y en consecuencia, de la sociedad.

A la sesión inaugural asistieron José Hilario López, Presidente de Nueva Granada, algunos miembros del gabinete ministerial, entre ellos Francisco Javier Zaldúa y Murillo Toro, varios personajes influyentes de la Constitución de Santander en 1857, y altos funcionarios del gobierno (Escobar, 1990). Esto evidenciaba el respaldo oficial y la tendencia liberal que marcarían la existencia de La Escuela Republicana. Durante el acto se eligió como presidente de la asociación a Domingo Buendía y como secretario a Manuel Suárez Fortoul.

La sociedad de estudiantes del Colegio San Bartolomé tenía como objeto pronunciar discursos sobre temas actuales, especialmente políticos. Entre los propósitos trazados por la juventud republicana estaba “trabajar por la emancipación del pueblo, por su mejora moral i material a la sombra de las instituciones democráticas” (*La Reforma*, 20 de julio de 1851). A partir de la “causa del pueblo” se empezaron a elaborar los discursos en defensa de las instituciones y las reformas iniciadas por el liberalismo.

Inicialmente los miembros del grupo eran estudiantes próximos a recibir grado universitario, así que “no solo se trataba de presentar un certamen, sino también de ejercitarse en la oratoria” (Camacho, 2007). Pronto la sociedad amplió este horizonte al permitir la entrada de jóvenes graduados que iniciaban carrera política y periodística. La aparición de la Sociedad Filotémica y de la resistencia organizada en 1851 en contra de las medidas adoptadas por la Administración López, fue conduciendo a la juventud republicana por un camino cada vez más beligerante, así lo expresaban sus miembros:

“Atacado hoy [el partido liberal] en sus victorias por los fanáticos, los privilegiados i los traficantes de carne humana, la Escuela Republicana comprende que su deber es rodear las banderas del Gobierno que representa la voluntad del pueblo triunfante, i combatir a su lado, a los que no están convencidos con la voz de la razón, con el fusil a los rebeldes, i sabrá cumplir su deber de ambas maneras” (*La Reforma*, 20 de julio de 1851).

Las leyes de expulsión de los Jesuitas y abolición de la esclavitud, sancionadas por el ejecutivo en 1850 y 1851, respectivamente, junto al relevo burocrático de los anteriores personajes que habían detentado el poder y que ahora recaía en manos de los jóvenes inclinados a la reformas liberales fueron algunos de los elementos que exaltaron los ánimos de los sectores afectados, desembocando en un levantamiento armado iniciado en el sur occidente del país. En ese contexto, La Escuela Republicana de Bogotá, en la sesión del 8 de junio de 1851, bajo la presidencia de Salvador Camacho Roldán, resolvió organizar un cuerpo de Guardia Nacional. El cuerpo estaba

compuesto voluntariamente por todos los miembros de la asociación, pero contaba con las indicaciones y aprobación de Secretario de Guerra, General Valerio Francisco Barriga. La decisión se tomó con el propósito de defender al gobierno y mantener el orden público (*G. O.*, 14 junio de 1851).

La resolución del 8 de junio de 1851 marca un cambio en el proceder de la asociación. El carácter civil de La Escuela Republicana es trastocado ante la amenaza armada que ponía en peligro la adopción plena de las reformas. Inicialmente los radicales rechazaron la permanencia de ejércitos regulares por considerarlo contrario a los principios de libertad e iniciativa individual. La defensa de las instituciones era un deber de todo ciudadano, quien debía empuñar el fusil cuando fuera necesario. Consecuente con esa postura, la práctica de lanzarse a la contienda armada en aras del mantenimiento de las instituciones fundadas por el proyecto político Radical se convirtió en un rasgo característico de la generación política de los Constituyentes.

El ingreso al grupo se realizaba a través de la presentación que hacía uno los miembros en medio de una sesión. La petición era sometida a estudio de acuerdo al reglamento interno. Una vez admitido, el nuevo integrante debía prestar juramento de ingreso realizado sobre el bastón del General Santander y ofrecer también palabras que evidenciaran “sus opiniones altamente liberales” (Escuela Republicana, 1850). El acto simbólico del juramento realizado ante el bastón de Francisco de Paula Santander; el escenario de las reuniones ambientado con los retratos de Duque, Francisco Soto, Vicente Azuero y por supuesto del General Santander y los discursos ante la tribuna “para manifestar sus opiniones altamente liberales”, convirtió a la *Escuela Republicana* en un *espacio de socialización* privilegiado para la difusión de la ideología y

proyectos de corte liberal entre la juventud de los primeros años de la década de 1850.

Recordados por quien fuera también miembro de la *Escuela Republicana*, Salvador Camacho Roldán, los personajes políticos que pertenecieron a dicha Escuela y que luego figuraron en la política dentro del ámbito nacional y provincial fueron entre otros, “Domingo Buendía, Manuel Suárez Fortoul, José Joaquín Vargas, Ramón Gómez, Leopoldo Arias Vargas, Mario Lemos, Alejandro Roa, Aníbal Galindo, Camilo A. Echeverri, Milcíades y Marcelino Gutiérrez, Narciso y Clímaco Gómez Valdés, José María Samper, Francisco E. Álvarez, Santiago Pérez, José María Rojas Garrido, Peregrino Santacoloma, Joaquín Morro, Antonio María Pradilla, Nicolás, Próspero y Guillermo Pereira [Gamba], Celso de la Puente, Tomás y Lisandro Cuenca, Leonidas Flórez, Olimpo García, Narciso Cadena, Pablo Arosemena, Juanuario Salgar, Manuel Lobo Guerrero, Juan Bautista Londoño, Octavio Salazar, Eustorgio Salgar, Vicente Herrera, Foción Soto, Antonio María Domínguez, Horacio González” (Camacho, 2007).

El reconocimiento de pensadores europeos como Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Descartes y Diderot, encontró acogida en los discursos de los jóvenes liberales. El ambiente ideológico en el cual se desarrollaban las sesiones públicas de la *Escuela Republicana* es descrito por Aquileo Parra en los siguientes términos:

“Con todo el generoso entusiasmo de la juventud, se tributaba allí culto a la libertad, a la democracia y al progreso en todas sus manifestaciones, y se llegó a formar un núcleo propagandista de las nuevas ideas que los republicanos franceses de 1848 difundían en sus libros y periódicos” (Parra, 1912).

La ideología en la cual se formaba la juventud republicana bebía del pensamiento liberal

europeo inserto en los movimientos democráticos experimentados, especialmente, en Francia. Paulatinamente, precisaron los principales aspectos de cambios que en su concepto, debía implantar el partido liberal. En ese sentido, La Escuela Republicana contribuyó a la promulgación del programa político del radicalismo que, sustentado en un proyecto reformador, comenzó a ser plasmado a partir de las reformas emprendidas a mitad del siglo.

En la segunda sesión, el 30 de octubre de 1850, José María Samper quien para entonces contaba con 22 años, tomó la palabra para indicar qué comprendía La Escuela Republicana por socialismo y las razones por las cuales lo aceptaban con “entera convicción”, al tiempo, que rechazaban el comunismo. Durante el discurso presentó varios puntos que condesaban el programa radical, convertido en el sustento ideológico tanto de la Constitución del Estado de Santander en 1857, como de varias políticas neogranadinas. El programa del publicista tolimense versó en los siguientes términos:

“¿Cuál es, pues, la tarea del socialismo? Destruir todo lo que embaraza la acción de las facultades del hombre, todo lo que impide el desarrollo de la civilización. El socialismo es, pues:

La libertad del trabajo, es decir, la abolición de todo monopolio o privilegio;
La libertad del pensamiento, sin restricción;
El sufragio directo, universal i libre;
La libertad de la conciencia religiosa;
El impuesto único directo i equitativo;
El derecho de asociación sin trabas;
La libertad de la instrucción i la enseñanza;
La protección eficaz para el desvalido;
La seguridad individual perfecta;

La igualdad de garantías en los juicios;
La abolición de los fueros;
La abolición de la esclavitud i de la pena de muerte;
La adopción del sistema penitenciario;
La igualdad bien entendida en las herencias;
La enseñanza gratuita del pobre;
Las garantías dadas al obrero i al proletario en sus relaciones con la clase rica;
En una palabra, la protección para todos, más o menos directa i vigorosa, según las necesidades de cada uno; i el desconocimiento de todo principio aristocrático”. (Escuela Republicana, 1850).

El socialismo mencionado por Samper bebió de las ideas latentes en las revoluciones de 1848 y del Socialismo Utópico. Al abrigo de las lecturas de los escritos de Luis Blanc, Charles Fourier, Saint-Simon y las obras de Dumas, Víctor Hugo y Lamartine, cuya “Historia de los Girondinos”¹ se convirtió en uno de los textos más difundidos entre la juventud de la generación de los Constituyentes, hasta el punto que los republicanos se concibieron como el “partido girondino” o la “Gironda” neogranadina y así se fue formando el programa radical que José María Samper denominó “socialismo”.

En realidad, las pautas políticas propuestas por Samper vibran en directa relación con las ideas radicales de la Revolución Francesa. En consecuencia, la abolición de la esclavitud y la eliminación de monopolios y fueros corporativos nos dan cuenta de las directrices del socialismo predicado en ese momento por autores europeos.

¹Pese al nombre acogido por el periódico, “*El Conservador*” era de filiación liberal. Asumió el nombre del partido opuesto, mayoritario en Pamplona, como forma de burla política.

² En el informe presentado a la Cámara provincial, por el Gobernador de la provincia de Pamplona en 1850, se hace referencia al proyecto de la apertura del camino que comunique a la capital de la provincia con la de Casanare por el Valle de las Angustias, empresa que iniciaba la etapa exploratoria con los fondos recaudados por la *Sociedad Democrática*. Para la continuidad de las labores de la obra, el funcionario solicitaba a la Corporación un auxilio económico. *Gaceta Oficial* (en adelante se cita G. O.), Bogotá, enero 26 de 1851.

Rememorando los años juveniles, José María Samper describe el ambiente político e intelectual que embargaba a los miembros de la asociación, resaltando el entusiasmo y la posición romántica frente a la lectura de los pensadores y escritores franceses y la incomodidad que suscitaba entre los “viejos liberales”:

“Todos éramos en ella socialistas, sin haber estudiado el socialismo ni comprenderlo, enamorados de la palabra, de la novedad política y de todas las generosas extravagancias de los escritores franceses [...] y hablábamos como socialistas con entusiasmo que alarmaba mucho al general López y a los viejos liberales. En uno de mis discursos pronunciados en la tribuna de La Republicana, invoqué en favor de las ideas socialistas e igualadoras al mártir del Gólgota, y hablé de este lugar como del Sinaí de la nueva ley social” (Samper citado en Jaramillo, 1982).

La auto representación que realizó el publicista tolimense, apunta a reconocer las inclinaciones socialistas tempranas, pero aclarando el desconocimiento de la mencionada corriente política que señala con la expresión “*sin haber estudiado*”. La aseveración indica un uso indiscriminado del término “socialista” por parte de Samper. Realmente el pensamiento y proyecto político forjado por la *Escuela Republicana* estuvo cimentado en el liberalismo radical. No obstante, la recurrente auto denominación de “socialistas” desencadenó un malestar entre los “viejos liberales” y los jóvenes republicanos, al tiempo que fragmentaba la unidad de la asociación.

En la misma sesión del 30 de octubre de 1850, luego de la intervención de Samper; tomaron la palabra, en su orden, Ramón Gómez, Manuel Suárez Fortoul, Olimpo García, Heliodoro Jaramillo, José Joaquín Vargas Valdés, Aníbal Galindo, Octavio Salazar, Salvador Camacho Roldán, Juan Bautista Londoño, Puente y Párraga, quienes de una u otra forma reafirmaron su compromiso con el pensamiento liberal. Paulatinamente, la homogeneidad del pensamiento de los jóvenes republicanos que cediendo a las divergencias que desembocaron en la división del partido liberal.

Las manifestaciones favorables hacia el "socialismo" se convirtieron en el foco de ataque lanzado por La Sociedad Filotémica, conformada por la juventud universitaria conservadora reunida en la capital del país. Los filotémicos imputaban a los republicanos la búsqueda de la destrucción de la propiedad, la promulgación del "libertinaje" y la emancipación de la mujer (El Filotémico, 12 de enero de 1851), "fundados en las palabras pocos meditadas del entonces orador liberal José María Samper" (Camacho, 2007), según comentaba Salvador Camacho Roldán años más tarde.

Pese a que José María Samper rechazó el comunismo, precisamente porque negaba el derecho de propiedad, mientras el "socialismo" lo reconocía como un derecho natural, considerando que el principio de la búsqueda del bienestar es la equidad y no la destrucción de otros, varios personajes políticos del momento, tanto conservadores como liberales, se inquietaron con el entusiasmo y el radicalismo que había comenzado a vislumbrar La Escuela Republicana. Las palabras de Salvador Camacho Roldán también nos indican que varios miembros de la asociación comenzaron a separarse del pensamiento radical del grupo, generándose una división que encontraría su mayor expresión a propósito de la elección presidencial de 1853.

El partido conservador había declarado el abstencionismo electoral, luego de la derrota militar de la guerra civil desencadenada en 1851. El periodo preelectoral, en 1852, suscitó la profundización de la fragmentación del liberalismo entre *draconianos* (moderados) y *gólgotas* (radicales). Los primeros postularon a José María Obando como candidato indiscutible; pero los *gólgotas*, contemplaron varios opcionados, entre los cuales se encontraban Manuel Murillo Toro, Florentino González y Tomás Herrera.

En ese momento, Manuel Murillo Toro estrechó relaciones con La Escuela Republicana, asumiendo la jefatura de la facción *gólgota*. Junto a él estaban Francisco Javier Zaldúa, Antonio María Pradilla, Isidro Villamizar y Victoriano de Diego Paredes personajes políticos sobresalientes en el Estado de Santander y acompañados de Juanuario Salgar, Justo Arosemena, Ricardo Vanegas, José María Vergara, José María Plata, Rafael Núñez, José Araújo, Antonio González Carazo y Nicomendes Flórez (Camacho, 2007).

La Escuela Republicana se dividió entre quienes apoyaron a Florentino González, por un lado, y quienes colaboraron con el triunfo electoral del General Obando, por el otro. Un ejemplo del malestar provocado por la acogida electoral que contó un candidato militar, el General Obando, entre los Republicanos, lo presenta José Joaquín Vargas Valdés, quien llegaría a ser diputado de la Asamblea Constituyente de Santander en 1857. Él rechazó el entusiasmo obandista de algunos jóvenes republicanos argumentando la incongruencia del acto con el ideal y propósito de elegir un candidato civilista (Vargas, 1938), acorde al pensamiento de la asociación.

La división entre *draconianos* y *gólgotas* sustentada en una ruptura generacional entre "viejos liberales" en oposición a jóvenes liberales y una ruptura frente a la radicalización del proyecto político liberal expresado en la

oposición entre moderados opuestos a radicales, afectó considerablemente la estabilidad del grupo, llegando a la disolución de la *Escuela* en 1853. Otro factor que debió jugar un papel decisivo en la clausura de las sesiones públicas de la sociedad, fue el hecho de que los miembros fundadores de la asociación, al terminar sus estudios, partían a las provincias de origen a ocupar cargos públicos.

Desde el comienzo La Escuela Republicana representó un grupo de apoyo a la administración de General José Hilario López, especialmente durante el conflicto armado de 1851. Su existencia estuvo delimitada al periodo administrativo del mencionado gobierno, pues en 1853 se clausuran las sesiones. Sin embargo, los logros obtenidos en los escasos años de labores fueron amplios debido al triunfo electoral del radicalismo para renovar el Congreso de la República en 1850-1851⁵. La divulgación oral y periodística del pensamiento radical y la defensa militar frente a la resistencia armada en la adopción de las reformas sancionadas por el legislativo y ejecutivo, se convirtieron entonces, en las prácticas esenciales de sostenimiento al proyecto liberal. De esta forma varios jóvenes iniciaron su vida política y burocrática. Pese a la corta duración de la asociación, la ideología, el proyecto político y varios de sus miembros ejercieron un permanente influjo en la vida política nacional hasta las postrimerías del siglo XIX.

La Sociedad Filotémica

Trascurrido un mes de labores de la *Escuela Republicana* se fundó en Bogotá otra asociación política, pero de filiación conservadora, instalada ésta el 28 de octubre de 1850 en la Quinta de Bolívar, bajo la presidencia de Mariano Ospina Rodríguez.

¹Pese al nombre acogido por el periódico, "El Conservador" era de filiación liberal. Asumió el nombre del partido opuesto, mayoritario en Pamplona, como forma de burla política.

²En el informe presentado a la Cámara provincial, por el Gobernador de la provincia de Pamplona en 1850, se hace referencia al proyecto de la

López, concibe Caro un “mundo futuro libre, igualitario y tolerante, donde reina una libertad que casi puede interpretarse como ausencia de gobierno” (Jaramillo, 1982). La oratoria de los filotémicos reflejaba, entonces, cierta influencia del liberalismo y el impulso del progreso. Así lo percibió Salvador Camacho Roldán quien indicó la estrecha similitud entre el pensamiento y el discurso de ambas sociedades políticas:

“predicaban *libertad, igualdad, fraternidad*, como pudieran hacerlo los de la Escuela Republicana. La diferencia principal entre las dos sociedades consistía en imputaciones de socialismo, comunismo y destrucción de la propiedad que los filotémicos hacían a los republicanos, fundados en palabras poco meditadas del entonces orador liberal José María Samper; pero ni aun en este punto era completa la diferencia, pues en la tribuna filotémica también se oían voces semejantes en los labios del joven Juan Esteban Zamorra” (Camacho, 2007).

La Sociedad Filotémica fundó el órgano periodístico llamado *El Filotémico* que se desempeñó como periódico de oposición al gobierno. Este propósito delineó la pauta de acción de sus columnistas, quienes conjugaron con un programa político sustentado en los tres principios promulgados por la Revolución Francesa y el principio de seguridad, y por supuesto, la defensa de la religión católica y la moral. Así lo explicaban los propios filotémicos en vísperas de iniciar el segundo trimestre del periódico:

“PARTE POLÍTICA- Combatiremos la tiranía que nos oprime, con todas nuestras fuerzas[...]
LIBERTAD, IGUALDAD,
FRATERNIDAD, SEGURIDAD.- he

aquí nuestra parte política- esto es lo que sostendremos mientras puedan hablar nuestros labios, empuñar una pluma nuestras manos; así como en otro campo estamos dispuesto a hacerlo con el brazo i con el puñal mientras nuestras cabezas subsistan sobre nuestros hombros, cosa que solo depende de la voluntad del tirano i de lo estéril o fértil que preveamos nuestro sacrificio.

[...]

PARTE MORAL I RELIGIOSA.- Como que somos conservadores, no la desatendemos; moralizar el pueblo es la misión más digna de un periódico, los principios religiosos la más digna de un verdadero católico. Muchas de las máximas que propaga el partido gobernante, son máximas perversas inmorales i de funesta trascendencia: las combatiremos con ayuda de los más célebres escritores modernos [...]" (*El Filotémico*, 2 de febrero de 1851).

De lo anterior se desprende que los filotémicos también se guiaron por la búsqueda de los principios liberales promulgados por la Revolución Francesa. Pese al conocimiento de los pensadores liberales y socialistas utópicos, como conservadores, los filotémicos promulgaron por encima de los principios liberales, el mantenimiento del orden y de la religión católica, considerados como los puntos capitales de la civilización. Al respecto comentaban:

“un partido como el conservador, cuyo programa es: sostenimiento del orden constitucional, la moral del cristianismo i sus doctrinas civilizadoras, la libertad racional en todas sus diferentes aplicaciones, la igualdad legal, la tolerancia real i

efectiva, la propiedad, la seguridad: un partido como este, decimos, tiene que ser forzosamente el representante de la civilización cristiana” (*El Filotémico*, 6 de abril de 1851).

La oposición al programa de la administración López los condujo a desarrollar una campaña de oposición constante. En 1851 el grupo tomó parte en el levantamiento contra el gobierno, en compañía de los artesanos conservadores, integrantes de la “*Sociedad Popular*”. Los filotémicos se opusieron al gobierno liberal argumentado la violencia que ejercía en contra del clero, los excesos permitidos a Las Sociedades Democráticas (Harker, S.f.) y la ineficacia del sufragio como vía pacífica de acceder al poder. La resistencia no se hizo esperar, la convocatoria al “pueblo” conservador para tomar las armas se expandió con el siguiente llamado:

“Nosotros apelamos AL PUEBLO, que él decida su suerte; pero esta apelación la hacemos presentándole su propia miseria, su propia degradación.

La sentencia no la puede dictar por medio del sufragio; porque en la Nueva Granada no existe, la sentencia debe dictarse por medio del fusil, debe escribirse con sangre i sellarse con lápidas sepulcrales.

Valor pues, nuestro deber es tomar las armas, derrocar la tiranía i fundar la República, pero la República hija de la moral de Jesucristo, no la República de Proudhon o Luis Blanc.

La Sociedad Filotémica” (*El Filotémico*, 13 de julio de 1851).

A causa del fracaso en la oposición armada, La Sociedad Filotémica tiene un final temprano. Varios de sus miembros fueron apresados luego

del triunfo del gobierno. La poca cautela en los preparativos del movimiento alertó a la autoridad que capturó rápidamente a los filotémicos, entre ellos Mariano Ospina en Bogotá. Para recobrar la libertad ellos tuvieron que presentar solicitud y ofrecer promesa de observar conducta pacífica (Harker, s.f.).

A manera de conclusión:

Las Sociedades Políticas constituyeron *espacios de socialización* donde se tejieron alianzas personales, familiares, económicas, y políticas que permitieron consolidar un grupo generacional que delineó la política neogranadina y santandereana en gran parte de la segunda mitad del siglo XIX. Las Sociedades Políticas que surgieron a mediados del XIX fueron instituciones formales creadas con el propósito de consolidar la presencia de los recién creados Partidos Políticos. En medio del proceso de difusión de los programas partidistas surgieron relaciones que fueron más allá del compromiso ideológico y político, desembocando en la formación de redes de poder que generaron las condiciones para el ascenso al poder de un sector de la élite letrada y librecambista.

En las Sociedades Políticas de filiación Liberal, especialmente La Escuela Republicana, la *generación* formada bajo los preceptos del *laissez-faire* del Liberalismo Clásico de Smith y, el racionalismo jurídico de Bentham, se inició un proceso de radicalización de la ideología Liberal. Sus miembros conformaron la facción Gólgota del Liberalismo quienes lograron imponer su proyecto político de orden nacional a partir de la Constitución de 1863. En la misma época surgió La Sociedad Filotémica, de filiación conservadora, antagonista de la Escuela Republicana. Estas sociedades eligieron fechas significativas para su creación y adoptaron personajes de la historia nacional como figuras de identidad política, los cuales se convirtieron

en símbolos de los partidos políticos tradicionales. Francisco de Paula Santander empezó a ser considerado como padre del Liberalismo neogranadino, mientras Simón Bolívar era convertido en precursor del partido Conservador.

Pese a la corta duración de las Sociedades Políticas, éstas experimentaron etapas de institucionalización evidenciadas en la elaboración de programas, reglamentos internos, símbolos y ceremonias desarrolladas públicamente lo cual les confirió mayor visibilidad ante la población. Finalmente, cabe mencionar que un elemento característico de las Sociedades Políticas de ésta época lo constituyó la presentación de discursos dirigidos al pueblo, bien fuera en recintos abiertos, en plazas públicas o salones cerrados como los auditorios de reunión de las Sociedades. La necesidad de convocar e involucrar al pueblo en los asuntos políticos buscó crear una identidad partidista, bien fuera ésta Liberal o Conservadora.

Bibliografía

Periódicos

EL CONSERVADOR, PERIÓDICO MATRAQUERO. Pamplona 1850, Imprenta de Domingo Guzmán. (19 de enero de 1850, N° 1 - 17 de agosto de 1850, N° 34)

EL FILOTÉMICO. Periódico de la Juventud, político, literario i noticioso. Bogotá, (5 de enero de 1851, N° 8-20 julio de 1851, N° 36)

GACETA OFICIAL DE NUEVA GRANADA. Bogotá, 1850-1857.

LA REFORMA. Periódico de la Escuela Republicana. Bogotá, Imprenta del Neogranadino (20 de julio de 1851, N° 1- 12 octubre de 1851, N° 13)

Referencia General

Escobar Rodríguez, Carmen (1990). *La revolución liberal y la protesta del artesanado*. Bogotá: Fundación Universitaria Autónoma de Colombia y Suramericana.

Escuela Republicana (1850). *Una sesión solemne de la Escuela Republicana de Bogotá*. Bogotá: Imprenta del Neo-Granadino.

González, Florentino (1990). *Memorias*. En Biblioteca de la Presidencia de la República, Causas y memorias de los conjurados del 25 de septiembre de 1828 (pp. 38-90). Bogotá.

Harker Mutis, Adolfo (s. f.). *Mis recuerdos*. Bucaramanga: Academia de Historia de Santander.

Jaramillo Uribe, Jaime (1982). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis, 1982.

Johson, David (1985). *Santander siglo XIX: Cambios socioeconómicos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Parra, Aquileo (1912). *Memorias de Aquileo Parra: Presidente de Colombia de 1876 a 1878*. Bogotá: Imprenta de La Luz.

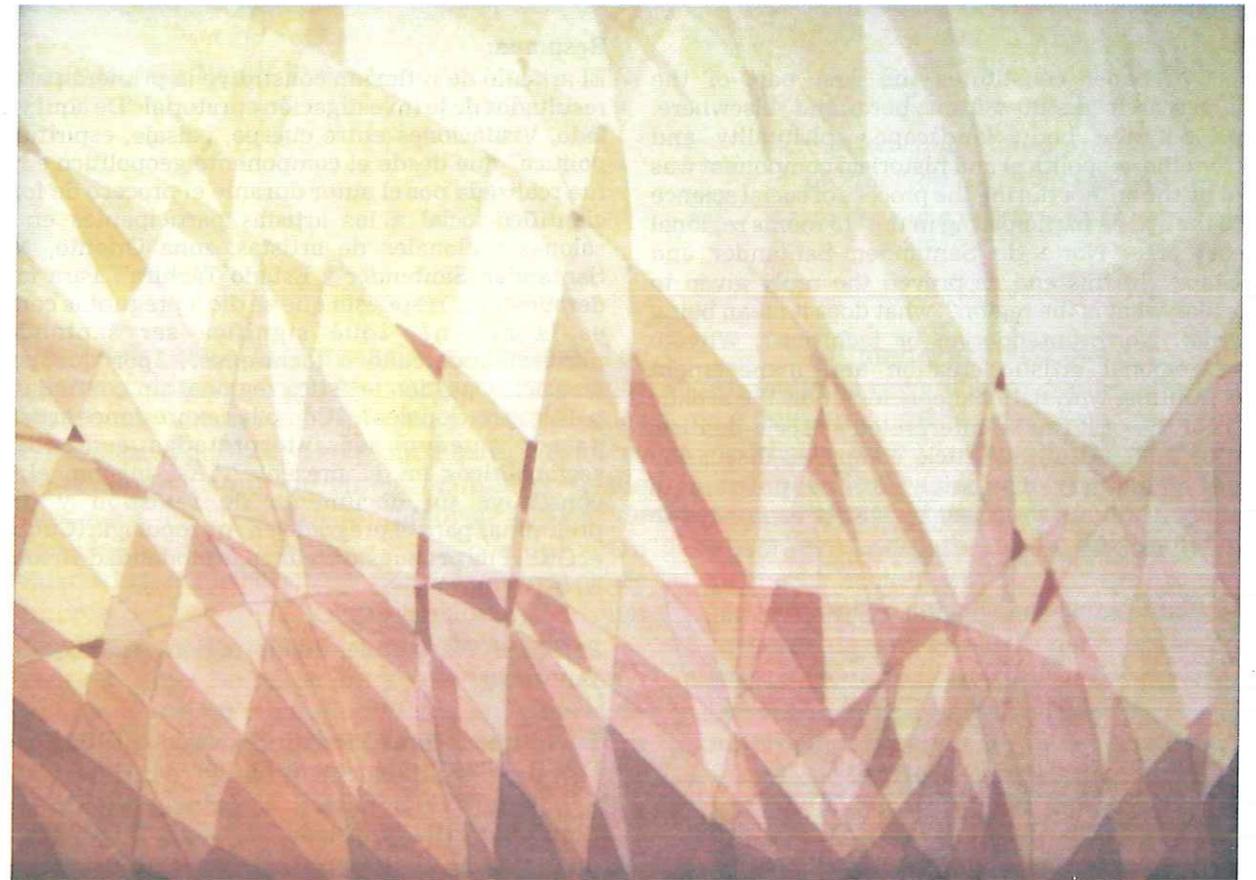
Schnapper, Dominique (2001). *La comunidad de ciudadanos: acerca de la idea moderna de nación*. España: Alianza.

Torres Torrente, Bernardino (1859). *Sombras i misterios o los embozados*. Bogotá: F. Torres Amaya. Extraído el 10 de enero de 2007 <http://www.lablaa.org/blaavirtual/literatura/losemboz/indice.htm>

Vargas Valdés, José Joaquín (1938). *A mi paso por la tierra: asuntos históricos, políticos, filosóficos, etc.* Bogotá: Ediciones Colón.

Vargas Valdés, José Joaquín (1963). *Artículos y ensayos*. Oregon: University of Oregon.

Vega Cantor, Renán (1990). Liberalismo económico y artesanado en la Colombia decimonónica. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27. Extraído el 11 noviembre de 2007 <http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti5/bol22/liberalis.htm>



Penetración centrífuga del abandono
Acuarela sobre papel 35 x 25 cms. 2008
José Pablo Serrano Silva

The role of the social-cultural determinism in the bicentennial development of regional identities in the Colombian-Venezuelan Andes region

Abstract:

The reflective paper constitutes the first part of the curatorial research results "from here and elsewhere. Visitations between body, landscape, spirituality and politics" from the geopolitical and historical component was conducted by the author during the process of social science training to the artists participating in the "13 rooms regional artists, east area, Norte de Santander, Santander and Táchira State". To this end, is proved the reply given to questions like: what is the región?, what does it mean being Santanderian, Northsantanderian or tachirian?, Why to think the regional artistic creation and management without continuing with national policies?, how the artistic expressions of the past can be interpreted as socio-political discourse in this?. Also, the article comprises discussion paper and preliminary discussion for the program in Anthropology (Cultural) proposed by DESH be created in virtual mode for UNAB

Keywords: Identity, region, Colombia, Venezuela

Resumen:

El artículo de reflexión constituye la primera parte de los resultados de la investigación curatorial "De aquí y del otro lado. Visitaciones entre cuerpo, paisaje, espiritualidad y política" que desde el componente geopolítico e histórico fue realizada por el autor durante el proceso de formación científico-social a los artistas participantes en los "13 salones regionales de artistas, zona Oriente, Norte de Santander, Santander y Estado Táchira". Para tal fin, se demuestra la respuesta que se dio a preguntas como: ¿qué es la región?, ¿qué significa ser santandereano, nortesantandereano o tachirenses?, ¿por qué pensar la creación y gestión artística regional sin continuar con las políticas nacionales?, ¿Cómo las expresiones artísticas del pasado pueden ser interpretadas como discursos sociopolíticos en el presente?. Así mismo, el artículo constituye un documento de reflexión y discusión preliminar para el pregrado en Antropología (Cultural) que el DESH ha propuesto crear en la modalidad virtual para la UNAB.

Palabras clave: Identidad, región, Andes, Colombia, Venezuela

Luís Rubén Pérez Pinzón: Historiador UIS, Docente del DESH - UNAB, miembro de Edutec.

Email: lperez14@unab.edu.co

El papel de los determinismos socioculturales en la construcción bicentenaria de identidades regionales en los Andes colombo-venezolanos

Luís Rubén Pérez Pinzón

"La labor de un curador de arte consiste en crear las condiciones propicias para que la producción artística sea legitimada como parte de una experiencia cultural colectiva"
(Ponce, 2005, p. 29).

"Aprender con el bicentenario". La necesidad de formar la nación colombiana como ciudadanos civilizados aunado a la incapacidad burocrática del Estado republicano en reducir los altos índices de analfabetismo provincial conllevó desde mediados del siglo XIX a promover, a la par de tecnologías de la información y la comunicación ilustradas como eran el periódico y el libro impreso, el uso de las estrategias de instrucción popular que se habían empleado durante los procesos de evangelización y colonización como fueron el culto contemplativo a la imaginería de carácter piadoso, procesional o institucional, para lo cual, se emplearon específicamente los símbolos alegóricos nacionales y las acuarelas científicas y costumbristas producidas tanto por la Expedición Botánica como por la Comisión Corográfica. Íconos que fueron a su vez adecuados a los instrumentos propios de las tecnologías de la educación y la comunicación de la época al ser parte de los manuales y textos escolares editados con imágenes románticas o costumbristas mediante las cuales se buscaba reafirmar las ideas, imágenes y postulados expuestos textualmente por los ideólogos y publicistas republicanos.

Esa intencionalidad era coherente con el simbolismo revolucionario adoptado desde el día en que cada uno de los estados neogranadinos de la "patria boba" decidieron declararse independientes de los gobernantes y las instituciones españolas de forma universal, absoluta y perpetua, para lo cual, una de las primeras acciones que realizaron fue quitar de las fachadas y las paredes públicas los símbolos de la monarquía española para ser reemplazados por los escudos de armas y las banderas de guerra "criollas" que habían diseñado los españoles americanos usando símbolos alegóricos de la fauna y la flora americana, incluidos los indígenas. Por ejemplo, Cartagena (1811) adoptó una indígena dando de comer una granada a un mirlo, Cundinamarca (1813) una princesa indígena adornada como el "dorado" y armada de flechas y lanzas; durante las invasiones a Santafé se usaron insignias de santos patronos, etc.

Para alcanzar tal fin, las tecnologías empleadas en el aprendizaje de los símbolos, atributos y características del nuevo Estado - Nación requirieron procesos cíclicos de revisión y renovación de las construcciones mentales precedentes. Una apuesta transformadora propia

del componente cultural de toda revolución que aún hoy, a través de los libros de texto de carácter didáctico, monográfico o turístico, se sigue empleando al centrarse los procesos de aprendizaje en identificar y describir los rasgos y características existenciales de los ancestros provinciales del siglo XIX considerando para ello las acuarelas realizadas por artistas como el venezolano Carmelo Fernández. Cada imagen por sí misma es asumida como una pieza de arte propia de la república liberal decimonónica. Sin embargo, cuando cada imagen se articula a las descripciones de Manuel Ancízar en su "Peregrinación de Alpha" y se le ubica en el contexto de mediados del siglo XIX adquiere un potencial infinito de opciones narrativas, redescubrimientos etnográficos y revisiones sociopolíticas sobre lo que se es y se ha sido al hallarse en ellas los rasgos propios de la vestimenta, facciones étnicas, paisajes, expresiones sociales, etc.

Hoy, las interrelaciones y articulaciones entre las diferentes expresiones artísticas son fundamento esencial en los proyectos de reconstrucción de las identidades provinciales o regionales primigenias. En el 2010, por ejemplo, las "experiencias significativas" más importantes de las instituciones educativas del Área Metropolitana de Bucaramanga y el Departamento de Santander presentadas en el Foro Departamental de Educación estuvieron asociadas con la transformación de las prácticas pedagógicas y la adecuación de los Proyectos Educativos Institucionales a las nuevas visiones y misiones educativas demandadas por los estudiantes desde el arte y el "cultivo" de las artes.

"HistoriArte" del Colegio Integrado Helena Santos Rosillo de Charalá demostró a los docentes venidos de todas las provincias y Municipios de Santander que a través del arte dramático es posible enseñar a los estudiantes a: comprender las Ciencias Sociales desde la

reinterpretación literaria de la historia local, los íconos locales ubicados en los espacios públicos y las experiencias históricas regionales; revalorar los saberes locales acerca de un tema como el bicentenario de la independencia permitía mejorar las primeras puestas en escena al contrastarse las versiones históricas con los relatos locales o familiares del colectivo actoral; así como los estudiantes pudieron apropiarse de la vida y obra de las personalidades históricas que eligieron o se les asignó representar logrando hacer una reconstrucción propia de las imágenes colectivas del pasado que contribuían a reafirmar los imaginarios nacionalistas de su municipio, como del departamento y finalmente la Nación representada por los asistentes al "Foro Nacional de Educación" ante el cual se presentaron.

De tal manera, se reafirmó que los productos de los maestros que crean arte enriquecen y complementan el trabajo formativo de los maestros que crean ciudadanos o trabajadores competitivos ya que las representaciones artísticas de la realidad presente contribuyen a la reinterpretación cambiante y resignificante que cada generación de ciudadanos le puede dar desde las aulas de clase a los acontecimientos y personajes del pasado al buscar respuestas y rumbos para su propio destino. Al observar y cuestionarse sobre su mundo una de las acciones didácticas más recurrentes de los maestros ha consistido en pedir a los estudiantes graficar en los cuadernos, hojas, carteles o muros de su colegio las comprensiones e interpretaciones realizadas en sus lecturas o indagaciones, propiciando con ayuda del arte la creación y recreación de compromisos sociopolíticos de cíclica renovación. Ejemplo de ello es el papel político y el espíritu de denuncia que aún tienen los murales escolares acerca de la necesidad de conservar el medio ambiente o los actos culturales durante las izadas de bandera.

Otra experiencia cultural transformadora de las nociones y prácticas formativas de la educación desde el arte en el ámbito regional contemporáneo ha sido el proceso permanente de encuentro, discusión y proyección de nuevas visiones, posiciones o consideraciones sociopolíticas a partir de las experiencias, sensaciones y convicciones de los maestros que crean e innovan como de aquellos que seleccionan, critican, valoran y divulgan sus visiones sobre la sociedad y el mundo que la regula. Ejemplo de ello ha sido el décimo tercer salón regional de artistas, zona nororiental, que durante el segundo semestre del 2009 se llevó a cabo al norte y al sur del "Gran Santander" como en el fronterizo Estado venezolano del Táchira.

Un evento artístico de creaciones inmediatas concebido para generar impactos culturales mediatos y mediáticos por medio de "visitaciones", propiciar encuentros formativos entre los maestros de educación artística, los artistas académicos y los creadores autodidactas con especialistas universitarios en historia, filosofía, semiótica y artes plásticas regionales, y finalmente, contribuir a la realización de una "investigación curatorial de tipo teórico - metodológico de carácter exploratorio, en la medida que trabajará con sujetos inmersos en el campo de las ciencias sociales" que propiciará escenarios de diálogo y participación activa al reconsiderarse "la naturaleza de los procesos lúdicos y los fenómenos de la cultura como campos de interacción" (Tolosa y Velasco, 2009, p. 4).

Para cumplir con esas expectativas se resaltó en los encuentros temáticos de Bucaramanga, Cúcuta y San Cristóbal que los profesionales de las ciencias sociales y humanas participantes no eran seres ajenos al arte ni las expresiones artísticas de la región política, económica y cultural que se asocia con los Andes colombo-venezolanos, específicamente entre el "Gran Santander" y sus múltiples vínculos o raíces con el Táchira. Y ello ocurre porque en

esencia sus comunicaciones, representaciones y publicaciones son expresiones artísticas de las miradas e investigaciones que se han realizado sobre la diversa y compleja realidad desde perspectivas histórico - documentales como teórico - sociales. Y si bien las producciones científico-sociales de la región no han centrado su interés en el devenir de la "historia del arte" y los artistas, la necesidad de constituir equipos interdisciplinarios para pensar pedagógica y antropológicamente la región desde el cuerpo, el paisaje, el espíritu y la política se constituyó en una oportunidad para buscar consensos, lenguajes y perspectivas posibles que permitieran repensar, sugerir y orientar el ejercicio creativo de los artistas que convocaban como entre aquellos que eran convocados.

Sin embargo, las múltiples preocupaciones estéticas de los curadores y las reflexiones temáticas de los científicos sociales ante los lineamientos de la convocatoria hacían necesario tener puntos de convergencia en cada encuentro al dar respuesta colectiva a cuestiones como: ¿qué es la región?, ¿qué significa ser santandereano, nortesantandereano o tachireño?, ¿por qué pensar la creación y gestión artística regional sin continuar con las políticas nacionales?, ¿Cómo las expresiones artísticas del pasado pueden ser interpretadas como discursos sociopolíticos en el presente?. Dar respuesta a esas preguntas problematizadoras se constituye en la razón de ser de la primera y segunda parte de éste artículo desde la visión antropológica y la revisión histórica de los argumentados considerados por uno de los talleristas.

Provincialismos. Un contexto necesario para divagar sobre la región santandereana está asociado con los quinientos años de relaciones e intercambios político-económicos y socio-culturales que han existido en la frontera andina colombo-venezolana. Durante la conquista ingresaron desde las provincias de Venezuela a las provincias nororientales de la actual

Colombia las primeras huestes de conquistadores europeos que recorrieron la región (Alfinger, Federman, etc.), así como en la colonia ascendieron a través de la cuenca de los ríos Maracaibo y Orinoco gran parte de las mercaderías y suministros europeos que embellecieron y abastecieron las ciudades mineras del Nuevo Reino.

La unidad republicana propició el traslado de ideas alternativas de independencia y prosperidad desde los Andes venezolanos hasta los neogranadinos a través de las recuas de arrieros y comerciantes que no sólo transportaron las proclamas y constituciones republicanas adoptadas en Europa y Venezuela ya que a través de esos mismos canales llegaron posteriormente a las provincias del "Gran Santander" nuevas fuentes de prosperidad asociadas con los capitales traídos o producidos gracias al emprendimiento de los inmigrantes europeos, así como las divisas monetarias las transformaciones paisajísticas que fueron realizadas (camino carreteros, puentes sólidos, ferrocarriles, navegación a vapor, etc.) para lograr la exportación de las cosechas de café que inundaron las montañas y valles de la región desde finales del siglo XVIII. Durante el último siglo, esas interacciones han tenido continuidad al entrar por la frontera los efectos de la prosperidad petrolera andina y zuliana al moverse la industria, comercio y la economía ilegal (contrabando) de los colombianos gracias a los combustibles y la petroquímica venezolana.

Los colombianos han encontrado por su parte en los Andes venezolanos las rutas de expansión, comercialización y emigración que han permitido flexibilizar las dinámicas socio-productivas durante los ciclos de crisis política o económica. Durante las primeras décadas de conquista española de la región, las huestes fundadoras de Málaga y Pamplona prolongaron sus procesos de dominación bélica, fundación de ciudades, repartimiento de encomiendas y

ampliación de los circuitos de extracción minera fundando ciudades andinas como fueron San Cristóbal, La Grita, Mérida, etc.

En los tres siglos de colonia española, las villas y ciudades asociadas con los valles de los ríos Pamplonita, Táchira y Zulia encontraron en la cuenca del Lago de Maracaibo la salida exportadora de sus cosechas de cacao, así como durante la república federal las artesanías, manufacturas y monocultivos de las provincias del Socorro, Soto y Pamplona centraron en la frontera binacional su mercado más importante al acumularse allí los lotes de productos provinciales que eran comercializados en los llanos, costas e islas del Caribe. Las bonanzas cafeteras y petroleras propiciaron durante el último siglo la emigración de un gran número de colombianos que se radicaron, nacionalizaron y procrearon como venezolanos sin perder su identidad y filiación familiar con los colombianos, siendo continuada esa tendencia por las promesas de progreso, cambio y reivindicación socioeconómica para los pobres y desarraigados asociadas con la "revolución bolivariana del siglo XXI" promovida por el populismo chavista.

A pesar de ese largo y dinámico panorama de interdependencias tanto los santandereanos como los nortesantandereanos y tachirenses se presentan o son asumidos como "razas" diferentes y distantes unas de otras como consecuencia de los determinismos político-administrativos y socioculturales creados para defender las autonomías jurisdiccionales apelándose para ello a la memoria colectiva asociada con las raíces indígenas, las redes sociales interprovinciales, las demarcaciones limítrofes dispuestas legalmente, las expresiones orales, corporales y folclóricas, y finalmente, los determinismos simbólicos asociados con la adopción y representación de la territorialidad subregional a través de una bandera, un himno, un escudo, un plato típico, un monumento, un lugar turístico, etc., divulgados e

impuestos como imágenes de la identidad por parte de las instituciones, organizaciones y gremios territoriales.

Una respuesta preliminar, provocadora, paradójica e inquietante para comprender ese panorama de subregiones predeterminadas a mantenerse y concebirse como territorios y sociedades diferentes puede ser identificada en los videos de divulgación cultural que las instituciones, los gremios y las personalidades virtuales han creado y publicado con ayuda las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Dichos creadores audiovisuales coinciden que la condición espiritual de los cuerpos se resume y refleja en el paisaje cultural creado y heredado de los regímenes colonial, republicano y nacionalista que les han antecedido.

A través de la internet, santandereanos, nortesantandereanos y tachirenses se presentan como los portadores, protectores y difusores de los paisajes, edificios públicos, templos religiosos, monumentos patrióticos, construcciones emblemáticas, etc., que las políticas gubernamentales y eclesiásticas han promovido y conservado hasta el presente en cada una de las poblaciones que conforman la jurisdicción territorial y el imaginario cultural de cada una de esas colectividades de "paisanos". Razón por la cual al estar los cuerpos y los espíritus de la región incorporados al paisaje terminan por ser invisibilizados por parte de las creaciones audiovisuales de consumo mediático al ser más importante destacar los elementos materiales y monumentales con las que coexisten, con los que se identifican, que con lo que son y se articulan.

Al circunscribirse los cuerpos y espíritus a unas políticas y a un paisaje que los simboliza, unifica y armoniza se ha descartado la posibilidad de repensar las concepciones de los espíritus y las necesidades de los cuerpos como factores causantes de las políticas públicas y las transformaciones del paisaje. Cuando en la

memorable convención de Villa del Rosario se decretó la constitución de la República de Colombia, los padres y fundadores del Estado-Nación asumieron que para cumplir con los derechos del hombre y el ciudadano, así como para alcanzar la prosperidad material y corporal de los colombianos, se requerían unas políticas centralizadas y unas leyes concretas para la transformación del paisaje en caminos, carreteras, ferrocarriles, monocultivos y extracciones productivas acordes con las riquezas nacionales y las demandas internacionales que produjesen a su vez una revolución de los cuerpos y los espíritus. Para entonces, se asumía que las instituciones democráticas del estado republicano regulaban y guiaban a la Nación de ciudadanos. Hoy son las presiones electorales y las posiciones políticas pendulares de la Nación las que delimitan la visión y la misión de las instituciones estatales. Aunque para ello, se han necesitado muchas más revoluciones, batallas y muertos que las requeridas para expulsar la tiranía de los pacificadores españoles y celebrar el triunfo de las libertades y los libertadores.

Divergencias. Hasta antes de la caída del régimen virreinal español los determinismos ambientales y geoespaciales con los que se explicaba el atraso, la inferioridad (Montesquieu) y el aletargamiento de las gentes de los trópicos (Mollien) se evidenciaban en los informes, relaciones y descripciones que los viajeros, funcionarios y gobernantes realistas presentaban para acentuar las diferencias entre españoles peninsulares y criollos americanos. Acerca del **paisaje** de las provincias neogranadinas de Girón, Pamplona y Mérida el experimentado cura párroco e inquisidor Basilio Vicente Oviedo manifestaba en su publicación de 1763 que los territorios de esas provincias andinas eran muy productivos pero malsanos haciendo descripciones gráficas sobre los aspectos productivos, sociales y económicos directamente relacionados con las congruas que

debían recibir los párrocos de sus feligreses anualmente.

Sobre Girón, curato que Oviedo había rechazado permutar, advertía a los demás curas y parroquianos del reino que su temperamento era cálido, *“en particular en la ciudad, por estar en un arenal de la ribera del río y arrojada a un cerro”*, aunque sus valles y ejidos producían *“mucho cacao, algodones, lienzo, cañaverales y muchos frutos. Tiene riquísimos minerales de oro en sus ríos”*. Bucaramanga, pueblo de indios y real de minas de la jurisdicción de Pamplona, tenía un *“temperamento mejor que el de Girón y en ameno y deleitoso llano”* lo cual propició la agregación de familias blancas y mestizas a ese pueblo con sus respectivos esclavos desde la ciudad vecina pues además del clima benigno y las extracciones mineras también se caracterizaba por ser tierra propicia para el cultivo de *“caña, tabaco, algodón, cacao, maíz y muchas frutas”* (Oviedo, 1930, cap. XIII).

En el extremo norte de la misma provincia de Pamplona, la parroquia de blancos de San Josef del Guasimal se caracterizaba por su valle aluvial con un temperamento muy cálido y sano lo cual la hacía tierra fértil para la producción de mucho cacao y frutos que dinamizaba el comercio con otras provincias aunque su paisaje estaba ensombrecido por *“la epidemia de muchas garrapatas y culebras y otros animales ponzoñosos”* (Oviedo, 1930, cap. XIV). Iguales características presentaba el pueblo de indios de Cúcuta, vecino al de San Josef, donde la abundancia de cacao y frutos comerciales era proporcional al de culebras, garrapatas y otras sabandijas.

La presión demográfica de las familias de blancos y los mestizos o libres de la parroquia al agregarse o vivir en inmediaciones de los pueblos de indios, aunado al mestizaje sociocultural de los indígenas que ocupaban esos pueblos y resguardos, se evidenció en la reducción de indios tributantes, y consiguiente, el traslado de esas

comunidades a otros resguardos para transformar sus pueblos y tierras en parroquias de blancos como fue el caso de Bucaramanga presionada por Girón y Cúcuta por San Josef. Valga recordar que los “blancos” europeos (peninsulares) y sus descendientes americanos (criollos o americanos), a pesar de sus imaginarios mesiánicos de pureza de sangre y religión, habían sido a su vez el resultado del mestizaje interétnico y el sincretismo intercultural que se había dado durante procesos milenarios de conquista y colonización imperiales entre ibéricos, celtas, fenicios, griegos, romanos, judíos, bárbaros - godos, moros - africanos y cristianos (García, 2009).

Esa dinámica andina también se vivenció entre parroquias de blancos como San Antonio y San Cristóbal y los pueblos indígenas circunvecinos a esas jurisdicciones como fue el caso de Capacho, Guarinos y los pueblos de misión en la cuenca del Apure a cargo de los dominicos. La jurisdicción de San Cristóbal fue presentada como un territorio fecundo con un *“temperamento bien cálido, pero sano”* lo cual facilitaba la producción de grandes volúmenes de caña dulce, con la cual se fabrican mieles, panelas, azúcares, etc., grandes cantidades de buen tabaco el cual era comerciado con Maracaibo y Santafé, sumado a los crecientes volúmenes de cacao que se producía a través del pueblo de Capacho hasta la parroquia de San Antonio, a orillas del río Táchira, cuyo temperamento y humedad propiciaba el crecimiento de las plagas de moscos, culebras y demás sabandijas ponzoñosas, nocivas o molestas que caracterizaban esos valles, aunado a *“los indios gentiles llamados motilonos, que infestan aquellos países...”* (Oviedo, 1930, cap. XV).

Así, los **habitantes** que ocupaban esos paisajes territoriales a mediados del siglo XVIII eran en su mayoría personas libres o mestizas al no ser posible hacer cumplir las rigurosas separaciones étnicas entre los blancos en sus

repúblicas parroquiales y los indios en sus pueblos y repúblicas resguardadas, a lo cual se sumaba el creciente mimetismo o conversión de los indios como mestizos y libres en las parroquias de los blancos para librarse de las responsabilidades tributarias con la corona. Esas dinámicas demográficas y sociales fueron descritas por Oviedo al resaltar la creciente agregación de blancos a los pueblos de indios, la reducción de los pueblos de indios al unirse varios de ellos en una sola jurisdicción y la permanente búsqueda de las familias blancas y mestizas de los mejores lugares andinos para hacer residencia y vecindad al ser constantes los padecimientos por bubas, calenturas y enfermedades epidémicas causadas por los insectos endémicos de los climas cálidos, así como por ser los valles interandinos en los que se concentraban sus fuentes de riqueza propicias para el contagio de enfermedades epidémicas, especialmente las viruelas.

La abundancia y fecundidad del paisaje tenía como contraste la creciente tendencia de los habitantes a estar enfermos. De allí que los determinismos europeos sobre la superioridad e inferioridad de las naciones de acuerdo con las condiciones geográficas que influían en las capacidades físicas y mentales de los habitantes se evidenciaba en los rasgos característicos del espíritu de los criollos andinos moldeados por los agrestes territorios, los climas que debían soportar y los vectores ambientales de enfermedad a los que se exponían.

Los gironeses, hombres y mujeres, eran presentados por Oviedo como naturales *“bien apersonados, de genios unos y otros vivos, festivos, despejados, agradables cortesanos, cariñosos y piadosos; pero también son genios litigiosos y temistos unos con otros, que así todas las familias principales son ligadas con parentesco y con todo eso siempre se están compitiendo y discordes con litigios que los fomentan por cualquiera leve causa”* (Oviedo,

1930, cap. XIII). Los criollos que ocupaban los valles de los ríos Táchira, Pamplonita y Torbes, son presentados por su parte como personas con genios agradables, festivos y piadosos propios de las “tierras de comercio” e interacción sociocultural con otras culturas y prácticas provinciales.

Sin importar esos limitantes ambientales ni los rasgos culturales disímiles entre las primeras generaciones de colombianos, los legisladores, gobernantes, jueces e intelectuales de la primera (1810-1816) y segunda (1819-1832) república emplearon a los emblemáticos indígenas como símbolo de la independencia, la perpetuidad territorial y la soberanía primigenia de los americanos sobre sus reinos de origen; manifestaron estar dispuestos a demostrar que los criollos (o americanos) eran blancos y mestizos tan productivos, virtuosos y sabios como los europeos; redactaron y publicaron múltiples memorias, observaciones, estudios y relaciones geográficas de la República de Colombia para comunicar a europeos y norteamericanos cuáles eran las reformas que liberarían la productividad de las riquezas que poseían; así como promovieron y facilitaron múltiples alternativas de inversión y riqueza que podrían obtener en los países tropicales los inmigrantes colonizadores, los comerciantes exportadores y los banqueros financistas que deseasen aventurarse en el proyecto de reconstrucción de esas naciones y sus estados como repúblicas centralistas y democráticas.

Distinciones. Las descripciones etnológicas y etnográficas propias de la economía política promovida por los fisiócratas americanos los despóticos borbones ilustrados se constituyeron en algunos de los argumentos, fundamentos y estadísticas con las cuales se sustentaron finalmente las reformas liberales de mediados del siglo XIX emprendidas por el general José Hilario López, asesorado por el ministro Victoriano Paredes, inspirado en las

reformas emprendidas por el General F. Santander, y respaldado por los legisladores y funcionarios utilitaristas oriundos de las provincias que darían origen al Estado de Santander desde el 13 de mayo de 1857.

Para tal fin, se contrató a inicios de 1850 una Comisión Corográfica que reconociera los avances y fracasos del proyecto nacional republicano emprendido formalmente en 1821, y específicamente, para que reconociera las causas de la prosperidad y el atraso político, cultural y material de los distritos, cantones y provincias de la Nueva Granada, incluidas las limítrofes con los países que habían conformado la primigenia República de Colombia. Para lo cual, los corógrafos debían realizar un inventario descriptivo de los recursos naturales, materiales, culturales y sociopolíticos con los que contaba la república para hacer una apertura de sus mercados, eliminar los estancos y monopolios estatales y asumir un proyecto de colonización extranjera.

En sus descripciones sobre el paisaje recorrido a lomo de mula, algunas de ellas basadas en las cifras, experiencias y juicios expresados un siglo antes por B. Oviedo, el comisionado Manuel Ancízar acompañado del pintor Carmelo Fernández buscó dejar representado desde sus descripciones etnográficas como con las recreaciones etnológicas del pintor cada uno de los lugares por los cuales transitaban. De las principales ciudades de la provincia de Soto concordaron en demostrar que eran *"un vergel iluminado por un sol radiante"* cuyos valles aluviales irrigados por caudalosos ríos permitían el crecimiento de árboles frondosos y *"perfumadas plantaciones de cacao"*. Así mismo, cabeceras municipales de la provincia de Soto como Piedecuesta y Floridablanca son presentadas como lugares limpios, bien trazados, con plaza y casas grandes, aseadas, blanqueadas y con abundancia de agua cristalina. Con lo cual en esos ambientes lo más común era respirar los bálsamos transpirados por

la rica y variada vegetación que caracterizaba esos valles. Las capitales del antiguo régimen como es el caso de Girón son presentadas como ciudades mineras en decadencia cuyo río amenazaba arrasar con la mayor parte del poblado, mientras que villas prósperas y afamadas como Bucaramanga son descritas por estar ubicadas sobre un llano seco, *"desprovisto de aguas corrientes, por absorberlas todas el terreno poroso descansando inmediatamente sobre las capas de piedras rodadas y arenas auríferas que forman el valle"* (Ancízar, 1853, cap. XXX), lo cual obligaba a muchos de sus habitantes a aprovisionarse de los chorros, quebradas y ríos con ayuda de sus criados o pagando aguateros.

Al igual que la capitalina Piedecuesta, San José de Cúcuta es presentada como una municipalidad que servía como capital de la provincia de Santander y que se caracterizaba por casas cubiertas de árboles de gran ramaje lo cual contribuía a mantener sombreadas y frescas a las gentes. Así mismo, resaltaba la importancia que tenía mantener reforestados los espacios públicos ya que los habitantes conservaban en *"...las plazuelas y patios frondosos cujies y mamones gigantes, cuyo benéfico ramaje resguarda las casas del ímpetu de los vientos, mitiga los ardores del sol e impide la reverberación del suelo, que sin aquella sombra estaría convertido en arenal insufrible, pues la formación de los valles se debe al acarreo fluvial y a las planicies septentrionales, cubiertas de selvas que hacen horizonte mirándolas desde el cerro Tasajera, estuvieron dominadas por un mar dulce, ahora reducido al Lago de Maracaibo; así es que la tierra vegetal reposa inmediatamente sobre lechos de arena y guijarros próximos a manifestarse desde que a la costra superior le falta el abrigo del bosque"* (Ancízar, 1853, cap. XXXIX).

Situación semejante se presentaba en la villa del Rosario donde su cercanía al río Táchira y la abundancia de arboledas, especialmente las de

los cultivos del cacao, conllevaba a que los ramajes llegasen hasta la mitad de los patios de cada casa, sin embargo, se reconocía ya una dinámica binacional de asentamientos productivos por parte de los agricultores fronterizos ya que muchos de ellos tenían su casas de residencia *"...en tierra granadina junto a la orilla izquierda del Táchira, y sus labranzas al otro lado de la frontera"* (Ancízar, 1853, cap. XL).

Las similitudes geográficas y productivas de las provincias andinas al nororiente granadino y al occidente venezolano se hicieron mucho más manifiestas al divulgarse los estudios corográficos que cada Estado había financiado. En el caso de Venezuela, el general Agustín Codazzi en su estudio cartográfico, político-administrativo y socioeconómico sobre la *"Geografía de Venezuela"*, realizado una década antes de dirigir la comisión neogranadina, expresaba sobre el paisaje de los estados andinos venezolanos, específicamente el de Mérida antes de segregarse los cantones que conformarían el Estado del Táchira (1856) como valles fértiles en donde se producía *"cebada, trigo, arroz, maíz, tabaco, café, cacao, algodón, añil, caña, plátanos, yuca, papas, apios, alverjas, garbanzos y toda clase de menestras y frutas"*, con lo cual, cualquier *"agricultor encuentra lugares propios para toda clase de cultivo, y el criador parajes muy útiles para ganado vacuno, cabras, ovejas, caballos y mulas"* (Codazzi, 1841, p. 491, 496).

Otros factores de semejanza y prácticas compartidas estaban asociados con los recursos humanos que garantizaban la productividad agropecuaria descrita por geógrafos y corógrafos. Considerando que Bucaramanga, Cúcuta y San Cristóbal se habían fundado y desarrollado sobre los territorios y las etnias que habían conformado los resguardos indígenas y que en esas provincias se había dado un sistemático mestizaje interracial descrito desde finales del siglo XVIII por B. Oviedo, Ancízar describe las corporeidades individuales de acuerdo con nuevos rasgos

étnicos provinciales o nacionales, y consigo, los atributos o defectos físicos y morales asociados con los mismos, dejándose constancia de esas clasificaciones y particularidades interétnicas a través de los dibujos del artista venezolano Carmelo Fernández.

De igual manera, las descripciones del comisionado Ancízar sobre los neogranadinos de la provincia de Soto permitían evidenciar el rápido crecimiento demográfico que allí se presentaba al ser una constante de la región que *"todos son inmediatos parientes, todos propietarios y por rareza se hallará un débil o contrahecho"*. De los bumanguenses expresaba particularmente que *"la mayoría de la población es blanca y el resto de raza africana más o menos cruzada con la europea y la india, ya extinguida"* (Ancízar, 1853, cap. XXX - XXXI). La explicación decimonónica a esos cruzamientos étnicos, al mestizaje racial y la extinción de la población indígena en los Andes colombo-venezolanos, así como la transformación de sus hábitos y vestimentas, es posible a partir de descripciones como la siguiente:

Las razas blanca y africana y la casta intermedia componen la población, habiéndose confundido con ellas y desaparecido el tipo indígena, del cual asoman algunos restos en los pueblos de las serranías, donde predomina la familia europea. La ruana, este uniforme nacional a veces limpio y elegante, a veces ruin, pesado y encubridor de malas cosas, ha perdido en Ocaña su carta de naturaleza; el traje del jornalero se reduce a pantalón y camisa, y sobre el bautismo un sombrero raspón mondo y desguarnecido, como salió de las manos de la tejedora. También las mujeres han desechado la mantellina, sustituyéndole un largo retazo de zaraza oscura con pintas blancas en que se envuelven, dejando libre la cabeza para cargar en ella la tinaja de agua, el canasto de comestibles y hasta la botella vacía que mantienen equilibrada, sin embargo de caminar ligeras, batiendo el suelo

reformas emprendidas por el General F. Santander, y respaldado por los legisladores y funcionarios utilitaristas oriundos de las provincias que darían origen al Estado de Santander desde el 13 de mayo de 1857.

Para tal fin, se contrató a inicios de 1850 una Comisión Corográfica que reconociera los avances y fracasos del proyecto nacional republicano emprendido formalmente en 1821, y específicamente, para que reconociera las causas de la prosperidad y el atraso político, cultural y material de los distritos, cantones y provincias de la Nueva Granada, incluidas las limítrofes con los países que habían conformado la primigenia República de Colombia. Para lo cual, los corógrafos debían realizar un inventario descriptivo de los recursos naturales, materiales, culturales y sociopolíticos con los que contaba la república para hacer una apertura de sus mercados, eliminar los estancos y monopolios estatales y asumir un proyecto de colonización extranjera.

En sus descripciones sobre el paisaje recorrido a lomo de mula, algunas de ellas basadas en las cifras, experiencias y juicios expresados un siglo antes por B. Oviedo, el comisionado Manuel Ancízar acompañado del pintor Carmelo Fernández buscó dejar representado desde sus descripciones etnográficas como con las recreaciones etnológicas del pintor cada uno de los lugares por los cuales transitaron. De las principales ciudades de la provincia de Soto concordaron en demostrar que eran *"un vergel iluminado por un sol radiante"* cuyos valles aluviales irrigados por caudalosos ríos permitían el crecimiento de árboles frondosos y *"perfumadas plantaciones de cacao"*. Así mismo, cabeceras municipales de la provincia de Soto como Piedecuesta y Floridablanca son presentadas como lugares limpios, bien trazados, con plaza y casas grandes, aseadas, blanqueadas y con abundancia de agua cristalina. Con lo cual en esos ambientes lo más común era respirar los bálsamos transpirados por

la rica y variada vegetación que caracterizaba esos valles. Las capitales del antiguo régimen como es el caso de Girón son presentadas como ciudades mineras en decadencia cuyo río amenazaba arrasar con la mayor parte del poblado, mientras que villas prósperas y afamadas como Bucaramanga son descritas por estar ubicadas sobre un llano seco, *"desprovisto de aguas corrientes, por absorberlas todas el terreno poroso descansando inmediatamente sobre las capas de piedras rodadas y arenas auríferas que forman el valle"* (Ancízar, 1853, cap. XXX), lo cual obligaba a muchos de sus habitantes a aprovisionarse de los chorros, quebradas y ríos con ayuda de sus criados o pagando aguateros.

Al igual que la capitalina Piedecuesta, San José de Cúcuta es presentada como una municipalidad que servía como capital de la provincia de Santander y que se caracterizaba por casas cubiertas de árboles de gran ramaje lo cual contribuía a mantener sombreadas y frescas a las gentes. Así mismo, resaltaba la importancia que tenía mantener reforestados los espacios públicos ya que los habitantes conservaban en *"...las plazuelas y patios frondosos cuyés y mamones gigantes, cuyo benéfico ramaje resguarda las casas del ímpetu de los vientos, mitiga los ardores del sol e impide la reverberación del suelo, que sin aquella sombra estaría convertido en arenal insufrible, pues la formación de los valles se debe al acarreo fluvial y a las planicies septentrionales, cubiertas de selvas que hacen horizonte mirándolas desde el cerro Tasajera, estuvieron dominadas por un mar dulce, ahora reducido al Lago de Maracaibo; así es que la tierra vegetal reposa inmediatamente sobre lechos de arena y guijarros próximos a manifestarse desde que a la costra superior le falta el abrigo del bosque"* (Ancízar, 1853, cap. XXXIX).

Situación semejante se presentaba en la villa del Rosario donde su cercanía al río Táchira y la abundancia de arboledas, especialmente las de

los cultivos del cacao, conllevaba a que los ramajes llegasen hasta la mitad de los patios de cada casa, sin embargo, se reconocía ya una dinámica binacional de asentamientos productivos por parte de los agricultores fronterizos ya que muchos de ellos tenían su casas de residencia *"...en tierra granadina junto a la orilla izquierda del Táchira, y sus labranzas al otro lado de la frontera"* (Ancízar, 1853, cap. XL).

Las similitudes geográficas y productivas de las provincias andinas al nororiente granadino y al occidente venezolano se hicieron mucho más manifiestas al divulgarse los estudios corográficos que cada Estado había financiado. En el caso de Venezuela, el general Agustín Codazzi en su estudio cartográfico, político-administrativo y socioeconómico sobre la "Geografía de Venezuela", realizado una década antes de dirigir la comisión neogranadina, expresaba sobre el paisaje de los estados andinos venezolanos, específicamente el de Mérida antes de segregársele los cantones que conformarían el Estado del Táchira (1856) como valles fértiles en donde se producía *"cebada, trigo, arroz, maíz, tabaco, café, cacao, algodón, añil, caña, plátanos, yuca, papas, apios, alverjas, garbanzos y toda clase de menestras y frutas"*, con lo cual, cualquier *"agricultor encuentra lugares propios para toda clase de cultivo, y el criador parajes muy útiles para ganado vacuno, cabras, ovejas, caballos y mulas"* (Codazzi, 1841, p. 491, 496).

Otros factores de semejanza y prácticas compartidas estaban asociados con los recursos humanos que garantizaban la productividad agropecuaria descrita por geógrafos y corógrafos. Considerando que Bucaramanga, Cúcuta y San Cristóbal se habían fundado y desarrollado sobre los territorios y las etnias que habían conformado los resguardos indígenas y que en esas provincias se había dado un sistemático mestizaje interracial descrito desde finales del siglo XVIII por B. Oviedo, Ancízar describe las corporeidades individuales de acuerdo con nuevos rasgos

étnicos provinciales o nacionales, y consigo, los atributos o defectos físicos y morales asociados con los mismos, dejándose constancia de esas clasificaciones y particularidades interétnicas a través de los dibujos del artista venezolano Carmelo Fernández.

De igual manera, las descripciones del comisionado Ancízar sobre los neogranadinos de la provincia de Soto permitían evidenciar el rápido crecimiento demográfico que allí se presentaba al ser una constante de la región que *"todos son inmediatos parientes, todos propietarios y por rareza se hallará un débil o contrahecho"*. De los bumangueses expresaba particularmente que *"la mayoría de la población es blanca y el resto de raza africana más o menos cruzada con la europea y la india, ya extinguida"* (Ancízar, 1853, cap. XXX - XXXI). La explicación decimonónica a esos cruzamientos étnicos, al mestizaje racial y la extinción de la población indígena en los Andes colombo-venezolanos, así como la transformación de sus hábitos y vestimentas, es posible a partir de descripciones como la siguiente:

Las razas blanca y africana y la casta intermedia componen la población, habiéndose confundido con ellas y desaparecido el tipo indígena, del cual asoman algunos restos en los pueblos de las serranías, donde predomina la familia europea. La ruana, este uniforme nacional a veces limpio y elegante, a veces ruin, pesado y encubridor de malas cosas, ha perdido en Ocaña su carta de naturaleza; el traje del jornalero se reduce a pantalón y camisa, y sobre el bautismo un sombrero raspón mondo y desguarnecido, como salió de las manos de la tejedora. También las mujeres han desechado la mantellina, sustituyéndole un largo retazo de zaraza oscura con pintas blancas en que se envuelven, dejando libre la cabeza para cargar en ella la tinaja de agua, el canasto de comestibles y hasta la botella vacía que mantienen equilibrada, sin embargo de caminar ligeras, batiendo el suelo

con las desairadas chinelas, pues jamás su calcañar ha sufrido la prisión del calzado propiamente dicho (Ancízar, 1853, cap. XXXII).

La caracterización de los denominados blancos, mestizos y "africanos" como parte de los habitantes de la provincia de Ocaña, entendidos los "africanos" como los afrodescendientes hijos de esclavos pero nacidos legalmente libres o aquellos negros manumitidos como esclavos por sus amos o por el Estado, es exaltada a su vez en la provincia de Soto por los comisionados al destacar el creciente papel socioeconómico de las mujeres tejedoras de sombreros en Bucaramanga y Girón que estando muy bien vestidas y ataviadas tenían un trabajo que les permitía ser autosuficientes e independientes productiva como comercialmente.

En cuanto al vestido típico de los habitantes de la provincia de Soto se exaltaba ya la superación de los trajes indígenas e hispánicos al expresarse que su capital cantonal se caracterizaba porque:

En el pueblo no se ven ruanas; los hombres andan en cuerpo, como dicen los de tierra fría, con pantalón de manta, camisa blanca, sombrero de nacuma o de palma, y alpargatas, haciéndose notables por el color pálido y lo enjuto y descoyuntado de las personas, accidentes comunes a los moradores de la zona comprendida entre el Magdalena y las grandes serranías orientales, y a los de la nueva provincia de Santander. Las mujeres calzan alpargata o zapato, y visten camisa prensada y adornada con farfalás, amplias enaguas de zaraza, un pañuelo abierto anudado por las dos puntas a la garganta y el resto flotante sobre la espalda o el lado izquierdo, y el cabello recogido en trenzas bajo un sombrero de paja cuyas dimensiones y figura varían según la coquetería de la portadora (Ancízar, 1853, cap. XXX).

Las mezclas y distinciones raciales de la mayoría blanca y mestiza son mucho más precisos en la provincia de Santander al expresar M.

Ancízar que "...la población se compone del 33 por 100 de blancos, en quienes residen la ilustración y cultura, el 27 por 100 de mestizos, que forman escalón intermedio, y el 40 por 100 de africanos, cuyo lote es el trabajo físico, y su patrimonio la inalterable salud en medio de las ciénagas y ríos, sean cuales fueren las intemperies que sufran" (Ancízar, 1853, cap. XXX).

Sin embargo, al exaltarse las diferencias socioeconómicas y culturales entre cada grupo étnico es a través del vestido como se insiste en las marcadas diferencias entre unos y otros siendo evidente la exclusión e invisibilización de los "africanos" y los "indios salvajes" al ser asociados simplemente como los habitantes de los lugares más inhóspitos, inaccesibles y malsanos. Al respecto se manifestaba:

El tipo masculino de los **primeros** [blancos] es el joven voluble, vestido a la ligera con chupetín o chaqueta de lienzo y casaca los domingos, dedicado al comercio, atento, despejado, bailador y poco instruido, salvo en requiebros y galanteos; el femenino es la damita de proporciones delgadas, aspecto débil, modales pulcros, talle flexible y profusa cabellera, en el vestir muy aseada y elegante siguiendo las modas francesas, en el trato llena de amabilidad e ingenio, sobremanera sociable y cariñosa, pero siempre recatada. ...En los **mestizos** se manifiesta el tipo local, completamente criollo desde el traje hasta el alma: los hombres de mediana estatura, sueltos y ágiles, vistiendo pantalón de dril y camisa blanca, sombrero de nacuma excesivamente pequeño y nada de ruana;... las mujeres pequeñas, sabiendo que son bonitas y procurando lucir y ejercitar este don de gentes, el cuerpo bien repartido, limpio y ondulado, alegres y listas para cualquier lance y respuesta. Entre ellas, como entre los hombres, hay bastantes de piel blanca en que a primera vista no se percibe la mezcla de sangre africana; constituyen la porción selecta de su tribu, y gastan lujo por vanidad y cortesanía por instinto (Ancízar, 1853, cap. XXXIX).

Conservando la misma estructura étnica de blancos, mestizos y negros, el comisionado Codazzi describió por su parte a los venezolanos de la provincia de Mérida que coexistían en la frontera con los neogranadinos como personas acostumbradas a los cambios climáticos propios de los pisos andinos, con lo cual, podían usar vestidos de lana o seda, aunque esas variaciones al ser muy rápidas y sensibles al desplazarse de una población a otra eran causa común de enfermedades endémicas (Codazzi, 1841, p. 498).

Las continuidades en los determinismos culturales propios de la economía política decimonónica, sumado a la distribución minifundista del territorio y la concentración productiva en las artesanías, manufacturas y la exportación de los monocultivos demandados en los mercados interregionales e internacionales, conllevaron a que los corógrafos presentaran finalmente a las provincias andinas nororientales neogranadinas y venezolanas como los territorios más liberales, autosuficientes, dinámicos y democráticos de la confederación granadina. Incluso, con sus descripciones e imágenes sociopolíticas se llegó a justificar la creación interprovincial del Estado de Santander y el proyecto nacional de un nuevo ciudadano (1857).

Ese espíritu republicano se manifestó especialmente en sus informes y memorias acerca de las sociedades libres y liberales de los Andes nororientales al presentar al total de las gentes de Soto como aseados y cuidadosos de la limpieza de sus calles y casas, las mujeres comunes como personas de aspecto gentil y despejado, grandes fumadoras, "de genio independiente y alegre, y naturalmente filántropos como lo requiere el clima" mientras que los hombres del pueblo llano son considerados músicos y poetas al participar en tertulias y serenatas a falta de espectáculos públicos de carácter artístico. Situación contraria a las familias de "clase alta" "que viven aisladas, reducidas a fumar solas sus tabacos y entregadas

a tristes rivalidades que les imposibilitan cualquier diversión, pues al punto que alguna se proyecta, comienzan a averiguar si se han convidado señoras de primera o de segunda, clasificándose así ellas mismas" (Ancízar, 1853, cap. XXX), siendo así los causantes de las divisiones socioculturales y las inmodificables costumbres coloniales caracterizadas por "ese orgullo petulante de las mediocridades vanidosas que se agitan, y se pregonan, y oprimen a los demás con su enfadoso individualismo" (Ancízar, 1853, cap. XXXI), aunado a sus equívocas prácticas económicas basadas en el consumo del patrimonio heredado y no en la inversión productiva del mismo para satisfacer sus necesidades futuras.

Codazzi había hecho lo propio en la frontera colombo-venezolana al reconocer la creciente prosperidad del pueblo común abierto a los cambios socioculturales y político-económicos impulsados por el estado y la decadencia de las familias principales tradicionales que se resistían a superar los patrilocalismos provinciales. En el caso de los merideños era visible como el 65% de la población se dedicaba a la producción agropecuaria que comerciaban o transformaban en materias primas y manufacturas los habitantes urbanos al ser demandadas en los mercados del valle de Cúcuta, los llanos del Apure y Barinas. De allí que fuesen presentados como gentes con "bastante perspicacia, profundidad en sus ideas y afición a la literatura. Ninguna clase desdeña el trabajo" (Codazzi, 1841, p. 496, 499).

Por tales razones, los comisionados neogranadinos y venezolanos recomendaron cambios radicales en las prácticas sociales y políticas tradicionales con el fin de obtener mayor prosperidad material y cultural en la frontera andina binacional. En el caso de Piedecuesta, donde se habían reconocido marcadas diferenciaciones socioculturales entre la clase "alta" y la clase baja o "llana", era

necesario incrementar el nivel de "cultura" y "civilización" alcanzado por los vecinos cultos sin "dejarse arrollar por la corriente de las costumbres añejas". Para ello, debían tomar a pecho las reformas, borrar las distinciones necias entre hijos de una madre común, fomentar la música y las buenas reuniones, y crear fervorosamente casas de educación (Ancízar, 1853, cap. XXXI).

Así mismo, se debía exaltar y proteger la iniciativa productiva de grupos sociales independientes, morales y productivos como era el caso de las tejedoras de sombreros de las provincias del Socorro y Soto que abastecían con sus manufacturas los mercados fronterizos de Cúcuta, Mérida y Maracaibo, se debía dar continuidad a nacientes proyectos civilizadores como la instrucción superior ofrecida por los Colegios Provinciales al ser una "fuente recién abierta para fertilizar el campo de la inteligencia, sin cuyos frutos el completo progreso no es posible", así como se debía acabar con el sistema de aduanas existentes en esas zonas de frontera e intercambio comercial creciente al ser "destructoras de la prosperidad pública, en cuanto se oponen a la extensión natural de los cambios, de la producción nacional y de los consumos baratos" (Ancízar, 1853, cap. XXXIX).

Así, el cambio político de la nación fundado en la educación de nuevas generaciones libres y productivas se constituía entonces en la principal alternativa para acabar con los efectos y vicios de veinte años de centralismo, así como para imponer plena y finalmente al federalismo como el único camino para el desarrollo interprovincial. Razón por la cual Ancízar se atreve a predecir el futuro por venir en la Confederación Granadina al manifestar: "Las ideas marchan, los pueblos se agitan y piden ya la gestión de sus propios negocios: las viejas barreras crujen por todas partes, y caerán: ¡esperemos!" (Ancízar, 1853, cap. XXX, XXXI, XXXII).

Las provincias de frontera requerían políticas estatales que fomentasen las transacciones de sus mercados locales y provinciales al ser ellos una "loable costumbre, útil para los consumidores que adquieren de primera mano y en buen estado sus comestibles, ventajosa para los pueblos, porque los pone en constante trato y comunicación de ideas e intereses, creando afectos que tienden a borrar las antipatías lugareñas, y benéfica para la industria doméstica, cuyos adelantos corren parejas con los de la sociedad entera, por el contacto inmediato y frecuente de los compradores y los productores, de donde nace el conocimiento que éstos adquieren de las necesidades de aquéllos, y su presteza en ocurrir a satisfacerlas con nuevos productos, o con la mejora de los acostumbrados" (Ancízar, 1853, cap. XXXII).

Aunque para ello se requería un grupo humano que guiara y enseñara a los nacionales de cada frontera a proyectar sus mercados y productos en contextos internacionales, de allí la recomendación del italiano A. Codazzi por fomentar la inmigración de norteamericanos y europeos al ser a través de ellos como se lograría que las ciudades se constituyesen en la residencia de los ricos propietarios, se fomentarían los placeres de las ciudades industriales, así como se construirían caminos carretables a la par del desmonte de las selvas baldías. Ejemplo de esos progresos asociados con la inmigración mercantil eran las proyecciones que hacía Codazzi para San Antonio al manifestar que estaba llamado a ser: "...un punto de gran comercio con la nación granadina, cuando allí se establezcan capitalistas de Maracaibo con sus almacenes. Por allí deben pasar los ganados que vienen del llano para el consumo de las poblaciones de la provincia de Pamplona, y allí también pueden reunirse los negociantes que especulan con los productos de una y otra provincia" (Codazzi, 1841, p. 505).

La prosperidad material asociada a ese espíritu interprovincial al ser idealizado y sobrevalorado en niveles regional y nacional conllevó a la unificación de las provincias nororientales neogranadinas como el Estado federal (1857-1863) y soberano (1863 - 1886) de Santander, así como se constituyó el Estado del Táchira (1856-1881) con las provincias occidentales de Mérida. Dichos estados se constituyeron además en el "laboratorio" de los liberales reformistas más radicales en su afán de adoptar y poner en práctica a través de un único régimen constitucional los modelos capitalistas, utilitaristas, socialistas y utópicos de Europa y Norteamérica.

No obstante, la incoherencia existente desde los orígenes mismos de la República como de su Estado - Nación entre el espíritu idealista de las constituciones y las leyes del Estado con las condiciones socioculturales y político-económicas reales de los provincianos neogranadinos conllevó a la moderación de las pretensiones de los liberales radicales, y finalmente, a la adopción de un régimen conservador y nacionalista que se propuso regenerar el proyecto republicano original de acuerdo con los cambios educativos, sociales, productivos, morales y políticos alcanzados después la Independencia absoluta, el restablecimiento de las instituciones constitucionales de 1811 y el nacimiento de la República concebida y exigida por los militares libertadores desde 1819. Para legitimar esos fines, las artes y los artistas, tanto de Colombia como de Venezuela, se constituirían en los promotores como en los contradictores de los proyectos partidistas de Nación al moldear y modelar la visión del ser y el hacer nacional que requerían las naciones petroleras. (Continúa).

Bibliografías

Ancízar, Manuel (1853). *Peregrinación de Alpha*. Bogotá: Echevarría.

Cerón, Jaime (2009). El arte de la instrumentalización: Eventos artísticos de propaganda. *Arteria: Informaciones, opiniones y todo lo que necesita saber sobre el arte en Colombia*. Año (4), N° (19). Bogotá, Colombian Art Grafts Ltda.

Codazzi, Agustín (1841). *Resumen de la geografía de Venezuela*. París: Imprenta de H. Fournier y compañía.

Escobar, Fernando; Gaviria, Juan Alberto y Uribe, Carlos. Prácticas artísticas, pedagogías y comunidades. *Arteria: Informaciones, opiniones y todo lo que necesita saber sobre el arte en Colombia*. Año (4), N° (19). Bogotá, Colombian Art Grafts Ltda.

García de Cortázar, Fernando (2009, julio). *España mestiza*. Recuperado de: http://www.seacex.com/documentos/america_mestiza_05_espania.pdf.

Mollien, Gaspard (1824). *Viaje por la República de Colombia: 1823*. París: A. Bertrand. Montesquieu (1749). *El espíritu de las leyes*. Ámsterdam: Chatelain.

Oviedo, Basilio Vicente (1930). *Cualidades y riquezas del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ponce de León, Carolina (1985). *El efecto Mariposa, Ensayos críticos sobre el arte en Colombia 1985 - 2000*. Bogotá, IDCT

Tolosa, Germán y Velasco, Eduard [colectivo Morrorrico] (2009). *13 salones regionales de artistas, zona Oriente, Norte de Santander, Santander y Estado Táchira: Proyecto Curatorial "De aquí y del otro lado. Visitaciones entre cuerpo, paisaje, espiritualidad y política"*. Cúcuta: Secretaría de Cultura del Norte de Santander.

To comprehend the history from memory

• A rapprochement in the Santander region by television

Abstract

Some day the teacher Heraclio Bonilla, from the Universidad Nacional de Colombia, said that the history is made because there are questions appearing in the present time. This article responds to the Bonilla's sentence and it responds because the question is pursued from a position certainly eclectic, and it is in a halfway between the history and the subjectivity. The proposal of the undersigned is in that way, building a dialog that allows explore the concept that some years ago, Raymond Williams in his book "Marxism and Literature" named the concept: structures of feeling. In this concept, he alluded that the people make "readings" specifically active, when the historic changes has done. I think that this text is one way for construct an historical narrative for understand that the institutional changes are understable if we consider the subjectivity people who live the historical changes. In this case the changes lived with the birth of television in Colombia.

Keywords: Historical memory / televisión / Santander / Colombia.

Resumen

"La historia se hace porque existen las preguntas en el presente", dijo en alguna oportunidad el profesor Heraclio Bonilla de la Universidad Nacional de Colombia. El presente artículo responde a eso, no sólo porque la afirmación se condiga con la intención del suscrito, sino porque la pregunta pretende hacerse desde un lugar ciertamente ecléctico, como a mitad de camino entre la historia y las subjetividades, pero en un diálogo que permite explorar en el concepto que acuñara hace ya algunos años, en su texto "Marxismo y literatura", las estructuras del sentir. Aludía en esta definición a las "lecturas" específicamente activas. Creo que de eso se trata ese texto, de construir un relato histórico que no sólo pueda dar cuenta de los grandes cambios o de los cambios institucionales, sino de comprender que esos cambios institucionales no son comprensibles a cabalidad sin la completitud que les ofrece la subjetividad de la gente que vive el momento. Para el presente caso, esos cambios que se vivieron con la aparición de la televisión en Colombia.

Palabras clave: Memoria histórica / televisión / Santander/Colombia.

Julio Eduardo Benavides Campos: Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Candidato a Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia -Sede Bogotá

Email: jbenavides@unab.edu.co

Comprensión histórica desde la memoria

• Un acercamiento en la región de Santander desde la televisión*

Julio Eduardo Benavides Campos

Bueno, y ya pasó el tiempo y llegó la televisión, y para ver televisión en los pueblos, otro problema. Eran unos televisores en blanco y negro, también; era muy escaso el que tuviera un televisor.

Eso nos parábamos por ahí en los andenes para ver por las ventanas, si acaso nos dejaban, otras veces nos cerraban las puertas. Por aquí hay un pueblo cerquita que se llama Morales, Bolívar, ahí había un cura que alquilaba la iglesia para que la gente viera televisión, ese sí era más vivo (risas). (Odilio, 68 años)

El objetivo del trabajo es hacer una reflexión sobre el significado de los procesos de memoria cultural dentro de los procesos de institucionalización cultural de un medio de comunicación, para este caso, la televisión. Institucional en el sentido de la transformación de un soporte tecnológico en un aparato cultural, como va cobrando valor y sentido para una sociedad concreta. La memoria vista en encuentro con los medios de comunicación y de cómo éstos han intervenido en el modo como se viene constituyendo la memoria de las sociedades urbanas, con todas las críticas que este proceso conlleva, si se tiene en cuenta que hablamos de industrias culturales, cuyo objetivo central es el lucro. Para ello se tomarán los relatos de las personas que residen en Bucaramanga, cuya edad es mayor de 60 años, así como una visión desde los archivos de prensa de 1953-1957.

La intención era conectar con lo que en pasada edición del Congreso Colombiano de Historia, el suscrito presentó como ponencia¹. En ella se exploraba la aparición de un medio de comunicación, para el caso la televisión, y cómo este se había insertado en la cotidianidad de la gente, entrando en "diálogo" con los distintos ámbitos de la vida de los entrevistados. Dicho escrito socializaba los resultados de una investigación desarrollada como docente-investigador de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y se diseñó como un correlato de aquella que se viene elaborando para la obtención del título de doctor en historia en la Universidad Nacional de Colombia y que se denomina "Historia de la televisión en Colombia y su función pública (1953-1957)". Así, en estas líneas se plasma un conjunto de aspectos que se encaminan hacia la consecución del objetivo

* Ponencia presentada al XIV Congreso Colombiano de Historia. Tunja, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, 12-16 de agosto de 2008 y revisada en julio de 2010.

¹ Con el título *Ver televisión, vivir televisión: trazos en la memoria del consumidor*. XIII Congreso Colombiano de Historia, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander - Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, del 22 al 25 de agosto de 2006.

general de la tesis y que pueden resumirse con el interrogante ya mencionada: cómo un soporte tecnológico, pasa a ser un aparato cultural.

El desarrollo de la idea primera significó ir más allá del título propuesto y abordar temas que fueron cobrando una relevancia en la medida que enriquecían la construcción del texto doctoral y le dieron un giro al título inicial. Más que resolver cuestiones, la finalidad de este trabajo es plantear asuntos alrededor de la pregunta de investigación que da génesis al proyecto de tesis: ¿por qué la televisión colombiana es como es y cómo esa forma de ser se ha insertado en unas dinámicas sociales y a su vez, ha reconfigurado éstas? Este interrogante cuya amplitud tiene el carácter de horizonte de trabajo, remite a un referente en la obra de John B. Thompson, quien plantea que *el uso de los medios de comunicación implica la creación de nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas maneras de relacionarse con los otros y con uno mismo*². Por tanto, hay menos interés por el devenir de la televisión como soporte tecnológico³ y más por el significado que ésta tuvo (y sigue teniendo) en la sociedad en la que apareció. Esta historia busca explicar la presencia de una de las tecnologías de la información y comunicación aparecidas en el siglo XX e introducidas como tecnología de la información y la comunicación (TIC), partiendo de la hipótesis de que alrededor de las mismas tiene lugar el desarrollo de formas de organización que involucran el ámbito de la producción simbólica, es decir, en el ejercicio de poder sobre aquello que es significativo para la sociedad. Visto así, se trata de *ampliar el marco de referencia horizontal, situar la historia de los medios de comunicación en la perspectiva más amplia de las instituciones sociales*⁴, y en particular referirse a éstos como instituciones sociales.

2 THOMPSON, John B. *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1998, p. 17.

3 Se refiere al modo como fueron evolucionando los dispositivos de registro, transmisión y recepción de la imagen televisiva.

4 CROWLEY David y HEYER, Paul. *La comunicación en la historia*. Barcelona: Bosch, 1997. p. 13.

Una historia para entrar

En la tradición comunicativa, ligada a esa comprensión histórica que explica su papel en la sociedad, los medios de comunicación han estado inscritos en una fuerte tendencia a ser mirados como aparatos ideológicos de Estado, al definirlos como espacios de la reproducción del capital, haciendo a un lado la posibilidad de analizarlos como reconfiguradores de la forma de existencia de los universos simbólicos propios de la diferenciación cultural y como tales con capacidad para 'resemantizar' aspectos preexistentes en la vida social cuya existencia se les suele atribuir sin tener en cuenta que ya existían en la sociedad.

Cuando en la prensa de la época por la que aparece la televisión en Colombia, se lee: *Las bellezas invaden la ciudad heroica. Delirio por la llegada de las 8 candidatas*, en la primera página de un diario capitalino (DIARIO DE COLOMBIA, 10 DE NOVIEMBRE DE 1953, P.1), el sentido común y el de más de un académico apuntarían a señalar que eso es lo que siempre nos han vendido los medios de comunicación, pero cuando decimos que los medios nos venden reinas y reinados, ¿estamos diciendo qué, en términos de la historia? ¿Fueron los medios los que provocaron, en su afán comercial, esta avidez por los reinados de belleza y las bellezas o es un rasgo inherente de la cultura nacional colombiana?

Más adelante, en la misma nota del diario se dice: *la capital del país ha empezado a ser abandonada y prácticamente desde hoy se suspenderá toda actividad hasta el jueves próximo. Durante el día de ayer Avianca despachó a Cartagena tres aviones y para hoy y mañana todos los cupos de esta empresa y los de Lansa, se encuentran absolutamente copados.*

Para descongestionar el tráfico y solucionar las necesidades se han establecido vuelos adicionales. Sin pretender elaborar conclusiones, sí se evidencia que hay una base, en términos de prácticas culturales, sobre la cual los medios de comunicación se apoyaron para reconfigurarlas y cuyo valor y sentido para una sociedad estaban ya previamente constituidos.

Por otro lado, es evidente cómo la televisión ha ido impregnando actividades del tiempo libre y la política, adscribiéndolas a sus lógicas, reorganizando los tiempos y los escenarios de su presentación. Esa reorganización somete, por ejemplo, a los debates políticos al tiempo del video-clip y no al de la argumentación, al del debate en donde median razones, de tal manera, que es fácil que candidatos a la presidencia de un país, tengan intervenciones de no más de minuto y medio por tema, para mostrarle a los electores –como si fuera un detergente– las bondades de su programa de gobierno.

Puede decirse que la preocupación aquí propuesta no es nueva. Un ejemplo de esto es un texto publicado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, en aquel se abordaba la cuestión del poder, desde la cultura y su relación con la ideología. Allí se enfatizaba que *la cultura es un elemento vital en toda sociedad, es un producto histórico que sintetiza los múltiples aspectos de la sociedad, sus formas de producción material, sus formas organizativas, sus luchas sociales, sus representaciones y sus creencias*. Los textos presentados en la obra *buscan analizar el problema (ideología-cultura) en su dimensión más amplia, criticando todo reduccionismo ya que por esta vía se vuelve prejuicio*⁵. Con Althusser se había aprendido una manera de explicar el modo

5 CAMACHO, Daniel (et. ál.) *América latina: ideología y cultura*. Costa Rica: Ediciones FLACSO, 1982. pp. 9-10.

6 *La memoria es un pasaporte de identidad y esta última la base sobre la que se construyen las formas de instituciónabilidad: instituciónabilidad podría definirse como la cualidad que tienen unos campos de interacción determinados y estables –en el tiempo y en el espacio– para configurar la experiencia social y constituir formas de significación que otorgan sentido a las acciones de los individuos*. Documento de Línea Memoria, representaciones e Instituciónabilidad, del grupo de investigación Transdisciplinariedad, Cultura y Política de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Mimeo, mayo de 2005. s/n.

7 CAMACHO, Daniel (et. ál.). Op.cit. p. 25.

de existencia de los medios masivos de comunicación como aparatos ideológicos de estado, es decir, éstos eran reproductores de la ideología dominante en las relaciones entre los individuos en una sociedad. Esta explicación ayudó a comprender la articulación entre una forma de darse de las relaciones sociales y sus formas modernas de comunicación, pero no nos ayudó a entender cómo operaba la ideología dominante frente a otras formas de dar sentido al mundo, frente a otros lenguajes distintos al escrito, y que constituían ese universo que fue denominado cultura.

Ahora bien, la cita anterior es una entrada a la discusión para entender qué significa, en términos de la historia, analizar un proceso de instituciónabilidad⁶ cultural de una tecnología de la información y la comunicación como la televisión.

¿Lenguaje viejo, lenguaje nuevo?

*El lenguaje no es una mera colección de signos sino que expresa una cierta conciencia colectiva*⁷ en el sentido de ser manifestación no sólo de la conciencia de una sociedad, sino de la forma como se construye y se pone en práctica un campo de significaciones hegemónico. En ese sentido, el lenguaje escrito se erigió como la forma constitutiva de la cultura moderna, entendida desde el proyecto de la ilustración. Eso implica que todos los seres humanos accedemos a una forma de conocimiento del mundo. Dentro de las instituciones que soportan este carácter extensivo y homologador de lenguajes, está el sistema educativo, el cual funciona como espacio de integración por medio del lenguaje escrito y

del conocimiento científico. En términos de la interlocución para la convivencia social, esto significaría la paulatina extensión de una comunidad de hablantes/deliberantes que se empoderan del lenguaje para hacerse visibles y actuantes en una esfera pública.

La historia como disciplina no ha sido ajena al carácter fundacional de la sociedad moderna, hay historia en cuanto hay escritura. Pero en nuestros países, la escritura fue ganando un espacio bastante limitado en términos de su masificación como ámbito de dominio de un lenguaje en la población, la tasa de analfabetismo para el momento de la llegada de la televisión en un gran número de países latinoamericanos era muy alta y Colombia no era la excepción. Para 1951, en la zona urbana tenía el 21% de analfabetismo en población mayor de 15 años, mientras que en el campo llegaba al 50%⁸. Lo que trajo la televisión con ella fue un nuevo lenguaje que generó, en más de una situación, un mejor encuentro con los sujetos sociales. Ese lenguaje supo traducir un mundo, supo contarlo y, por ende, comunicarlo, haciendo del medio un espacio de aprendizajes por parte de quienes se incorporaron voluntaria u obligadamente al mundo urbano, en donde la señal de televisión se recibía con claridad, y en el cual debían aprender a vivir con rapidez para integrarse al mundo del denominado progreso. En más de un caso, los medios suplieron a la escuela, como se aprecia en la percepción de los habitantes de la capital santandereana⁹:

Lo que más recuerdo fue haber aprendido geografía de Colombia con esas transmisiones. Ciudades, nombres

de ciudades, porque este locutor era muy especial para transmitir; a cada ciudad le correspondía un nombre, por ejemplo, Pereira se llamaba La Perla del Otún: "Vamos llegando a Pereira, la Perla del Otún". Medellín era La Capital de la Montaña; Cali, La Sultana del Valle (Jorge, 63 años), refiriéndose a las transmisiones radiales de La Vuelta Colombia, en la voz de Carlos Arturo Rueda.

... me gustaba escuchar radionovelas, programas educativos que le enseñaban a uno cómo vivir, manejar los problemas en el hogar, ya cuando eso tenía mis quince años. Las noticias y las novelas, uno esperaba esa hora con ansiedad. (Aura, 64 años)

Pues, uno de los personajes que yo más recuerdo de radio y televisión es Fernando González Pacheco, que es tan viejo o más viejo que nosotros (...) era muy fácil de entenderlo, además era muy cómico y manejaba muy bien esos medios. (Carlos, 68 años)

En la aparición de la televisión, no solamente se hace referencia a una presencia física sino al conjunto de posibilidades culturales emergentes en el escenario de lo social. A este respecto, y en esa relación que los medios de información y comunicación gestan con la gente, habría que pensar la tecnología desde cierta condición:

... más bien favorece una producción y el consumo de la tecnología que se

inserta firmemente en las matrices cultural, política y económica de la sociedad industrial. Los efectos de la tecnología que en muchos casos parecen determinar otros aspectos de la vida social no son en sí mismos sencillos y solamente tecnológicos. Las tecnologías son a su vez efectos. Son el efecto de circunstancias y estructuras, decisiones y acciones sociales, económicas y políticas. Y éstas definen en su desarrollo, su aplicación y su uso, el sentido y el poder de las tecnologías¹⁰.

Si se quiere ligar esta manera de concebir la tecnología con el ejercicio de ir estableciendo algunos indicios para una historia de la televisión, a partir de la noticia del reinado aparecida en el *Diario de Colombia*, podría decirse, en principio, que esa adhesión fervorosa a los reinados de belleza precede a la aparición de la televisión. El cómo el reinado se hace presente en la televisión y, desde el sentido común, nos da la impresión de que eso siempre fue así. En ese sentido y siguiendo a Silverstone, *suponer mirar la televisión en estos precisos términos: como una tecnología que también es un medio y que, como tal, está doblemente inscrita en los sentidos sociales y culturales y, a su vez, inscribe tales sentidos¹¹.*

Vista primero como algo lejano, propio del progreso de la humanidad, la relación entre un cambio histórico y el hecho de una situación de cambio tecnológico conllevan un proceso de institucionalización en el que los sujetos sociales no son ajenos y van transformando su percepción del mundo, haciendo que aquello que se veía lejano, se vea cercano e incorporado en la vida cotidiana desde las subjetividades. La idea que

expone Barrington Moore, ilustra la dinámica inherente a esta proposición: *La observación común basta para determinar que los seres humanos individual y colectivamente, no reaccionan a una situación "objetiva" del mismo modo que una sustancia química reacciona a otra cuando se las mete juntas en un tubo de ensayo¹². Moore agrega que entre la gente y una situación "objetiva" media siempre una variable -un filtro, cabría decir- compuesto de toda suerte de anhelos, esperanzas y otras ideas procedentes del pasado¹³.*

Esto permite hacer una lectura desde una arista distinta, entendiendo que en el juego de la cultura hay procesos de lucha por producir la inteligibilidad social, por la representación de los sentidos de comunidad y por su propia institucionabilidad. Desde esta última noción, se da un vínculo entre innovación tecnológica e industrias culturales, en el sentido de adentrarse la primera como parte de los dispositivos de producción, distribución y consumo de un mercado cultural. Por ejemplo, inicialmente para los hermanos Lumière, inventores de un exitoso cinematógrafo, su aparato era más una curiosidad científica con usos de similar naturaleza, que algo con posibilidades de explotación comercial. Al igual que tiene lugar un proceso de incorporación de la tecnología como parte de las industrias culturales, proceso similar tiene lugar en la incorporación paulatina del "aparato" en el contexto de la cotidianidad de la gente, como en el caso del cine cuya eventualidad está ligada al hecho de desplazarse fuera del lugar físico de residencia:

Lo que más se veía era ir en parejas, que llevaba a la novia, pero antes era otro caso, para llevar a la novia tenía que llevar al cuñado, porque no los

8 PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. *Colombia, país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ed. Norma, 2003. p. 558.

9 Entrevistas realizadas por los estudiantes de la asignatura de Comunicación e Identidad Cultural del programa de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, como parte del trabajo de curso. Consistía en la recolección de información por medio de entrevistas a personas mayores de 60 años, residentes en el Departamento de Santander, específicamente, del área metropolitana de Bucaramanga. El objetivo del ejercicio estaba centrado en indagar en la memoria de los entrevistados sobre el tópico medios de comunicación y las percepciones sobre éstos. Se realizó a un total de 46 personas, en el mes de marzo de 2008. Las entrevistas de Rosa, 69 años, y Helena, 82 años, fueron realizadas para la ponencia *Ver televisión, vivir televisión: trazos en la memoria del consumidor*, presentada al XIII Congreso Colombiano de Historia, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander - Universidad Nacional de Colombia (Sede Medellín), del 22 al 25 de agosto de 2006.

10 SILVERSTONE, Roger. *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996. p. 140.

11 *Ibid.*, ant.

12 MOORE JR., Barrington. *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia*. Barcelona: Ed. Península, 2000. p. 392.

13 *Ibid.*, ant.

dejaban ir solos. Antes uno iba a hacerle la visita a la novia el sábado de 7 a 9 de la noche, no más. Aunque también se veía que fueran en familia o a veces que uno invitaba a la novia, tenían que ir todos los de la casa de ella, eso era muy complicado. (Odilio, 68 años)

¡Claro! Ese era el plan de todos los domingos, yo recuerdo que los teatros de antes, en todas las ciudades. Eran muy bonitos. Tenían unos balconcitos coloniales. ¡Y eso sí!, todo entapetado de rojo. Yo salía corriendo para alcanzar a sentarme en esos balcones porque todas las personas querían hacerse ahí. (Alba Lucía 61 años)

En otros casos, la novedad se transformó en simbólica presencia que llenaba un vacío en el espacio familiar, generando una cierta seguridad de estar con otro en el hogar. Vemos algunos indicios, particularmente en las mujeres, quienes por su rol dentro del hogar asumían un tiempo de soledad.

Con los 3 niños era que yo vivía en Barranquilla. Y yo, como varias veces se me habían entrado los ladrones a la casa, entonces como que ya no me atrevía a dormir. Entonces me quedaba hasta el último programa que había en la televisión, hasta que ya me cogía bien el sueño y era que yo ya me iba a acostar. Pero no recuerdo los programas, yo creo que era más lo que dormía (risas) (Rosa, 69 años).

En cambio, ahora sí me gusta ver televisión, noticias, y como vivo sola desde que murió mi marido, hace 9 años de un paro cardíaco, pues eso me distrae mucho. Me encanta ver esos programas de concursos, más que todo

por la tarde es que me paso viéndolos... (Marina 82 años).

Dice Thompson refiriéndose a una nueva forma de intimidad existente como parte de la experiencia mediática:

...los individuos crean y establecen formas de intimidad fundamentalmente no recíprocas, que se extiende a través del tiempo y del espacio, la que subyace, por ejemplo, en la relación "fan" y estrella. Puede resultar muy estimulante, precisamente porque se encuentra libre de las obligaciones de reciprocidad características de la "interacción cara a cara". Sin embargo, igualmente, puede llegar a constituirse como forma de dependencia en la que los individuos dependen de otros cuya ausencia e inaccesibilidad los convierte en objeto de veneración¹⁴.

Así como generaba presencia, los medios de comunicación -la radio y la televisión- convocaban presencias que se insertaban en situaciones más cotidianas y propias de la organización, e incluso, de la tematización de la agenda diaria.

Porque todos nos reuníamos alrededor del radio para escuchar la novela, eso era más o menos al mediodía, después de almuerzo, era impresionante ver el apasionamiento de todos por escuchar la novela. No eso ya no es como ahora. Ahora en cada cuarto hay un televisor y los chinos se encierran o con el computador. Eso ya no es lo mismo. (Eduardo 67 años).

Sí, la radio juntaba a la familia. Todos en la casa se reunían a escuchar

todo esto que pasaba. Pero no sólo las noticias; también recuerdo las radionovelas, toda la gente salía del trabajo por la tarde directo para la casa a ver (sic) eso de Calimán y no sé que más, incluso en el trabajo hablaban de eso. Es igual que ahorita con el televisor. (Gustavo 71 años).

El radio permanecía prendido en música o noticias... nos reuníamos en algunas ocasiones que pasaban novelas muy famosas en ese entonces, como Arandú, un buen personaje de la selva... otras veces escuchábamos, por ejemplo, historias verdaderas de... espere, espere... de un científico de la medicina... iloco!, inglés, que fue real, sólo que hizo cosas malas... ésta la escuchábamos en compañía de uno o dos hermanos. (Raúl, 61 años).

La manera de valorar los contenidos de los medios como cuando se responde afirmativamente que la radio, el cine o la televisión ayudan a la unión familiar porque, por ejemplo, cuando hay un programa bueno se reúnen todos a verlo y comentan y se ve en familia. Y que entre los programas de radio y televisión que marcan su vida están las noticias, los Cuentachistes, las novelas en la radio (mujer anónima residente del barrio Monterredondo, Bucaramanga, 60 años).

...mmm, en la mañana yo no me puedo levantar si estar escuchando radio, porque la radio en casa le permite a uno hacer las cosas de la casa y del aseo personal, y todo, y enterarse de todo lo que está pasando en el mundo. En la televisión, veo televisión al mediodía y veo telenovelas, que me encanta distraerme. Y a cine, pues, me parece importantísimo ver las mejores

películas, depende de la hora (risas) y de la situación... (María Estela, 63 años)

También hay que incorporar como característica de los medios, la relación con la imaginación. En otros entrevistados se puede evidenciar esa reafirmación propia de un medio como la radio, el cual tenía, desde la radionovela, la capacidad de movilizar imágenes, desde una forma de contar que generaba un compromiso de escucha con el oyente.

Arandú era una radionovela, era como una novela en la selva. Pero ino!, yo me transportaba, o sea, uno se quedaba quieto y se iba imaginando la selva, la culebra, y llegaba Arandú... pero, no, eso era terrible. Uno se iba a dormir pensando en lo que iba a pasar al otro día. (Alba Lucía 61 años)

...había una que se llamaba Arandú. Arandú peleaba en el monte para ir hasta por allá, a un pueblo, a ver a su novia. Eso era una aventura linda en la selva (Odilio, 68 años).

Antes todo era por radio. Yo escuchaba El Cuentachistes los sábados, así como ahora, el Sábados Felices en televisión. También escuchaba novelas por radio y uno se pegaba ahí, a escuchar, y lloraba y todo. Me acuerdo mucho de una que se llamaba "El derecho de nacer", pues era como si uno estuviera viendo porque uno le prestaba tanta atención que se lo imaginaba, claro que ver novelas por televisión es mucho mejor... (Ana Dolores, 77 años).

El medio no sólo evocaba imágenes en el contexto de una subjetividad relacionada con los sueños y los deseos, sino también podía generar

14 THOMPSON, John B. Op. cit. p. 270.

situaciones dramáticas que conectaban la realidad mediática con la realidad "real". En este caso, un evento como la llegada del hombre a la luna, agregaba un elemento dramático que conectaba con la cotidianidad y establecía una especie de línea de continuidad dramática entre la acción esperada en el medio y la acción desarrollada en la realidad inmediata de los sujetos.

...cuando el primer lanzamiento a la Luna. Veá, estábamos toda la cuadra reunidos para ver a los que iban a la Luna, cuando acordamos era que habían llegado dos camionados de soldados que les iban a dar hospedaje en el Colegio las Américas que, cuando en ese tiempo se llamaba Helena Arenas Canal. Todo el mundo, mejor dicho, sorprendidos, porque pensó que era que había pasado algo, eso el que menos se pudo parar y córrale. Matilde (84 años).

Los aspectos que se vienen citando y que hacen que el oyente o televidente tenga un compromiso más bien vivencial, emotivo y menos racional, desde la argumentación, son una muestra de otra manera de construir una historia de los medios de comunicación. Se trata de una puerta a otro tipo de lógicas que recogen percepciones en las que suele estar ausente el kantiano aspecto del ser humano. Esto puede sintetizarlo la frase que expresa uno de los entrevistados, quien frente a la pregunta *¿qué fue lo que más le llamó la atención de la televisión?*, responde: *La cotidianidad, o sea, el reflejo de mi vida en la televisión* (Ricardo, 65 años). Reflejo cuyo correlato es esa capacidad primera de reproducir la realidad.

Me acuerdo que un vecino viajó a Cúcuta y eso llegó y le contaba a todo el que se encontraba, que había visto la

televisión y que salió la gente igualitica que en persona. Y uno con emoción de cuándo iría a ver algo así. (Celina, 72 años).

...espere hago cuentas... yo tenía 11 años y recuerdo que estaba haciendo tareas de primaria y llegaron dos muchachos en una camioneta de un almacén que se llamó... Robledo Hnos. Se bajaron e instalaron un televisor de 24 pulgadas de blanco y negro que lo había comprado mi papá a cuotas, a crédito. Recuerdo que... lo dejaron prendido y el programa era... de un río cristalino en un bosque colombiano y hablaban de ese tema. (Raúl, 61 años)

...cuando yo llegaba de trabajar encontraba a mi tía llorando y cuando le preguntaba porqué, me decía que porque el protagonista sufría mucho, que mire (risas)... ya me acordé ise llamaba Gallo de Oro!. Dio mucho, mucho, pero mucho de qué hablar. Si tenía uno que pedir permiso, lo pedía (risas) no nos podíamos perder un capítulo, ni yo tampoco... cuando el entierro de la mamá, pobrecito, no tenía quién lo ayudara, le tocó hacer él mismo el ataúd y llamar al vecino para ir a enterrarla lejos. (Aura, 78 años).

Como carácter histórico, en términos de la valoración y el sentido que va adquiriendo un medio para la sociedad, se aprecia un elemento en común que se pone de relieve, su capacidad para representar, no sólo figurativamente, sino de re-crear y re-semantizar nuestra vida cotidiana o, para otros, el propio mundo de la vida social. Lo que ocurrió, según las crónicas, con las primeras exhibiciones del cinematógrafo de los hermanos Lumière, en especial de aquella llamada *Llegada del tren a la estación de Ciotàt*, cuando los espectadores se sobrecogieron frente a

la imagen del tren acercándose hacia ellos, fue más que una anécdota, fue la capacidad de representarnos el mundo, hacerlo inteligible y decible desde otro lugar, distinto al del lenguaje escrito.

La pregunta que podría surgir con este conjunto de evocaciones que, en gran parte pueden ser leídas como distantes, extrañas, propias de un pasado en el que las cosas eran distintas, es precisamente qué cosas han cambiado y cuáles no. Algunos de los testimonios evidencian ciertas características de la oferta mediática, que antes era percibida como algo más eventual y que hoy en día tiene otro carácter. Es lo noticioso lo que ha sido objeto del vértigo informativo, como carácter contemporáneo de su existencia.

Pues... en la época mía, por allá en el año cincuenta y siete, ya se conocía *La Vanguardia*, pero no era que salieran muchas noticias... es que en esa época no había muchas noticias como ahora, que ya hasta lo cansan a uno. (Samuel, 66 años).

Y las noticias eran sólo de 6 a 7 de la tarde. No pasaban tantas noticias como ahora. De resto yo escuchaba novelas románticas, pues de amor. Y a mí todavía me gusta oír radio, porque con el televisor el oficio se queda quietico. (Ana Dolores, 77 años).

Noticias en radio. Noticias eran poquitas, es más, antes no había tanta cosa como ahorita, que todo lo que pasa sale por noticias. En esa época eran muy poquitas y no las repetían. El que se las perdió, se las perdió. Las daban al mediodía y a las seis de la tarde, creo... (Irma, 73 años)

Esa ampliación actual en la oferta de lo noticioso, que da la sensación de que ahora

ocurren más cosas, tiene una contraparte en lo que se ofrece desde el entretenimiento. Desde ahí lo que se ofrece también es mucho mayor que antes.

... pues ahora está mejor en el sentido de que a la hora que uno quiere ver novela, la encuentra. No como antes, que uno tenía que esperar que fueran las 6 de la tarde para verla y hasta las 11 o 12 de la noche. Y además ahora hay muchos programas educativos y de entretenimiento, hay mucha diversidad en la programación. (Teresa 64 años).

Porque en el día uno era llena de cosas que hacer. Uno veía televisión de 7 a 9 ó de 7 a 10. Pero ahora todo ha cambiado, antes sólo había dos canales y ahora sí uno quisiera pasar pegado todo el día al televisor. (Helena, 82 años).

Historia(s) de poder

Pero, simultáneo a estos relatos de gente que vivió la aparición de la televisión, discurrían otros eventos que no son ajenos al escenario de los medios. Se vivía en una época de censura. No sólo de la censura de prensa que, para el momento del ascenso del general Rojas al poder, se hallaba vigente desde el 9 de noviembre de 1949 (*DIARIO DE COLOMBIA*, 30 DE OCTUBRE DE 1953, P. 1), sino de otras censuras, como la de una película protagonizada por la actriz Pier Angeli. El título en castellano es esquivo por el nombre dado (*Siempre hay un mañana*), pero por la fecha de exhibición se presume que es la cinta cuyo título en inglés es *The devil makes three*, que en la Argentina se tradujo como *Hombre, mujer y pecado*. Fue el teatro Rosedal, de Bucaramanga, quien se vio afectado por la decisión de la Junta de Censura, al ser suspendida temporalmente la

exhibición de películas (VANGUARDIA LIBERAL, 11 DE FEBRERO DE 1953, P.1).

Si ese tipo de censura no provocaba una reacción visible en la prensa diaria, si la producía toda posible o efectiva aplicación de la censura de prensa, pues atentaba contra una libertad fundamental del individuo. Esto era de frecuente comentario en la prensa. Por ejemplo, *El Siglo* titulaba, "La reforma constitucional y el estatuto de prensa" (EL SIGLO, 1 DE ABRIL DE 1953, P.1) o "Libertad y censura de prensa" en su página editorial, en la que se pone en debate el ejercicio de la libertad de prensa, en la pluma de Carlos Escallón Villa (EL SIGLO, 21 DE MAYO DE 1953, P.5). De igual manera, se encuentra la favorable mirada del diario *Vanguardia Liberal* al levantar Rojas Pinilla la censura de prensa (VANGUARDIA LIBERAL, 30 DE OCTUBRE DE 1953, P.1), la felicitación de la Sociedad Interamericana de Prensa por el levantamiento de la misma (DIARIO DE COLOMBIA, 10 DE NOVIEMBRE DE 1953, P.1); o en los momentos menos gratos de la dictadura, en donde se titula "Censura previa para 'El Espectador' fue impuesta ayer especialmente en lo que atañe a información económica y comentarios respecto a la misma" (VANGUARDIA LIBERAL, 24 DE FEBRERO DE 1955, P.1). Pero de la otra censura no se visibiliza discusión.

En todo caso, lo ocurrido en el Teatro Rosedal no era un caso aislado. Meses antes de este evento, la Gobernación de Cundinamarca decretaba la creación de una Junta de Censura para Espectáculos (EL SIGLO, 10 DE MAYO 1953, P.2). Igualmente, en Medellín una autoridad de la rama judicial clamaba por un mayor control para el cine: *Más censura para el cine se pide hoy en Medellín. Perniciosa influencia en la niñez tienen las películas inmorales. Declara el juez de menores Dr. Guillermo Botero* (DIARIO DE

15 ZAMBRANO, Fabio. *Presentación introductoria, Panel 2, La transición al siglo XX: la prensa durante la hegemonía conservadora*. En VII 16 CÁTEDRA ANUAL DE HISTORIA "ERNESTO RESTREPO TIRADO". *Medios y nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia*: Ed. Aguilar, Altea, Taurus, Alfoquara, 2003. p. 120.

COLOMBIA 10 DE DICIEMBRE DE 1953, P.6). Dentro de lo destacable en este aspecto, también figura la creación de una junta nacional para la calificación de las películas que buscaba *unificar el criterio sobre la calificación de las películas evitando que sean autorizadas en un departamento y en otro no* (VANGUARDIA LIBERAL, 3 DE MARZO DE 1955, P.1)

El recorte noticioso citado, que se vincula en particular con el cine, define un tratamiento especial en lo que a la censura se refiere. Mientras ésta es considerada un mal para la libertad de expresión, en la prensa, no se aprecia que haya preocupación por defender la no-censura de las películas exhibidas en la época. Como si hubiera un acuerdo tácito, en medio de la pugna partidista, sobre qué ámbitos de la vida son susceptibles de ser censurados y cuáles no. La situación privilegiada de la prensa radica en que ésta era el espacio de la lucha política, pero en el que a la vez, sin distingo de ideología, se reconocía como el lugar a tutelar dentro de un modelo de civilización, con base en la democracia. Su tarea era axiológica y no se restringía al ámbito de lo político.

*Los buenos modales, el buen gusto, los bailes, las virtudes cristianas, es decir, la práctica de las normas de la civilidad, fueron extensamente difundidos en Bogotá. La prensa se preocupaba por divulgar la urbanidad. La civilidad, con sus restricciones y mandamientos, se convirtió en la base sobre la cual se forjaría el mito de la Atenas Suramericana*¹⁵.

La censura como coerción sobre la libertad era entendida para ciertas cosas, no como un valor

universal, había que censurar aquello que no garantizara el triunfo de un modelo propuesto de sociedad. Todo aquello que inmoralizará la compostura del orden establecido (o pretendido) justificaba, per se, su exclusión.

*En el deseo civilizador la economía estaba organizada en el proceso de producción, intercambio y circulación del capital "civilizador". El mercado o espacio de este capital se centraba en la distribución de las cualidades civilizadoras que eran acumuladas por los hombres criollos letrados: la ley, la gramática y la moral. Ese mercado guiaba las luchas y las subsiguientes estrategias puestas en práctica por la élite criolla para acumular, controlar y distribuir estas cualidades entre los diferentes grupos y asegurar a su vez esa posición privilegiada. Esta lucha dio origen a una profunda rivalidad entre liberales y conservadores*¹⁶.

Titulares del tipo: *Una prensa de caballeros "Libertad absoluta con responsabilidad absoluta" palabras del General Rojas Pinilla* (VANGUARDIA LIBERAL, 21 DE SEPTIEMBRE DE 1953, P.4), son dicentes de cómo se definía el terreno en el que se posicionaba la palabra escrita. En este sentido, ésta guardaba un lugar especial, sea porque para la época era un atributo de las minorías o porque dentro del grupo de privilegiados lecto-escritores había una pugna por detentar las banderas de la civilización. Pero, ¿qué lugar le cupo a la televisión, como medio audiovisual en el contexto de esa hegemonía de la palabra escrita? ¿O sería que el ejercicio de la misma había tenido un alcance menos integrador y más sancionador y excluyente de la otredad?

16 ROJAS, Cristina. *Civilización y violencia*. Bogotá: Ed. Norma-PUJ, 2001. pp. 120-121.

17 Tomado de BENAVIDES CAMPOS, Julio Eduardo. *Historias de la televisión en la región: "¿qué es esa joda?"*. En Revista Signo y Pensamiento. Bogotá: V. XXV, n.48, 2006. Departamento de Comunicación-Facultad de Comunicación y Lenguaje-Pontificia Universidad Javeriana.

La lucha por el ejercicio de una irrestricta libertad de prensa define una suerte de campo de batalla en términos del ejercicio hegemónico del discurso político, pero, la televisión guardó en sus inicios un carácter distinto. Un artículo editorial de la época titulado *Televisión* se refiere a las declaraciones el ministro Agudelo sobre la televisión y dice:

Habrà manera de disfrutar de sus encantos y de sufrir sus impertinencias. Lo más trascendental del caso es la orientación del gobierno para utilizar este milagroso invento de la mente humana en servicio de la cultura en general y especialmente del pueblo. Con la televisión podrá llevarse a los últimos rincones de la república el mensaje educativo, la orientación fraternal y constitutiva en que están empeñados todos sus buenos hijos (DIARIO DE COLOMBIA 26 DE AGOSTO DE 1953, P.4).

Más allá de la anecdótica ocurrencia de este editorialista, se encuentra una recurrencia al valor de la televisión en la sociedad colombiana, desde que el presidente Rojas Pinilla la inaugurara aquel 13 de junio de 1954. De manera reiterada, se encuentran en la prensa frases que aluden a sus fines educativos, de cómo va a *mejorar la vida de los pueblos*, de ser un *poderoso medio educativo*, *la televisión busca encausarse por los senderos de la cultura, el arte y el buen gusto*, o que *la televisión desarrollará importante labor educativa o que la televisión debe ser primero un vehículo didáctico*¹⁷.

La función que la televisión debía cumplir en el espectro de los sistemas de información y comunicación se orientaba más hacia las

posibilidades de divulgación, de portador de todo aquello que, por el difícil acceso, no se alcanzaba desde el sistema educativo formal; en últimas desde un proyecto civilizatorio para Colombia. La prensa también era divulgación, pero había que leer y escribir, para escuchar radio o ver televisión ésta no era una condición necesaria.

Para pensar (la historia)

En ese conjunto de cambios que se presupuestaban con la llegada de una nueva tecnología, estaban presentes otras expectativas, menos cifradas en situaciones de orden macrosocial y más situadas en los proyectos de vida de la gente. Proyectos que se gestaban en un contexto urbano, cada día más extendido territorialmente y masivamente poblado.

De la revisión derivada de las entrevistas realizadas se deduce que cada situación personal o familiar tiene sus peculiaridades y se expresa en un conjunto de prácticas cotidianas que conforman rutinas que organizan nuestro tiempo, pero también, nuestra forma de significar el mundo. Los cambios de carácter estructural juegan un papel en toda la sociedad, cuyo impacto es innegable. Dentro de este aspecto, el de la transformación, es importante considerar que hay un punto de inflexión en donde la innovación se hace presente como tal, dando lugar a dinámicas en la sociedad que reconfiguran las prácticas culturales correspondientes. Eric Hobsbawm se refiere, en un ensayo en el que desarrolla las posibles relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, que hay una tensión entre la innovación y las permanencias y dice que hay un

... pasado formalizado que pesa en el presente, pero en el cual se pueden encontrar *intersticios*, es decir, asuntos que no forman parte del sistema de historia consciente al que los hombres

18 HOBSBAWM, Eric. *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica, 1998. p. 24.
19 Ibid ant. p. 25.

*incorporan, de un modo u otro, aquellos elementos de su sociedad que consideran importantes (...) La innovación puede surgir en estos intersticios (refiriéndose a un pasado formalizado) ya que no tiene un efecto inmediato en la sociedad ni topa automáticamente con la barrera del "así como siempre se han hecho las cosas". Por consiguiente sería importante preguntarse qué tipo de actividades suele recibir un trato relativamente más flexible, y diferenciarlas de las que en un momento determinado parecen irrelevantes y es posible que tiempo después resulten no serlo*¹⁸.

El ingreso de la novedad va invistiéndose de una serie de atributos culturales cuya pertinencia responde a la condición propia del diario vivir. La sensación de compañía o el de presencia de otros que respaldan con sus imágenes y sus voces, los miedos propios de la soledad de pareja, no son meros accidentes. Siguiendo a Hobsbawm, a propósito del proceso de cambio histórico en una sociedad,

*Mientras sea posible asimilar el cambio -demográfico, tecnológico o de cualquier otro tipo- de forma gradual, incrementándolo poco a poco, por así decirlo, el pasado social oficialmente aceptado estará capacitado para asimilarlo bajo la forma de una historia convertida en mito y quizás también en ritual*¹⁹.

Aquí se observan dos dimensiones que se van consolidando como regularidades en torno a la relación entre la innovación tecnológica y el

significado para la vida de la gente. Lo primero es ese aspecto de carácter mítico en torno a la construcción que, desde arriba, desde la institucionalidad estatal se va haciendo de la televisión. Las expectativas sobre el medio estaban cifradas en su capacidad para mostrarnos el mundo tanto en la coordenada visual como auditiva, con una mayor completitud (por así decirlo) y de cómo con su presencia transformaría el ámbito cultural y, en particular, el educativo; reificando el papel que se la había asignado a la radio y que se plasmara en el proyecto de Sutatenza. Para la gente del común la innovación tecnológica elaboraba sus rituales, sin hacer a un lado las dinámicas propias de lo cotidiano; de otro, el contar con la posibilidad de ver(se), de ser visible en la esfera pública, no como el sujeto racional, sino como parte de las historias, dentro de un imaginario social en el que parece seguir vigente la idea de progreso, en esa relación entre innovación tecnológicocientífica y el bienestar.

Si a alguna conclusión se puede llegar, luego de este relato, es que para la historia se hacen necesarias nuevas metáforas y así como la de la *persistencia del antiguo régimen*²⁰ permitió abrir la visión en los estudios históricos en la relación entre presente y pasado, en la construcción del futuro, ahora se necesitan otras que enriquezcan las preguntas que desde el presente se le hacen al pasado. Nuevas metáforas, no por su mera novedad, sino porque *las metáforas son siempre útiles mientras sirvan para abrir perspectivas y no para cerrarlas en pequeños dominios*²¹. Implica trabajos más heterodoxos en tanto éstos cuenten con distintas

20 MAYER, Arno J. *La persistencia del antiguo régimen*. Madrid: Alianza Editorial, 1984. En este texto el autor nos refiere a una serie de transformaciones en la Europa del S. XX, en la cual es posible evidenciar con más claridad el cambio económico, más no así, con tanta transparencia, el cambio político, y que es después de la I Guerra Mundial que éste último empieza a darse. Esto ayuda a entender que los cambios no son homogéneos en todos los ámbitos, en especial si se miran estos dentro de la transformación de sociedades pre-modernas a sociedades modernas.

21 VIZER, Eduardo A. *La trama invisible de la vida social*. Buenos Aires: La Crujía, 2003. p. 327.

22 MARTÍN BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. p. 190.

23 ARCHILA NEIRA, Mauricio. *¿El historiador o la alquimia del pasado?*. En ORTIZ, Carlos Miguel y TOVAR, Bernardo (editores). *Pensar el pasado*. Bogotá: Departamento de Historia Universidad Nacional de Colombia - Archivo General de la Nación, 1997. p.p. 79-80.

“puertas” para la construcción de un discurso histórico. Una de esas formas posibles para “entrar” es la propuesta planteada por Martín-Barbero, como ejemplo para mirar esas continuidades y rupturas en la era de los medios y que son propias del siglo XX. En ella se encuentran los siguientes aportes: concebir las innovaciones tecnológicas como aquello que *informa* a la sociedad, tal y como se ha insinuado cuando se alude a la configuración de los tiempos de la cotidianidad de los entrevistados; que hay una *mutación entre materialidad técnica en potencialidad socialmente comunicativa*, en esto entender que la comunicabilidad no radica necesariamente en la información; y que esto último se convierte en el sentido que cobra la mediación que da cuenta de la manera como la *cultura se ha vuelto un espacio estratégico en la reconciliación de clases y reabsorción de las diferencias sociales*²². Como toda propuesta que se precie de serlo, generará debate, aspecto necesario en la construcción de comunidad científica, la de los historiadores, quienes, como señala Archila, ofician como alquimistas del presente y trabajan sobre la arcilla del pasado, transmutando los hechos en historias²³.

Bibliografía

Archila Neira, Mauricio. *¿El historiador o la alquimia del pasado?* En ORTIZ, Carlos Miguel y TOVAR, Bernardo (editores). *Pensar el pasado*. Bogotá: Departamento de Historia Universidad Nacional de Colombia - Archivo General de la Nación, 1997.

Benavides Campos, Julio Eduardo. *Historias de la televisión en la región: "¿qué es esa joda?"*. En Revista Signo y Pensamiento. Bogotá: V. XXV, n.48, 2006. Departamento de Comunicación - Facultad de Comunicación y Lenguaje - Pontificia Universidad Javeriana.

Camacho, Daniel (et. ál.) *América latina: ideología y cultura*. Costa Rica: Ediciones FLACSO, 1982.

Crowley David y Heyer, Paul. *La comunicación en la historia*. Barcelona: Bosch, 1997.

Hobsbawm, Eric. *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica, 1998.

Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. p. 190.

Mayer, Arno J. *La persistencia del antiguo régimen*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

Moore Jr., Barrington. *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia*. Barcelona: Ed. Península, 2000. p. 392.

Palacios, Marco y Safford, Frank. *Colombia, país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ed. Norma, 2003.

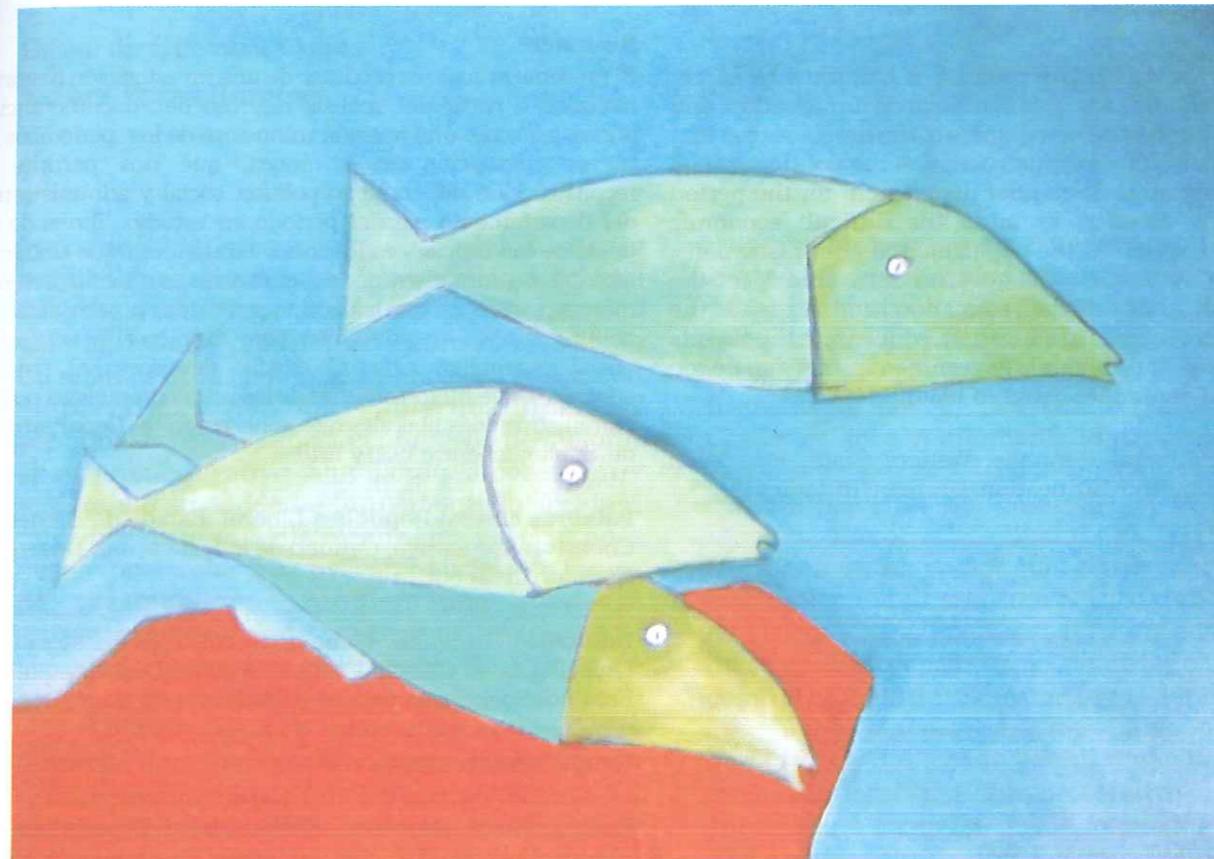
Rojas, Cristina. *Civilización y violencia*. Bogotá: Ed. Norma-PUJ, 2001.

Silverstone, Roger. *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996.

Thompson, John B. *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1998.

Vizer, Eduardo A. *La trama invisible de la vida social*. Buenos Aires: La Crujía, 2003.

Zambrano, Fabio. *Presentación introductoria, Panel 2, La transición al siglo XX: la prensa durante la hegemonía conservadora*. En VII CÁTEDRA ANUAL DE HISTORIA "ERNESTO RESTREPO TIRADO". *Medios y nación. Historia de los medios de comunicación en Colombia*. Ed. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2003.



Loritos
Óleo sobre tela 2006
José Pablo Serrano Silva



Challenges of and influences on the political and educational impact during the Liberal Republic of Santander 1930 - 1946

Abstract:

The present article is the product of historical research, based on a rigorous analysis of official documentation, and a detailed study of the newspapers of the time, sources that have not allowed the reconstruction of the political, social and administrative Santander department for the period under study. Bearing in mind the difficult economic conditions they faced the departmental administrations, this article try to show the government's actions for the strengthening of official education and expand the possibilities of access to education, which were the targets proposed by the Liberal governments that managed department Santander between 1930 and 1946.

Keywords: Liberal Republic, Welfare State, Education Coverage, Quality of Education, Dropout, Illiteracy

Resumen:

El presente artículo es producto de una investigación histórica realizada a partir del análisis riguroso de documentación oficial, así como una revisión minuciosa de los periódicos de mayor circulación en la época, que nos permite la reconstrucción del contexto político, social y administrativo del departamento para el periodo en estudio. Teniendo de presente las difíciles condiciones económicas que debieron afrontar las administraciones seccionales, el artículo pretende mostrar cuáles fueron las acciones llevadas a cabo desde la política pública en educación para fortalecer la educación oficial y ampliar las posibilidades de acceso al sistema educativo, que fueron algunas de las metas propuestas por las administraciones liberales que gobernaron al Departamento de Santander entre 1930 y 1946.

Palabras claves: República Liberal, Estado de Bienestar, Cobertura Educativa, Calidad de la Educación, Deserción Escolar, Analfabetismo.

Eduardo Guevara Cobos: Sociólogo -Historiador, Especialista en Ciencia Política, Docente Departamento de Estudios Sociohumanísticos - UNAB.

Email: eguevaco@unab.edu.co

Esther Parra Ramírez: Historiadora. Especialista en Ciencia Política. Magister en Ciencia Política. Doctoranda en Ciencia Política. Investigadora del Grupo de Investigación Instituciones Políticas y Opinión Pública. Instituto de Estudios Políticos IEP -UNAB. Docente de planta de la Escuela Superior de Administración Pública - ESAP- Territorial Santander.

Email: estherparraramirez@gmail.com

Retos e Impacto de la Política Educativa durante la República Liberal en Santander 1930 - 1946

Eduardo Guevara Cobos

Esther Parra Ramírez

Partiendo del reconocimiento del contexto político - administrativo nacional y seccional caracterizado por una crisis económica generalizada se presenta en el presente artículo un análisis de las políticas públicas en educación emprendidas por los gobiernos liberales seccionales para alcanzar el propósito de mejorar el sistema educativo, ampliando la cobertura y mejorando su calidad e implementado acciones que permitieran disminuir la preocupante deserción escolar para así combatir el alto índice de analfabetismo; problemática que será enfrentada asumiendo políticas asistencialistas, siguiendo directrices del modelo de Estado de bienestar keynesiano.

Otra destacada e innovadora acción fue la tendente a modernizar el sistema educativo con la implementación de una educación técnica - en contra de la educación teórica, tradicional y conservadora - para lo cual proclamaron el ideal de lo práctico fomentando la creación de institutos técnicos como el Dámaso Zapata, institución que a la postre sentaría las bases del proyecto educativo más representativo de la región: la Universidad Industrial de Santander.

El contexto nacional

En 1930 y después de cuarenta y seis años de hegemonía conservadora, el partido liberal

colombiano reconquista el poder que mantendría hasta 1946, oportunidad para poner en marcha su proyecto político, en un periodo que se ha denominado La República Liberal. Este periodo caracterizado por las transformaciones sociales impulsadas por el desarrollo capitalista que desde los años veinte había tomado impulso en Colombia y por acontecimientos internacionales como el ascenso del comunismo, la crisis del modelo democrático liberal, el auge de los nacionalismos y por la crisis del modelo económico del liberalismo clásico darían origen en los años 30, a una nueva fórmula encaminada hacia el intervencionismo de Estado, conocida como el modelo de bienestar keynesiano.

John Maynard Keynes había observado que la crisis del estado liberal radicaba en el no reconocimiento del sujeto colectivo que había empezado a formarse desde mediados del siglo XIX, por lo que observaba que más que otro sistema alternativo, el capitalismo dirigido con sensatez podría hacerse más eficiente. Así a partir de los años 30 se ampliaría el proceso de gubernamentalización mundial con el denominado **Estado de Bienestar** que implicaría la organización y la administración de las relaciones de producción o del trabajo social por parte del Estado, consolidándose todo un cuerpo de funcionarios en tareas de planificación, control y prestación de servicios públicos.

Cobertura educación primaria en Santander 1930-1946

Años	Presupuesto	Grupos Escolares	Niños Matriculados
1930	\$246.300.00	656	33.663
1931	200.000.00	521	32.212
1932	279.492.64	335	27.460
1933	250.420.00	443	28.364
1934	224.829.00	377	27.155
1935	196.895.00	486	25.453
1936	328.854.00	563	28.015
1937	394.854.00	695	29.118
1938	476.050.00	729	29.230
1939	752.482.00	755	31.175
1940	752.482.00	796	31.583
1941	497.072.00	792	31.335
1942	494.332.00	752	32.452
1943	450.000.00	712	32.639
1944	450.000.00	714	28.443
1945	522.000.00	742	30.269
1946	623.652.00	766	33.757

Fuente: Memoria de Educación. Bucaramanga Imprenta del departamento, 1946. 39p.

Los esfuerzos por ampliar la cobertura escolar, así como de mejorar la calidad de la educación básica primaria, habría de presentar serios obstáculos especialmente entre 1931 y 1935, años en que desciende el número de niños matriculados, así como los grupos creados y el presupuesto destinado a la educación.

Las razones explicativas de los gobernadores en sus informes², aducen a la crisis fiscal que llevó a la reducción del gasto público y que motivó la clausura de algunas escuelas. A partir de 1936, se mejoran las finanzas hecho que facilitó el incremento del presupuesto para educación y que se vio reflejado en la ampliación del número de matrículas y por ende de grupos escolares. No obstante al referirse a esta situación el director de educación departamental Jaime Ardila Casamitjana aclaraba: "En 1930 parece que hubo 33.663 niños matriculados y de esta fecha

para acá arranca un descenso también muy notorio, a pesar que se han multiplicado las escuelas. Como las estadísticas no han tenido un carácter científico a partir de algunos años para acá, este despacho presume errores de cálculo en los lustros comprendidos a partir de 1930 a 1935. En este último año se inició un control más riguroso de rendimiento numérico de la enseñanza, que se perfeccionó completamente en 1940, al crearse la Sección Técnica de la dirección de educación³"

Según la Dirección Departamental de Estadística se observó un crecimiento de escuelas urbanas y rurales desde 1936 de forma tal que hacia al final de la República Liberal existían 169 escuelas urbanas y 384 rurales para un total de 553 centros de básica primaria con un total de 766 grupos escolares atendidos por 759 maestros.

Hacia 1940 el número de matrículas fue de 31.583 superando en 2.967 los infantes matriculados en las áreas rurales a los de las cabeceras municipales; para 1946 el número de matrículas fue de 33.757 - de los cuales aprobaron 20.453- y la relación campo - cabecera municipal se disminuyó a 448.

De los 5.677 alumnos que en Santander ingresaron a primer grado en 1942 solo 734 culminaron en 1945 los cuatro años que

constituían la educación primaria de entonces; se lamentaba la administración departamental de la costumbre de los padres de solo enviar a sus hijos a la escuela hasta segundo o tercer año, cuando consideraban que se lograba el dominio de las primeras técnicas de lectura, escritura y la aritmética básica para proseguir en sus labores agrícolas.

En términos de deserción escolar se observo lo siguiente:

Deserción educación Primaria 1940-1946

Año	Deserción	%
1940	8.932	28.01
1941	10.630	29.74
1942	8.201	25.27
1943	6.808	24.17
1944	5.623	19.76
1945	7.160	23.66
1946	11.160	31.44

Adaptado investigadores

En promedio se encuentra una deserción de un 26% en los años analizados y sus causas se relacionan con el desinterés tanto de parte de los niños como de sus padres dada la estrechez económica en los hogares en los que se precisa del aporte laboral del infante en las labores propias del campo y domésticas; también a las enfermedades producto de la desnutrición y a la elemental falta de hábitos higiénicos. Por parte de los maestros se observa falta de adaptación al ambiente laboral y en muchos casos despreocupación, constantes permutas e injustificadas licencias que dificultarían el desarrollo de las actividades y desmotivarían tanto a padres de familia como a los propios estudiantes.

Otra agravante de la deserción estuvo relacionada con la responsabilidad de los municipios en cuanto al suministro y dotación de los locales para el ejercicio de la educación pública. En 1942 el gobernador Benjamín García Cadena anotaba: "no baja de \$300 la suma necesaria para dotar de pupitres, mesas, tablero, armario etc., cada local escolar. Suma ésta imposible de apropiar por la mayoría de municipios que además tienen que pagar arrendamiento, sostener escuelas municipales, contribuir a los sostenimientos de los restaurantes escolares, apoyar la campaña de ropero y calzado escolar etc"⁴.

La situación era más crítica en las escuelas rurales por circunstancias como las distancias

1 LOPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Modernidad y sociedad en Colombia. Bogotá: FESCOL, 1993.

2 Informe de Alejandro Galvis Galvis en 1931. 127p. Informe de Alfredo Cadena D'Costa en 1932. 31p. e Informe de Humberto Gómez Naranjo en 1933. 47p.

3 Memoria de Educación. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 40p.

4 Informe del gobernador de Santander Benjamín García Cadena a la Asamblea departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento,

desde los hogares a las escuelas, la pobreza de las familias, la ausencia de locales apropiados, muchos de ellos reducidos a canchales con carencia del mobiliario indispensable para la labor educativa.

Más crítica que la deserción escolar eran las cifras de la población infantil por fuera del sistema educativo. Hacia 1945 Santander contaba con 132.350 menores en edad escolar de los cuales solo recibían educación elemental 38.000 en establecimientos públicos y privados. 11.113 infantes de zonas urbanas y 85.658 de las rurales no asistían a la educación formal⁵, lo que implicaba para el gobierno departamental la apertura de 2.763 grupos escolares, cifra imposible de cubrir dadas las desfavorables condiciones presupuestales del departamento.

Bienestar escolar

Con miras a fortalecer una acción social acorde con la ideología liberal, se establecieron diversos programas entre 1930 y 1946 que procuraban el bienestar de la población infantil con programas como los que a continuación se describen:

El Patronato del Niño: Establecido por decreto 247 del 4 de marzo de 1936 en procura del bienestar de la población infantil. Se trataba de crear juntas municipales encargadas de organizar y controlar los restaurantes escolares, las campañas de ropero escolar para los más pobres, el botiquín para el suministro de droga en los centros educativos y reglamentar el bono del trabajador escolar⁶.

Comedores escolares: Política impulsada desde el Ministerio de Educación, consistía en

suministrar el almuerzo a los niños que vivían lejos de las escuelas. Hasta 1940 el servicio se prestó adecuadamente y aun costo muy bajo⁷ gracias a la colaboración de los padres de familia quienes suministraban legumbres y demás alimentos y debido a la organización que existía para la prestación de este servicio lo que llamó la atención del ministro de Educación de entonces doctor Jorge Eliecer Gaitán quien la puso de ejemplo de coordinación y organización.

Los problemas comenzaron en 1941 cuando solo se pudieron dar 360.000 raciones, debido al recorte presupuestal por parte de la Nación- de \$20.000 que se recibieron desde 1936 se pasó a recibir \$6.000 en 1941- por lo que el departamento tuvo que asumir el excedente y los \$11.000 que invirtió resultaron insuficientes.

En 1946 se prestaba éste servicio en 64 municipios de Santander, pero no en todas las escuelas rurales, lo que generó la reclamación del gobernador ante el gobierno nacional, pues consideraban que el departamento se veía desfavorecido frente a las partidas que para el mismo fin recibían otros departamentos como Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Boyacá o Caldas⁸.

Ropero escolar o Campaña del Vestido Escolar: consistía en suministrar a bajo costo a los municipios overoles para niños y delantales para niñas. La dirección de educación ejercía como intermediaria en términos de lograr uniformidad, legalizar cuentas y reducir costos, entre el municipio y la casa contratista que en este caso era la sociedad Manufacturera y Comercial de Bogotá. En 1941 por ejemplo, se repartieron en el departamento 6.000 piezas entre overoles y delantales.

Colonias Escolares de Vacaciones: este programa contemplaba la concentración de los escolares con problemas de desnutrición o cualquier otro de salud para que por un periodo de tres meses recibiera asistencia médica y odontológica; se buscaba dar tratamiento adecuado y brindar una alimentación balanceada. Las colonias se establecieron en Santander en 1936 y para 1939 una de ellas, la colonia de Agua Dulce⁹ atendía 120 infantes promedio por grupos de 40 en periodos de tres meses.

Anemia tropical, amebiasis y paludismo y la mala salud bucal eran enfermedades comunes en la población escolar, consecuencia de la ausencia de elementales hábitos higiénicos, la baja cobertura en saneamiento básico, inadecuados hábitos alimenticios, inexistencia de limpieza oral, agravada por los altos niveles de pobreza especialmente en zonas rurales que concentraba la mayoría de la población. Dada la dimensión del problema y pese a algunos esfuerzos por mejorar la situación, el gobierno reconocía su impotencia e incapacidad para afrontar de manera eficaz dicha problemática. El Director de Educación de Santander afirmaba: "*los servicios sociales de estos centros están muy limitados y no alcanzan por consiguiente a proteger debidamente a la infancia. Hasta 1944, el Ministerio de Trabajo organizó servicios médicos escolares y nombró médicos con esta sola finalidad. Circunstancias económicas obligaron a esta entidad a suprimir la mayoría de estos centros de higiene esos cargos y así no hay médicos y tampoco drogas. El servicio odontológico se presta con alguna regularidad aunque no en las condiciones que este despacho desea...*"¹⁰

Cooperativas escolares: Programa de la Dirección de Educación que pretendía inculcar

un espíritu de economía y trabajo colaborativo entre alumnos y maestros. Sobre la base de un capital semilla, puesto a trabajar por docentes y estudiantes en distintas actividades que produjera alguna ganancia para luego ser reinvertidas en los centros escolares, y entregadas a los alumnos como parte de pago por su trabajo. En 1945 la base fue de \$ 1.394.14, obteniéndose ganancias por \$1.609.09, se reinvertieron en las escuelas \$733.70 y se entregaron a los alumnos \$ 2.269.53

Campaña de arborización: se llevó a cabo anualmente con el fin de lograr la repoblación forestal en las escuelas. La Dirección de Educación repartía cada año \$500 para cubrir los premios a los maestros distinguidos por sembrar el mayor número de árboles. En 1944 se sembraron 91.762 entre frutales, ornamentales y maderables.

Semana social educativa: llevada a cabo en la primera semana de mayo, tenía como propósito recoger fondos para el mejoramiento material de las escuelas y la compra de vestuario para los más necesitados en los diferentes municipios. Para 1945 "*gracias a la colaboración del magisterio santandereano, de los alcaldes y los curas párrocos, se alcanzó un éxito económico muy halagüeño, cuyos resultados se reflejaron en el progreso de las instituciones educativas. La suma recolectada por este concepto alcanzó a \$16.874.12, la que se invirtió en las reparaciones de los locales de las escuelas, su dotación en mobiliario y adquisición de ropa y calzado para los niños pobres. Un aplauso muy cordial merece en este sentido el municipio de Puerto Wilches, en donde todas las fuerzas sociales colaboraron con intenso entusiasmo en esta fiesta, y llegaron a reunir una suma de \$ 5.000, con la cual se compró*

1942. 196p.

5 Memorias de Educación. Bucaramanga: Imprenta del departamento, 1946. 40p.

6 Informe del gobernador de Santander Alfredo Cadena D'Costa a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del departamento, 1937, 52p.

7 En 1939 se dieron un millón de almuerzos con un costo para el departamento de \$ 0.06 cada uno. Informe del gobernador de Santander Benjamín García Cadena a la Asamblea departamental. Bucaramanga Imprenta del Departamento, 1942. 212-213p.

8 Memorias de Educación. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 46p.

9 Informe del Gobernador de Santander Hernán Gómez Gómez a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1940. 45p.

un mobiliario pedagógico moderno para la escuela de varones, se adquirió un reloj para la catedral de dicha población.”¹¹ Con acciones como las señaladas se pretendió atenuar la crítica situación del departamento en materia de financiación para el ramo de educación.

Calidad de la educación

Desde el principio de la República Liberal se hizo evidente la preocupación del gobierno por la educación, al crearse algunas escuelas normales en las capitales de los departamentos y en el sector rural; por decreto 1487 10 de 1932, se crearon las facultades de educación en la capital de la República y se dispuso la apertura de cursos de información pedagógica con el objetivo de especializar personal para la enseñanza normalista.

Dada la falta de recursos, el caos administrativo y la falta de personal debidamente preparado, las normales pasaron a cargo de los departamentos en 1933. Al año siguiente, la escuela normal de Tunja pasó a constituirse en Facultad de Ciencias de la Educación y empieza labores la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional.

A partir de 1940 se dispuso que la educación normalista sería de 6 años unificando sus estudios con los del bachillerato clásico¹², se contempló que los primeros cuatro años eran comunes al bachillerato y en los dos últimos se impartía la formación pedagógica con asignatura como psicología, metodología de la enseñanza e historia de la educación¹³, con lo que se pretendía que los docentes dominaran técnicas pedagógicas que hicieran posible elevar la calidad de la educación.

Desde el nivel local, en 1935 el diputado Jorge Pradilla Reyes consideraba que los tres problemas principales en Santander lo constituían “el hambre, la enfermedad y la ignorancia”¹⁴ y propugnaba por la armonización de la política educativa departamental con la del Ministerio, cuya bandera además de cobertura se centraba en la calidad. Con el fin de organizar la acción del gobierno seccional en materia de educación pública se creó la Sección Técnica que a partir de 1940 se encargaría de controlar las visitas de inspectores escolares de zona, elaborar proyectos de organización de las bibliotecas y de dirigir publicaciones¹⁵. Así quedó establecido el “control escolar” que mediante un informe anual daba cuenta tanto de los aciertos como de las falencias de la educación primaria en Santander.

Teniendo en cuenta las dificultades por el bajo número de inspectores escolares, -cuatro a lo sumo- a partir de 1940 se reorganizó territorialmente el departamento con el fin de hacer una atención más efectiva a la problemática educativa, a la vez que se expidió el decreto 198 de 1941 que reglamentaba las funciones de los inspectores escolares. Dicha medida habría de hacerse efectiva con la visita de 792 de las 1.097 escuelas existentes en el departamento en 1941.

Dentro de la investigación impulsada por la Sección Técnica se examinaron las causas del bajo rendimiento escolar, para lo cual se les exigió a los maestros que durante el año 1941 suministraran información acerca de: asistencia escolar, condiciones físicas de los alumnos, clasificación del personal, aplicación de metodologías, material de enseñanza y decoración escolar, cuaderno de los alumnos,

horarios, libros reglamentarios, observaciones de los alumnos, disciplina, premios - castigos y cuestionarios de control.

Sobre los programas de enseñanza para la escuela primaria se consideraba como un error la estandarización de los programas para la escuela rural y urbana teniendo en cuenta las particularidades en cada caso. Por ello en asamblea de gobernadores con los directores de educación se aprobó la siguiente proposición: “la finalidad de la escuela primaria es la de dotar al niño colombiano de los conocimientos mínimos indispensables para desempeñar a cabalidad sus funciones ciudadanas, pero la escuela rural debe dar al niño colombiano una educación acorde con el medio en que actúa, de manera que sepa aprovecharlo económicamente”¹⁶; y se proponía para los campos el fortalecimiento de las escuelas complementarias y las granjas agrícolas.

Frente a la necesidad de superar la enseñanza tradicional, el Director de Educación Departamental Jaime Ardila Casamitjana afirmaba: “Uno de los mejores ensayos educativos que se están realizando en Santander es el de creación y organización de las escuelas complementarias para la adaptación del individuo a su ambiente y el desenvolvimiento de todas sus aptitudes. Parece que este sistema está derivado de las ideas educativas de Jhon Dewey, el apóstol del pragmatismo norteamericano. Los puntos de vista de Dewey sobre educación están adaptados a la Revolución Industrial moderna y el desarrollo consciente de la democracia. Al reaccionar contra las relaciones clásicas de la educación, que solo aprendieron a hablar de las cosas sin aprender a ejecutarlas, Dewey preconiza la lógica “instrumental” que enseña prácticamente las artes y las disciplinas de la vida

industrial. Además, él cree que el individuo, que vive en el seno de la sociedad y en este mundo intrincado y complejo en que los inventos y descubrimientos se suceden unos a otros, debe ser el factor capital del progreso. La preparación de ese individuo corre a cargo, según Dewey, de la democracia y de la educación. La primera, que no se limita únicamente al sufragio, sino que pretende dar a cada cual las mismas oportunidades. La segunda, que tampoco se limita a crear ciertas habilidades técnicas o intelectuales sino que es funcional y social y crea instrumentos para responder a las necesidades y al ritmo de la vida industrial.... En mi concepto las escuelas complementarias de Santander abarcan actualmente los puntos de vista de Jhon Dewey, siendo por esta razón una de las mejores realizaciones del gobierno en materia educativa”¹⁷.

Este programa bandera de la República Liberal, se había iniciado en Santander en 1936 con el propósito de ofrecer durante tres años de preparación en artes y oficios contando para ello con talleres de carpintería, ebanistería, tejidos, zapatería, mecánica, hilados, enfermería y técnicas agrícolas, con el objetivo de facilitar su incorporación a la vida laboral y productiva. Entre 1936 y 1941 se habían creado 14 escuelas complementarias y según el gobernador Benjamín García Cadena “es digno de mencionar el funcionamiento de las complementarias en Puente Nacional, Mogotes, Charalá, San Vicente y San Andrés así como el Taller de Obras y Labores Manuales de Bucaramanga y el Socorro”¹⁸. No obstante el interés en este tipo de enseñanza, durante la administración de Arturo Santos y ante la crisis fiscal departamental, se redujeron a 3 en Bucaramanga -2 para niñas y la Escuela de artes y Labores manuales - y las

10 Memoria de Educación. Bucaramanga: Imprenta del departamento, 1946. 47p.

11 *Ibid.* 49-50p.

12 El Decreto 71 de 1939 había establecido un plan de estudio de 5 años y había diferenciado estudios normalistas del bachillerato.

13 D'Janon, Fernando. Documento 10: Breve Historia de la Formación de los Maestros en Colombia. Bogotá: A.C.E.C. 3p.

14 Anales de la Asamblea de Santander. N°. 487. Bucaramanga, junio 14 de 1935. 48p.

15 Informe del Gobernador Arturo Santos a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento. 1943. 350p.

16 Informe del gobernador de Santander Benjamín García Cadena a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta Departamental, 1942. 199-201p.

17 Memorias de Educación. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 35p.

escuelas complementarias de San Vicente, Concepción, Guaca, Mogotes, San Andrés, San Vicente y Barrancabermeja¹⁹. Para 1946 el número de estudiantes matriculados en las escuelas complementarias del departamento era de 209 entre niños y niñas de los cuales 157 aprobaron el ciclo completo.

El Director de Educación del Departamento en 1943, Jorge Orduz Ardila en su informe, dejaba ver el interés por las innovaciones educativas a pesar de las dificultades en materia presupuestal, pues al *"estatismo de la escuela intelectualista sucede el impulso moderado y racionalizado que pugna por salir de ese remanso apacible, pero supremamente perjudicial, hasta iniciar la etapa psico-biológica de la escuela activa"*²⁰, lo que implicaba avanzar con orientaciones técnicas, industriales, profesionales y dentro de éste proceso se hacía indispensable primero que todo la preparación de docentes a través de las escuelas normales y de programas como el ofrecido en 1937 bajo la forma de "curso escolar de vacaciones" en el que se ofrecía por varios meses capacitación a los docentes rurales en materias como higiene del niño, metodologías y psicología, dibujo, canto, trabajos manuales, cultura física y fisiología del niño²¹; se buscaba así

Nivel de preparación de los maestros en Santander - 1942

	Urbanos	Rurales	Totales
Maestros Graduados	42	3	45
Maestras Graduadas	177	8	185
Maestros sin grado	59	12	71
Maestras sin grado	129	366	495
Totales	407	389	796

Informe del Gobernador Arturo Santos 1943, 332p.

18 Informe del Gobernador Benjamín García Cadena a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1942. 203p.

19 Informe del Gobernador de Santander Arturo Santos a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1943. 334p.

20 Informe del Director de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1943. 322p.

21 Informe del Gobernador de Santander, Alfredo Cadena D'Costa a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1937. 50-51p.

22 El Deber, Bucaramanga, septiembre 5 de 1936.

23 Informe del Gobernador de Santander Humberto Gómez Naranjo a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del departamento,

perfeccionar los sistemas pedagógicos, para lo cual se otorgaron 80 becas a maestros de las diferentes provincias.

Dada la falta de preparación de los maestros, desde mediados de los años treinta se había iniciado, por parte del Inspector Nacional de Educación, la campaña para escalafonar a los docentes por medio de un examen, proceso que en Santander no sería fácil, ante la negativa y la actitud reacia de los docentes y que según el diario conservador *"El Deber"* se trataba de una medida de protesta contra los intentos de centralización de la enseñanza, que atentaba contra los intereses regionales²².

Sobre el nivel de capacitación de los maestros se observa que hacia 1932 existían 564 clasificados en cuatro categorías, primera 95, segunda 110, tercera 41, y cuarta 318, correspondiente las tres primeras a maestros graduados y la cuarta, es decir la mayoría, a quienes su idoneidad no estaba acreditada con un título escolar²³. Desde entonces se planteó la necesidad de convertir en Normal el Colegio de Señoritas de Bucaramanga.

Para 1942 existían 796 maestros(as) de los cuales 566 no poseían grado, tal como se puede observar en el cuadro siguiente de la Sección Técnica de Educación del Departamento:

Al iniciar el año 1942 se pretendió sustituir la mayor parte del personal no escalafonado por normalistas, proceso que se llevó a cabo solo parcialmente dado el escaso número de personal capacitado. El impulso que los gobiernos nacional y departamental dieron a la Escuela Normal de Señoritas de Bucaramanga y a la

Escuela Normal Rural de Málaga facilitó que progresivamente y desde 1942 se fuera ampliando el número de maestras graduadas por lo que al finalizar la República Liberal la presencia del personal docente graduado se incrementara considerablemente tal como lo señala la siguiente estadística:

Nivel de preparación de los maestros por categorías - 1946	Hombres	Mujeres	Total	Sueldo
Primera categoría	3	29	32	\$92.00
Segunda categoría	18	186	204	75.00
Tercera categoría	17	268	285	65.00
Cuarta Categoría	3	135	138	60.00
Categoría Dptal.	9	95	104	60.00
Total	50	713	763	

Informe del director de Educación Jaime Ardila Casamitjana 1946, 43p.

El magisterio santandereano mantendría la tendencia mayoritariamente femenina en un 94%, dada la carencia de escuelas normales destinadas a la preparación de varones como maestros, por lo que la dirección de educación debía de valerse de un reducido número de institutores graduados en escuelas normales de Tunja y Pamplona. Respecto a la abrumadora participación de la mujer, el anterior informe afirmaba: *"Nuestra mujer, por sus condiciones hogareñas, sus criterios nobilísimos frente a la vida, su feminidad, ejerce un magisterio cariñoso, en él va implícito el sentimiento pedagógico de Federico Froebel, aquel pedagogo alemán que preconizó por primera vez la participación de la mujer en la enseñanza"*²⁴.

1932. 48-49p.

24 Informe del Gobernador de Santander, Humberto Gómez Naranjo a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento,

Educación Secundaria

La educación secundaria contemplaba la existencia de centros mayoritariamente oficiales y muy pocos privados discriminados en enseñanza normalista, comercial e industrial. Iniciando la República Liberal el departamento sostenía los siguientes establecimientos: el Colegio San Pedro Claver y el de señoritas en Bucaramanga, San José de Guanentá en San Gil regentado por los Hermanos cristianos y el de varones de Málaga; además subvencionaba algunos como el Universitario de Vélez, el de varones del Socorro, el de varones de Zapatoca, el Seminario de San Gil, el Gimnasio Santander y el Colegio de la Presentación de Bucaramanga.

Fortalecer la educación pública gratuita y ampliar la posibilidad de acceso al sistema serían las metas de las administraciones departamentales entre 1930 - 1946. Las dificultades se centraban principalmente en términos presupuestales por los costos que implicaba poner en funcionamiento la tan pretendida educación técnica y dotar a las escuelas rurales y urbanas de los implementos necesarios para una educación de calidad; administrativamente se requería crear un mecanismo eficiente en materia de gestión institucional y gestión del desarrollo así como capacitar los docentes.

Además de lo anterior, los estigmas sociales en lo relacionado con la discriminación frente a los llamados "hijos naturales o ilegítimos" a quienes en muchos casos se les negaba el derecho a la educación estuvieron a la orden día. La Asamblea del Departamento en marzo de 1934 tomó medidas a fin de poder garantizar la igualdad de derechos a la instrucción estableciendo que en adelante ninguna institución pública podría exigir la calidad de hijo legítimo como condición de ingreso, ni se reconocería ningún título o certificado de establecimiento privado en donde se exigiese la calidad de tal²⁵.

Desde 1934 se discutía en la Asamblea Departamental, la necesidad de crear una institución que respondiera a la problemática educativa de Santander, se orientara por los nuevos postulados pedagógicos y que reemplazara y superara al Colegio San Pedro - que aunque era totalmente subvencionado por el departamento, cobraba cuotas mensuales por la enseñanza - ; se buscaba que las becas y el local destinados para el colegio de la Compañía de

Jesús, pasaran al nuevo colegio tan pronto terminase el contrato con los padres jesuitas para ofrecer así un servicio de calidad y de manera gratuita, reforzando así el principio de utilidad social²⁶.

A partir de 1933 la Asamblea Departamental planteó la necesidad de revisar el contrato entre la gobernación y la Compañía de Jesús sobre la administración y dirección del Colegio San Pedro de Bucaramanga. Al año siguiente la Asamblea según ordenanza 43 de 1934 reformuló los términos del contrato vigente desde 1925, de manera que el nuevo convenio exoneraba al departamento de un gasto de \$ 547 mensuales. Pero en 1935, se decidió dar término definitivo al contrato, hecho que habría de convertirse en un conflicto de tinte político-religioso.

El diputado Mario Galán Gómez en sesión del 14 de junio de 1935 se refería a las dificultades existentes en el departamento para adelantar una educación liberal pues empezando por los maestros "*todos los que actualmente existen, están sobresaturados de doctrina conservadora*"²⁷, aspecto que según la mayoría colegiada, dificultaba la consecución de "La revolución Liberal". Por ello se hacía necesario dar término a contratos existentes con otras instituciones para la enseñanza secundaria a fin de redireccionar los recursos hacia el nuevo proyecto de creación de un plantel totalmente público, el Colegio Santander, y hacia el cubrimiento del déficit de la educación primaria en el departamento.²⁸

Finalmente en 1936 se fundó en Bucaramanga el **Colegio Santander** con 448 alumnos; al respecto, el 16 de abril de este año en el periódico local "*El Deber*" circuló el siguiente comunicado:

Están abiertas las matrículas para el

"Colegio Santander"

Bajo la muy hábil y competente dirección de don Carlos García Prada, asesorado por un selecto grupo de profesores, iniciará este establecimiento sus tareas.

Se reciben alumnos para los siguientes cursos: primero, segundo y tercer año de bachillerato. Todos los servicios absolutamente gratis. Los que deseen matricularse deben concurrir a la dirección de educación pública.

El Colegio Santander fue concebido exclusivamente para la educación de las clases menos favorecidas y desde sus inicios contó con prestigio por su reconocido nivel académico. Para 1943 el Colegio otorgaba título de bachiller superior a los alumnos que terminaban VI año de estudios y de bachiller elemental a quienes cursaban hasta IV año. Desde 1936 a 1946 se observa un gradual incremento en el número de alumnos, de manera que en las postrimerías de la República Liberal, el Colegio Santander contaba con 517 estudiantes, 409 de ellos externos y 108 internos becados²⁹.

Los ciudadanos Roberto Cadena, Juan Cristóbal Martínez, Carlos Julio Ardila, Pedro Elías Novoa, Domingo Trillos y Alejandro Cadena, junto con 200 firmantes más, presentaron una protesta pública contra una acción que consideraban "*aprobación sectaria*" por parte de la Asamblea, la cual fue publicada en el diario conservador *El Deber* del 12 de agosto de 1935 bajo el título "**BUCARAMANGA CATÓLICA RESPALDA LA LABOR DE LOS PADRES JESUITAS EN ARAS DE LA EDUCACIÓN**" y que en uno de los apartes señala que "*los católicos no podemos ni debemos resignarnos de quedar huérfanos del beneficio educacionista y moralizador de las costumbres, que llevan a cabo los jesuitas*", y se comprometían a hacer todo lo

posible para que el colegio no cerrara sus puertas.

De ésta manera el Colegio San Pedro continuó ofreciendo sus servicios como institución privada, en tanto que al Colegio San José de Guanentá de San Gil, regentado por la comunidad de Hermanos Cristianos le fueron prolongados los contratos llegándose incluso a ordenar el desembolso para el pago de docentes, laboratorios, becas por parte del gobierno departamental, que además se comprometió con la construcción de un nuevo edificio que pudiese albergar la numerosa población del plantel, cuya capacidad máxima era de 300 estudiantes y que para 1942 presentaba un sobrecupo de 60³⁰.

Otros colegios públicos de provincia como los Universitarios de Varones del Socorro y Vélez - fundados por el general Santander y a cargo del gobierno nacional- eran auxiliados por el departamento; durante la República Liberal fueron remodelados y se vieron beneficiados con sendas partidas del fisco departamental, el Colegio de Varones de Málaga, el Instituto Comercial de Zapatoca, el colegio Avelina Moreno del Socorro y el colegio de señoritas de Vélez el cual fue nacionalizado para convertirlo en Instituto Técnico Femenino desde 1946. En Piedecuesta se funda el Colegio Balbino García que inicia labores con los dos primeros años de bachillerato en 1944 y en 1946 se crea el Colegio Aquileo Parra en Barichara³¹.

1932. 50p.

25 Anales de la Asamblea. Bucaramanga, Marzo 13 de 1934. N0. 440

26 Anales de la Asamblea de Santander. Bucaramanga, Marzo 7 de 1936. No 532.24p.

27 Anales de la Asamblea de Santander. Bucaramanga, junio 14 de 1935. No. 487, 44p.

28 El Director de Educación del Departamento en 1935, se mostraba extrañado de que fuera Santander el único departamento en el país, que costeara la educación secundaria y se mostraba partidario de que no siguiera siéndolo, argumentando que era mejor enseñar a leer y escribir a los 200.000 analfabetos que tenía el departamento, que prestar educación deficiente a 1700 alumnos de las instituciones secundarias. Anales de la

Asamblea de Santander. Bucaramanga, junio 14 de 1935. No. 487. 44p.

29 Informe del Director de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 64p.

30 Informe del Gobernador de Santander Arturo Santos a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del departamento, 1943. 344p

31 Informe del gobernador de Santander, Alejandro Galvis Galvis a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1945.

Educación privada: La educación primaria de carácter privado estaba bajo la supervisión, registro y vigilancia de la Dirección de Educación de Santander, mientras la educación secundaria dependía directamente del Ministerio de Educación Nacional. En el departamento existían 15 establecimientos de carácter privado para 1943: Dos en los municipios de Bucaramanga, San José de Miranda y Zapatoca y uno en Barichara, Cerrito, Charalá, Málaga, Piedecuesta, Socorro, San Gil, San Vicente y Vélez ninguno de los cuales contaba con reconocimiento oficial³².

Educación normalista: Dada la crisis de la educación generada por el bajo número de maestros capacitados, se convirtió en prioridad gubernamental fortalecer la educación normalista que en sus inicios fue exclusivamente femenina y se impartía solo en la Escuela Normal de Señoritas de Bucaramanga y la Normal Nacional Francisco de Paula Santander en Málaga. Desde inicios de la República Liberal, se insistió en la necesidad de volver el colegio de Señoritas de Bucaramanga fundado a mediados del siglo XIX, en Escuela Normal lo que se consiguió en 1936 cuando pasa a denominarse Escuela Normal de Señoritas, nacionalizada en 1940.

En 1942 recibió un aporte de \$20.000 y un lote suministrado por el departamento en costado oriental del Parque de los Niños y allí se inició la construcción de la nueva sede y de la Escuela Anexa que fueron dadas al servicio en 1946³³.

En las postrimerías de la República Liberal el gobierno departamental proyectaba la apertura de la Escuela Normal Rural de Puente Nacional, con el fin de preparar maestros ya que en promedio, los hombres dedicados a la docencia era de solo 4%, pues en Santander no

existía un plantel dedicado a la formación de los mismos.

Enseñanza comercial: funcionaban seis colegios oficiales ubicados en San Gil, Socorro, Mogotes, San Andrés, Málaga -femeninos- y Zapatoca para caballeros; de carácter privado funcionaron otros seis centros educativos de orientación comercial, cinco en Bucaramanga y uno en Barrancabermeja -.

Entre los colegios comerciales oficiales se destacó el Instituto Comercial de Zapatoca que para entonces ofrecía una enseñanza categoría D -comercio elemental- con cuatro años de estudios, organizado según parámetros de la Escuela Nacional de Comercio. El Colegio de Señoritas de San Gil, funcionaba bajo la misma condición y aunque contaba con aprobación del Ministerio, tenía serios problemas locativos. En 1942 se funda en el Socorro el colegio Avelina Moreno que formalizó su ciclo de orientación comercial; hacia 1946 se fundan tres colegios femeninos con orientación comercial: el Liceo Femenino de Mogotes, el Colegio María auxiliadora en San Andrés y el Colegio de señoritas de Málaga, todo lo cual refleja el interés de los gobiernos departamentales en ampliar las posibilidades de las jóvenes santandereanas beneficiadas con la apertura de los anteriores centros educativos.

Educación técnica: Desde el inicio de la República Liberal se pretendía que las Escuelas de Artes y oficios y algunos colegios se fueran convirtiendo en Institutos Técnicos que respondieran al pretendido desarrollo industrial de la región. En este sentido desde 1932 se había modificado el plan de estudio de la Escuela de Artes y Oficios sin los resultados esperados, pues cuatro años después el gobernador de Santander

Alfredo Cadena D'Costa reconocía que lo que se enseñaba en dicha institución estaba lejos de ser instrucción técnica y que "la enseñanza se está haciendo hoy por medios empíricos y por sistemas anacrónicos, verdaderos causantes del estancamiento en que se encuentran las artes manuales en Santander"³⁴.

A partir de 1933 se dispuso el establecimiento de escuelas de artes y labores en cada una de las capitales de provincia, bajo la responsabilidad de los respectivos municipios, siendo las primeras en crearse las del Socorro y Zapatoca³⁵ - capital de provincia de Galán -. Para la misma época se hallaban en funcionamiento la Escuela de Artes y Labores Manuales para Señoritas y el Instituto Nocturno Superior para Obreros que funcionaban anexo a la Escuela de Artes y oficios en Bucaramanga.

Este deseo por una verdadera educación técnica se concretó unos años después, cuando ya reglamentada la enseñanza industrial en el país, empezó a operar la Escuela Industrial de Bucaramanga³⁶, como una escuela técnica moderna dotada para 1940 con fresadora, torno de precisión, 5 tornos comunes, rectificadora, equipo de soldadura eléctrica, taller mecánico de fundición, de herrería de carpintería y de electricidad, también se adelantaba la construcción del edificio teniendo en cuenta las especificaciones de la escuela que pasaría a llamarse **Instituto Técnico Industrial Dámaso Zapata** y quedaría bajo la dirección de Julio Álvarez Cerón y de Francisco Ritter como jefe de talleres y responsables de la capacitación en mecánica, electricidad, fundición, ebanistería, modelado, ajuste y construcción de maquinaria y

de cursos nocturnos que se ofrecían a los interesados en radio-técnica, motores de explosión y motores diesel entre otros.³⁷ Para la época la sala de motores del Instituto era considerada la más completa del país, como resultado de la labor de los talleres, se logró construir algunas maquinarias para fabricación de cajas, para instalar una fábrica de jabón, para elaborar botones y se inició la construcción de una máquina para obtener leche en polvo. El logro más significativo lo constituyó la fabricación de la maquinaria para instalar una planta reencauchadora de llantas de automóviles, que vino a resolver en parte este problema del transporte en Santander³⁸.

Educación Física y Deportes: Otra preocupación de los gobiernos liberales departamentales fue cultivar el entusiasmo por el deporte "particularmente entre los jóvenes, deseosos de fortalecer sus organismos con ejercicios saludables, de avivar el espíritu y despertar las facultades mentales que de ordinario se embotaban con la ociosidad o en la vida sedentaria de la oficina y del hogar"³⁹. Para ello se estableció la Comisión Departamental de Educación Física, la Sesión de Educación Física de Santander, la liga de fútbol y basquetbol y el Colegio de árbitros, que estarían a cargo de las diversas actividades deportivas que desde la escuela primaria, los colegios y demás instituciones particulares se realizaran en Santander.

Con respecto al programa de educación Física diseñado para las escuelas, el director de educación, Jaime Ardila Casamitjana, advertía sobre la necesidad de redireccionarlo más al

33 Memoria del Director de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 29-30p.

34 Informe del gobernador Alfredo Cadena D'costa a la Asamblea de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1939. 27P.

35 Informe del gobernador Humberto Gómez Naranjo a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1933. 51p.

36 Informe del gobernador de Santander Hernán Gómez Gómez a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento. 1940, 46p.

37 Informe del gobernador de Santander Benjamín García cadena a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del departamento, 1942, 206p.

38 Informe del gobernador de Santander Arturo Santos a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta Departamental, 1943, 342p.

56p.

32 Informe del gobernador de Santander Arturo Santos a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1943. 348p.

aspecto higiénico que gimnástico: “las características de la población escolar – nutrición, vestuario, habitación, enfermedades endémicas – bien conocidas por todos...no permiten desarrollar con el escolar la totalidad del programa, pues sería aumentar esfuerzos físicos a organismos desnutridos y enfermos”³⁹. Debido a las largas distancias que los menores debían recorrer diariamente para llegar a la escuela, las condiciones de vestuario y los delicados problemas de salubridad sugería limitar la enseñanza a juegos, deportes infantiles y gimnasia suave, centrando la atención en la higiene del local escolar, la construcción de duchas escolares y una intensa campaña de hábitos de aseo.

Para 1946 se publicó una cartilla de higiene y educación física escolar como guía para los maestros de las escuelas del departamento y se programaron los primeros juegos intercolegiados de Santander.

Educación artística

Dentro de esta modalidad existían en el departamento varios institutos a cargo de la Sección Cultural de la Secretaría de Educación, entre los que se destacaba la Escuela de Música y Orfeón Santander creada en 1936 que ofrecía instrucción a los sectores populares en solfeo, lectura musical, canto, piano, violín, viola, violonchelo, contrabajo y flauta bajo la dirección del maestro Martín Alberto Rueda. El secretario de educación en 1946, Jaime Ardila Casatmijana, destacaba la labor de este centro: “la academia de música está organizando entre sus masas corales, una orquesta sinfónica y estimula la afición artística de Santander trayendo a sus aulas elementos de todo el Departamento. Es propósito nuestro revivir la música popular colombiana en lo

que tiene de más entrañable y personal, haciendo que el pueblo la conozca en versiones puras”⁴¹. Desde 1945 se habían incorporado las clases de música y canto en las escuelas públicas de Bucaramanga con el propósito de desarrollar el espíritu artístico en los niños que más tarde habrían de ingresar a la Academia de Música y Orfeón Santander.

Anexa a la escuela de música figuraba la Academia de Pintura y la Academia de Bellas Artes que desde 1941 operaba bajo la dirección del maestro Oscar Rodríguez Naranjo, con el propósito de valorar y guiar la propia inspiración de aquellos santandereanos interesados en plasmar artísticamente el color y la forma; hacia 1946 se fortaleció con el nombramiento de un significativo número de docentes entre los que se destacaba el escultor Carlos Gómez Castro.

Para completar la labor educativa y cultural existían algunos centros como la Biblioteca Departamental que funcionaba en un local que se segregó del Colegio Santander⁴², y que se vio favorecida con la donación recibida de la biblioteca Ismael Enrique Arciniegas. La Academia de Historia de Santander, la *Revista Santander* y el Museo Histórico en la casa de Bolívar fueron otros centros que apoyaban la labor cultural en la región.

Educación-Resocialización.

Desde el periodo del Estado Soberano de Santander, se había establecido en el municipio de Piedecuesta un plantel denominado “Casa de Menores y Escuela de Trabajo Victoriano de Diego Paredes”, que ofrecía educación primaria y realizaba algunas actividades agrícolas por parte de menores infractores llegados allí desde todo el departamento.

Esta institución que venía presentando grandes dificultades para su funcionamiento llamó la atención de la Asamblea Departamental y del equipo de gobierno que discutían sobre la conveniencia o no de fortalecer la granja adjunta teniendo en cuenta las exigencias técnicas, presupuestales y de personal especializado para la resocialización de los menores catalogados para la época como “niños anormales”⁴³. Dado el sentido social del centro, en mayo de 1944 la Asamblea de Santander envió al plantel una comisión integrada por los señores Carlos Humberto Durán, Roberto Amaya, Jorge Galvis, el Director de Educación Guillermo Ortiz y el juez de menores Luis Alfonso Pérez, quienes presentaron un informe que revela la situación por la que atravesaba esta “casa correccional” en el que se contemplaba lo siguiente:

1. Más de la mitad de la edificación se hallaba en ruinas debido a un temporal que echó a tierra los techos y las reparaciones se hacían de una manera muy lenta.
2. Al gobierno departamental le correspondía la prestación de todos los servicios – farmacia, educación, dormitorios, dotaciones, honorarios de maestros – excepto el de alimentación que era cubierto por la Nación.
3. Desde 1926 no se había modificado la partida destinada por parte del gobierno departamental que seguía siendo de \$11.144 para una cuota mensual de \$ 928.66 suma irrisoria si se tiene en cuenta que para su normal funcionamiento la casa de menores necesitaba \$ 3.000 mensuales.
4. Los 120 menores que allí se encontraban, se hallaban casi desnudos y descalzos y la alimentación recibida era deficiente, pues

la Nación solo aportaba 30 centavos diarios por interno. Según el informe “los servicios de comedor son inferiores a los de cualquier fonda de última categoría, ya que las mesas, por ejemplo, mas parecen canoas,...como cubiertos , unas cucharas hechas de “totumo”, y la mayor parte come de pie, porque no existen ni siquiera bancas para sentarse”. Existían solamente unas pocas camas metálicas y gran parte de los menores debían dormir en sacos de fique o esteras.

5. Los talleres operaban regularmente y la enseñanza que se recibía era muy rudimentaria.
6. La granja adjunta, de dos hectáreas y media y con una tierra de mala calidad hacia difícil que fuese cultivada.
7. El número de maestros no era suficiente y sus salarios eran “malísimos”.
8. Por ley 15 de 1923, la Casa de Menores debía funcionar alejada de la ciudad y con una granja óptima, en tanto, la institución se hallaba en el perímetro urbano y con una granja improductiva⁴⁴.

El informe concluye que el lamentable estado del centro se debía a la desatención del gobierno departamental aspecto considerado grave si se tenía en cuenta el incremento de la delincuencia reflejado en un aumento inusitado en materia de delitos contra la propiedad. Otro problema era que la escuela solo tenía capacidad para 120 jóvenes, lo que implicaba que más de mil menores infractores del departamento quedaran sin ningún tipo de resocialización.

Por lo anterior se previó por parte de la administración departamental, la adopción de un plan a cuatro o cinco años con una inversión

39 Informe del gobernador de Santander, Alejandro Galvis Galvis. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1931. 131p.

40 Memoria del director de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946. 77p.

41 Informe del secretario de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1946, 8-9p.

42 Hoy Instituto Cultural del Oriente, allí funcionaron el Colegio San Pedro, luego el Colegio Santander y después el Colegio de Nuestra Señora del

Pilar.

43 Informe del gobernador de Santander, Alfredo Cadena D'Costa a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1932. 32p.

suficiente para la transformación de éste centro en una verdadera escuela que cumpliera la misión social a la cual estaba destinada.

A pesar de los buenos propósitos de la Asamblea, los avances en infraestructura fueron precarios dada la consabida crisis de las finanzas; aunque es de destacar la transformación que desde 1942 empieza a darse en materia de enseñanza impulsado desde la dirección de la Escuela con la idea de *“adaptar nuevamente a la vida ciudadana a los menores delincuentes o extraviados, bajo una disciplina de confianza y de dignificación”*⁴⁵

Educación superior

Durante la República Liberal se sentaron las bases para lo que sería el centro de educación superior más importante del nororiente colombiano: la Universidad Industrial de Santander. Este proceso se inicia a principios de los años cuarenta con el impulso dado al Instituto Técnico Dámaso Zapata, líder en éste tipo de enseñanza y que atrajo a la población estudiantil de los departamentos vecinos de Boyacá, Bolívar, Norte de Santander y Magdalena.

En medio de una tensión permanente entre la educación tradicional -religiosa y conservadora- y las nuevas tendencias pedagógicas que enfatizaban en la necesidad de adecuar el país al desarrollo capitalista y, por tanto, propiciar el afianzamiento de una educación laica, práctica, técnica y científica, el clima modernizador de los años cuarenta se traduce para Santander en un proyecto de educación técnica en todos los aspectos diseñado por el Director de Instrucción Pública del Departamento, doctor Mario Galán Gómez, que contemplaba la creación de la facultad de

Ingeniería Industrial en Bucaramanga, para responder a los retos de una nueva era industrial y moderna.

En 1940 se nombra en la Asamblea una comisión con el fin de estudiar el proyecto de ordenanza por el cual se crearía la facultad de ingeniería industrial, el informe presentado por dicha comisión consideró: *“la ciudad de Bucaramanga es indiscutiblemente, dada su situación geográfica y sus reservas naturales, la más indicada para ser la sede de aquellos estudios y si se tienen en cuenta las erogaciones que ha hecho el Gobierno para dotación completa de la Escuela Industrial y la circunstancia de estarse construyendo un nuevo, amplio y cómodo edificio con destino a estudios industriales, tenemos que ninguna otra ciudad presenta las mismas situaciones favorables para proceder pronta y eficazmente al establecimiento de la facultad encargada de desarrollar los programas superiores de la cultura técnica”*⁴⁶. Se trataba de brindar a las clases populares y especialmente a aquellos egresados del Instituto Dámaso Zapata, la posibilidad de profesionalizarse con miras a estimular el desarrollo económico de Santander, con mano de obra calificada y liderazgo empresarial. Por ello los primeros cupos para la facultad de Ingeniería fueron otorgados a los egresados de éste centro educativo en el año 1946.

En este año se adjudicó a la firma Gaitán Nieto y Cia por la suma de \$ 49.311.20 la elaboración de los planos para los edificios que habrían de constituir la ciudad universitaria y además, contrariando disposiciones nacionales que enfatizaban en la creación de carreras como veterinaria y agronomía, se acogió la idea de fundar en primer término la Facultad de Ingeniería Industrial en razón del interés por resolver el problema de la demanda de técnicos

industriales en el departamento. El contrato contemplaba la elaboración de planos para laboratorios de física, química, electricidad y magnetismo, petróleos, metalografía, tratamiento técnico y resistencia de materiales, así como residencia para profesores y estudiantes, clínica y capilla, acorde con las especificaciones de una universidad moderna y al nivel de las mejoras del continente⁴⁷. La dotación para dichos laboratorios fue adquirida directamente de Estados Unidos.

En 1948 después de amplios y acalorados debates en la Asamblea la **Universidad Industrial de Santander** empezó a operar haciendo realidad el proyecto que habría de poner a Santander a la altura de las exigencias del mundo moderno.

Epílogo

Los primeros mandatarios seccionales liberales recibieron un departamento en crisis presupuestal en 1930, dada la suspensión que la Nación había hecho de la principal fuente de recaudo proveniente de la participación de hidrocarburos, lo que aunado a la falta de organización y control en los recursos de las rentas ocasionaría traumatismos administrativos y parálisis de los programas sociales.

Mientras tanto el impuesto predial, la contribución de caminos y la renta por licores, tabaco y degüello se constituyeron en la principal fuente de ingresos para el fisco lo que llevó al gobernador Alfredo Cadena D'Costa a afirmar que: *“el ciudadano que no come carne, no fuma y no se embriaga, no contribuye a los gastos del Estado”*⁴⁸, pues esta fuente de recursos permitió mejorar la situación presupuestal para sacar adelante los proyectos que demandaba la

sociedad santandereana en materia de obras públicas, salud, educación y cubrir el servicio público. Aunque los municipios reconocían la importante participación que representaba la recaudación por fermentados - chicha y guarapo - desde inicios de los años treinta se había empezado una gran campaña para eliminar el consumo de guarapo en Santander por considerarlo un vicio funesto que aniquilaba la vitalidad de la raza.

Durante el régimen liberal fue significativo el avance en materia de infraestructura vial, saneamiento básico, desarrollo de políticas sociales en salud y educación. En cuanto a educación pública en Santander, tal como se registra en el presente artículo, el interés se centró en **cobertura** en la cual se logró ampliar el número de grupos escolares tanto en primaria como en secundaria, así como en política de **calidad** de la educación que enfatizó en medidas tendentes a la cualificación de los maestros dada la carencia de personal preparado para la enseñanza; de ahí el interés de las administraciones seccionales en impulsar las Escuelas Normales de Bucaramanga y Málaga. Otro esfuerzo importante estuvo centrado en el bienestar escolar que con diversas campañas tendentes a mejorar las condiciones físicas y sanitarias pretendía elevar el rendimiento académico, disminuir la tasa de deserción sobre todo en las zonas rurales y bajar el alto índice de analfabetismo.

Dadas las exigencias del desarrollo industrial regional, instituciones de educación técnica como la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Industrial de Bucaramanga que luego se transformaría en el Instituto Tecnológico Dámaso Zapata recibieron un gran impulso y

44 Anales de la Asamblea Departamental, Bucaramanga, junio 18 de 1940. 245p.

47 Memoria del Director de Educación al Gobernador de Santander. Bucaramanga: Imprenta Departamental, 1946. 15-21p.

48 Informe del Gobernador de Santander Alfredo Cadena D'costa a la Asamblea Departamental. Bucaramanga: Imprenta del Departamento, 1932.

sentaron las bases para un proyecto mucho más ambicioso y de mayor alcance: la creación de la Universidad Industrial de Santander UIS, que tanto habría de significar para los intereses de la región.

Bibliografía

Bushnell, David. Colombia, una nación a pesar de sí misma. Bogotá: Planeta, 2000.

El liberalismo en el Gobierno: Sus Hombres, Sus Ideas, Sus Obras, 1930 - 1946. Bogotá: Talleres PREG, s.f. Tomo I.

Galvis Galvis, Alejandro. Memorias de un Político. Bucaramanga, 1975.

González Fernán. Para Leer la Política. Bogotá: CINEP, 1977. Tomo I.

López de la Roche, Fabio. Modernidad y Sociedad Política en Colombia. Bogotá: FESCOL, 1993.

López Pumarejo, Alfonso. Obras Selectas. Cámara de Comercio. Bogotá: 1978. Tomo 10.

Molina Gerardo. Las ideas liberales en Colombia: de 1935 a la iniciación del Frente Nacional. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

Salazar Vargas, Carlos. Las Políticas Públicas, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

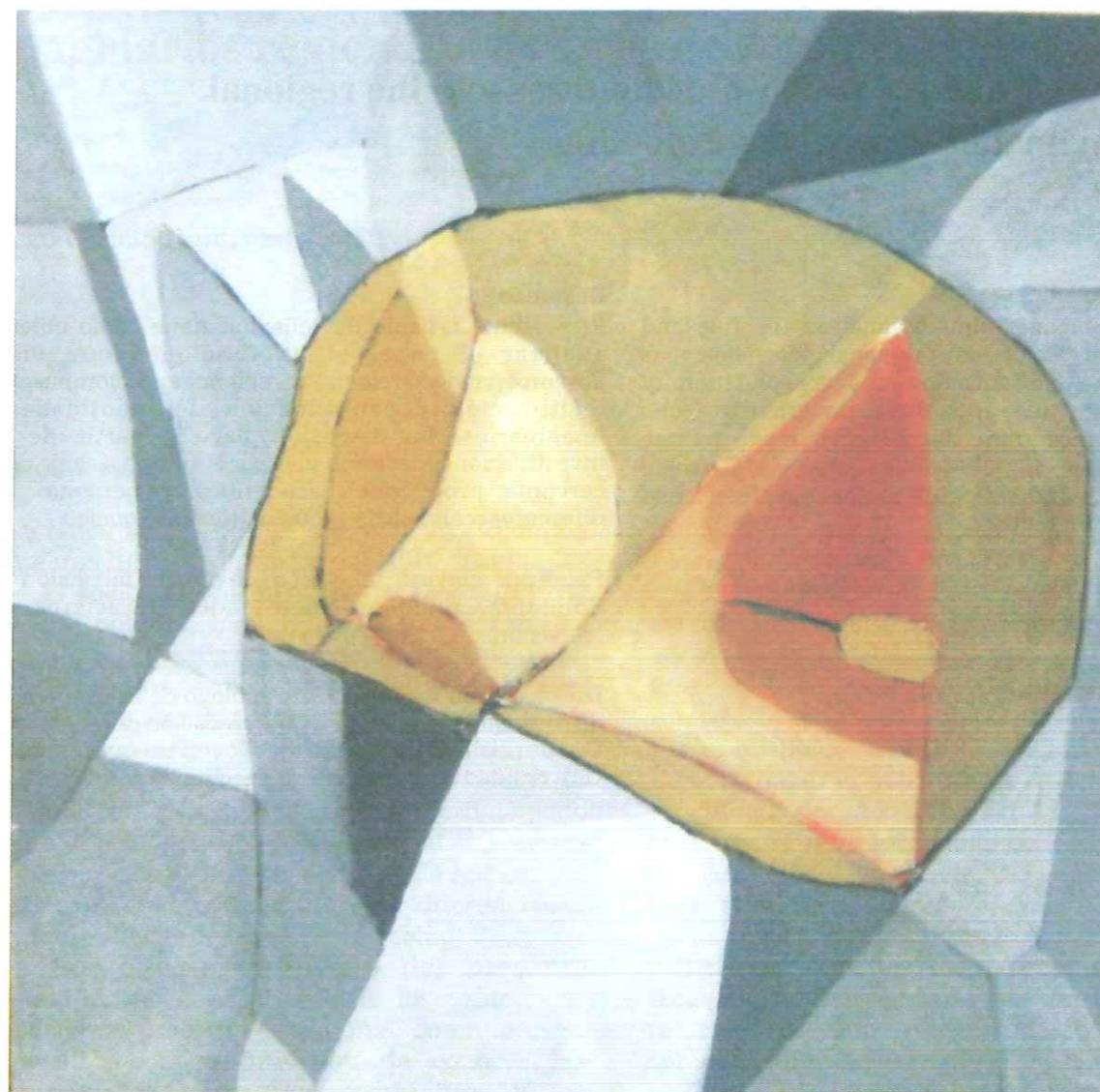
Younes Moreno, Diego. Las Reformas del Estado y de la Administración Pública en el siglo XX. Bogotá: ESAP, 1998.

Archivos y prensa

Archivo de la Gobernación de Santander: Fondos Miscelánea, Anales de la Asamblea, Memoria de los Gobernadores, Anuarios Estadísticos 1930-1946.

Centro de Documentación Histórico Regional - UIS. *Gaceta de Santander.* 1931- 1933. *Vanguardia Liberal* 1936-1942

Biblioteca Nacional de Colombia. Diario *El Deber* 1930 - 1937



Tiempo alquímico
Óleo sobre tela 54 x 54 cms. 2008
José Pablo Serrano Silva

To reproduce and reconfigure identities and the regional television images throughout Colombia

Abstract

This reflective paper aims to analyze the role and functions that Colombian regional television has played on the legitimization and consolidation of people's identities and their imaginaries. The discussion comes from the research made by the author, as well as, from his professional, and personal closeness with the different regional realities, and problems of the country

Keywords: regional televisión, colombian televisión, regions, identities, news.

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar el papel y las funciones que viene desempeñando la televisión regional en Colombia en la legitimación y consolidación de identidades e imaginarios. La discusión nace a partir de las investigaciones desarrolladas por el autor, así como de su cercanía profesional, académica y personal con diferentes realidades y problemáticas regionales.

Palabras claves: televisión regional, televisión en Colombia, regiones, identidades, noticieros por televisión.

Diego García Ramírez: Antropólogo de la Universidad de Antioquía. Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente-investigador Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta.

Email: garcia.ramirez.diego@gmail.com

Reproducción y reconfiguración de las identidades y los imaginarios regionales a través de la televisión en Colombia

Diego García Ramírez

Introducción

La preocupación por lo regional en Colombia tiene una historia de varias décadas, durante las que la sociología, la historia, la geografía y la ciencia política han reflexionado sobre los complejos procesos de formación y constitución de las regiones como realidades políticas, económicas, ambientales y culturales. Sin embargo y pese a que existe una buena cantidad de estudios e investigaciones en torno al tema, lo regional continua siendo un lugar privilegiado desde el cual pensar y repensar muchas de las problemáticas y singularidades de la nación, y a partir del cual comprender las diferencias y particularidades de las que está hecha.

Por ello, el propósito del presente documento es abordar uno de los principales espacios de producción regional, como lo es la televisión, con la intención de conocer las historias, los mitos, las costumbres y los imaginarios que comunican y nos hablan del perfil cultural de las regiones; preguntándonos por cómo ellas se cuentan e imaginan en un país con una larga tradición centralista y por cuáles son los límites simbólicos que remarcan, tanto al interior como al exterior de ellas.

Quienes se han interesado por el estudio de las dinámicas regionales en Colombia, en muchas ocasiones, lo realizan gracias a su procedencia de una región específica o por contar con la experiencia de un continuo tránsito y/o una estadía prolongada en diferentes lugares de la geografía nacional. Es por esa razón, que las ideas que aquí se exponen tienen que ver con interrogantes y preguntas que me han asaltado por el hecho de venir de la región del Valle del Cauca y haber vivido durante casi dos lustros en la ciudad de Medellín, capital de la región antioqueña; pero sobre todo por estar residiendo en la capital del país desde hace más de tres años, lugar donde lo regional confluye y dialoga.

Ese constante tránsito entre dos de las principales regiones del país y la ciudad de Bogotá me ha llevado a confrontarme y relacionarme con muchas ideas y supuestos sobre las diferencias culturales y las identidades en Colombia. Por eso las principales inquietudes surgieron a partir de conversaciones con personas de las ciudades en las que he pasado los últimos años, habitantes que hacían referencia a rasgos y características de personas de regiones diferentes a la suya, la mayor de las veces, sin haber tenido la posibilidad de conocer

personalmente a sus habitantes o los lugares sobre los cuales conversaban. Es decir, un antioqueño o un bogotano podían hablar con naturalidad acerca de los vallunos y eran capaces de describirlos y asociarlos con una serie de rasgos que ellos –paisas y rolos- consideran que distinguen a las personas nacidas en la región del Valle; igualmente los bogotanos podían describir con facilidad cómo eran los paisas, y estos a su vez daban por sentado que todos los nacidos en Bogotá eran de una determinada manera. Asimismo, tanto vallunos, paisas y bogotanos, podían decir cómo eran los costeños, los pastusos, los opitas o los santandereanos.

Esa aparente naturalización y esencialización de las identidades regionales, me llevó a formularme el siguiente interrogante: si muchas de las personas con que conversaba no tenían una experiencia vívida con todos o algunos de los lugares a las que hacían referencia ¿Por qué podían hablar con tanta propiedad de las características y particularidades de sus habitantes?

La primera pista para resolver esta inquietud la encontré en los medios masivos de comunicación, principalmente en la televisión, pues si los sujetos no habían establecido una relación directa con la vida y los habitantes de las demás regiones, las ideas e imágenes que tenían de aquellos lugares las habían construido y reforzado primordialmente a través de la televisión, como muchos de ellos argumentaban.

Fue por esta razón, que buscando resolver éste y otros interrogantes formulé la investigación "Telenoticieros: imágenes de un país" (García, 2006), con la que pretendía mirar cómo la televisión privada de carácter nacional narra y cuenta el país por medio de sus emisiones noticiosas. Y si bien las telenovelas han desempeñado un papel más importante en la representación de las idiosincrasias regionales

en Colombia (Martín-Barbero & Muñoz, 1992), el énfasis de la investigación se realizó en los telenoticieros por considerar que son este tipo de programas los que de forma cotidiana y reiterada, a través de la presentación de acontecimientos, lugares y personajes nos proponen imágenes del país y sus regiones.

Este primer ejercicio investigativo reveló datos significativos para pensar las ideas de nación y los imaginarios regionales. En la muestra compuesta por 20 noticieros de los canales privados Caracol y RCN, se analizaron 495 piezas informativas, de las cuales 335 correspondieron a información nacional y 160 a información internacional. El país que apareció en las pantallas de estos programas informativos fue pequeño, reducido y estereotipado, limitado tanto en temáticas, como en lugares y personajes; se evidenció una nación machista y racista en la que sólo unos pocos tienen derecho a hablar y donde muchos más son invisibilizados, subvalorados o simplemente ignorados. Un país poco diverso, que frecuentemente niega la pluralidad y la multiculturalidad declarada en la Constitución de 1991; en el país de los telenoticieros nacionales las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, así como otras minorías culturales y lingüísticas no tienen espacios, ellos no aparecen como actores de la realidad colombiana.

Pero quizá uno de los datos más interesantes que arrojó aquella investigación tuvo que ver con el lugar y la forma en que eran representadas las regiones, ya que los noticieros analizados presentaron un centralismo informativo y una estereotipada forma de hacer referencia a las regiones del país.

En estos programas Bogotá figuró como el principal lugar desde el cual se producían las noticias, ya que del total de la información

nacional, el 47% hizo referencia a la capital de la república, y los asuntos que se trataron en ella fueron principalmente los relacionados con la política y la economía, es decir, temas considerados por los analistas de la información como "duros" e importantes; mientras que ciudades capitales regionales como Cali (6%), Medellín (5%) y Barranquilla (5%) ocuparon poco espacio, y cuando lo hicieron fue de una forma precaria y minimizada, pues a ellas se refirieron especialmente a través de la información denominada "blanda", como la deportiva, el entretenimiento y las noticias con signos positivos o curiosos¹. Otras capitales de departamento, diferentes a las mencionadas, representaron sólo un 13% de la información, mientras otros municipios y áreas rurales ocuparon un 11%, representada en su mayoría a través de noticias relacionadas con el conflicto armado y los desastres naturales. En el 13% de la información no se especificó el lugar de referencia.

Dicho hallazgo, sumado a otros interrogantes generados por el encuentro con habitantes de diferentes lugares de Colombia, me llevó a realizar una segunda investigación titulada "Realidad regional: una versión televisiva" (García, 2009), con la que se buscó entender ¿Cómo se cuenta y representa la región por medio de su propia televisión? Y ¿Cuáles son los valores y símbolos que se refuerzan y reproducen en las regiones?

Por las razones anteriormente expuestas, esta segunda investigación se concentró en aquellos lugares con los que había tenido una relación directa y prolongada; por tanto, mi análisis está basado en los hallazgos encontrados a partir de un estudio detallado de algunas emisiones noticiosas de los canales regionales Teleantioquia y Telepacífico, así como en entrevistas y trabajo de campo realizado entre periodistas y personal vinculado directamente en la realización de los noticieros de estos dos canales

Las regiones en la nación

Para hablar de la televisión regional es necesario reconocer la multiplicidad de procesos, historias, actores y coyunturas que han marcado y delineado lo que son las regiones en nuestro país; por tanto, antes de entrar al tema de la televisión es fundamental comprender el lugar que han ocupado y ocupan las regiones dentro del contexto nacional.

Es sabido que los estados-nación son un proyecto moderno que tuvo origen en la Europa de los siglos XVIII y XIX, y que las ideas que los sustentaban llegaron a Colombia, y a América Latina en general, a través de los intelectuales criollos educados en dicho continente, razón por la que el modelo sobre el cual se pretendía construir la nación colombiana, no podía ser otro que el modelo de civilización propuesto por Europa. Dentro de él, la tarea del Estado era principalmente desarrollar estrategias de unificación y delimitación, que establecieran diferencias en el interior y en el exterior de la nación.

Estas ideas llegaron en un momento crucial para los países latinoamericanos que se estaban independizando de los poderes coloniales y buscando el camino para establecerse como naciones autónomas capaces de perfilar su propio proyecto moderno. En el caso colombiano esa responsabilidad fue asumida naturalmente por los líderes y héroes de las luchas de independencia, quienes intentaron modificar el orden social, económico y político establecido durante la Colonia, para reacomodarlo y organizarlo en su favor. Razón por la cual durante el siglo XIX colombiano el proyecto de nación estuvo a cargo de unas elites que propusieron un país desde su visión ilustrada y progresista heredada de Europa. En aquel proyecto civilizatorio (Rojas, 2001), los ilustrados y los letrados, o lo que algunos autores han denominado los saberes expertos (Castro & Restrepo, 2008), jugaron un papel fundamental pues fueron ellos quienes se imaginaron la nación,

¹ Para la época en que se realizó el análisis, los noticieros de Caracol y RCN contaban una amplia variedad de secciones caracterizadas como notas positivas y/o amables como: "gente que quiere a la gente", "mujeres protagonistas", "vidas con sello", "Caracol y Bancolombia más cerca", "correcaminos", entre otras (García, 2006).

quienes desde las leyes, los manuales, la educación y otras instituciones, normalizaron y unificaron el Ser nacional, estableciendo jerarquías y diferencias en el país; en palabras del historiador Alfonso Múnera, "esos letrados ejercieron una influencia decisiva en la forma como los colombianos aprendieron a mirarse a sí mismos, y a su nación como un conjunto. Las imágenes sobre sus regiones y sus pobladores, la valoración de sus geografías y de sus razas, luego popularizadas en forma de estereotipos, se originaron muchas veces en las elaboraciones y reflexiones de los intelectuales criollos del XIX" (2005, p. 22).

Luego de las luchas de independencia se estableció lo que se conoció como la Gran Colombia, conformada por las antiguas colonias del Virreinato de la Nueva Granada, la Capitanía General de Venezuela y la Presidencia de Quito. Sin embargo, debido a las marcadas diferencias entre ellas, a los intereses que poseía cada una y a las discrepancias que había en torno a diversos temas, la Gran Colombia se dividió prontamente, dando paso a los territorios independientes que conocemos en la actualidad.

Lo que quedaría constituido como La Nueva Granada, hoy Colombia, poseía igualmente fuertes divisiones territoriales, culturales y políticas, ya que dentro de ella existían ciudades autónomas que durante la Colonia se habían afianzado como centros económicos y de poder que no harían sencilla la tarea de unificación del Estado o de la imposición de una nación respetada y aceptada por todos. Pues a lo largo de la época de gobierno español, ciudades como Cartagena, Popayán, Tunja, entre otras, continuamente rivalizarían entre sí y con Bogotá. Por ello al establecerse la independencia, la lucha por fundar un único centro de poder nacional no sería sencilla; a lo cual se le debe agregar que en las diferentes zonas del país, múltiples ciudades se disputaron el control del poder político y económico regional. Por lo anterior, es que junto

al establecimiento de la nación es pertinente distinguir los procesos de construcción de las regiones, ya que estos fueron dos fenómenos que se desarrollaron paralelamente durante los siglos XIX y XX.

El territorio demarcado como Colombia presentaba características geográficas que estimulaban la fragmentación y una clara delimitación de las historias y culturas. Vale la pena recordar que sólo hasta mediados del siglo XX el país comenzaría a alcanzar un desarrollo aceptable en vías de comunicación terrestre, conformado por algunas líneas ferroviarias y carreteras que comunicaban las principales ciudades con puertos y rutas fluviales que facilitaron la entrada y salida de mercancías y pasajeros, antes de eso, el transporte al interior del país se realizaba básicamente a lomo de mula.

Esas limitaciones geográficas y de comunicación, al igual que la capacidad autoabastecedora que tenían las regiones, llevó a que cada una de ellas se formara e hiciera fuerte en torno a unas particularidades sin la necesidad de entablar vínculos sólidos y permanentes con otras (Jiménez y Sideri, 1985). De igual forma, con la aparición de los partidos Conservador y Liberal, los intereses políticos y la afiliación a ellos se iría zonificando, lo que habría posibilitado hablar de regiones liberales o conservadoras (Pinzón de Lewin, 1989).

Esta fuerte división tendría su mejor expresión en las constituciones de 1853 y de 1863, "la primera de las cuales permitió y la segunda consagró el federalismo, redujeron al mínimo el poder ejecutivo y establecieron formas de representación por elecciones permanentes y la supremacía del parlamento" (Tirado, 1978, p. 112). Dichas constituciones otorgaron mayor autonomía a las regiones y limitaron los poderes presidenciales, agudizando el fraccionamiento de la nación y evidenciando el fracaso del proyecto de unificación y fortalecimiento del Estado nacional.

El país vivió una realidad federal hasta la Constitución de 1886, la cual tuvo un fuerte acento conservador que abogó por el centralismo y por la coerción de los poderes regionales, se pasó de los Estados federados a los departamentos. Junto a la nueva Carta Magna se inicia lo que se conoció como la Regeneración, liderada e impulsada por Rafael Núñez, con la que se pretendía ordenar la nación y acabar con las guerras civiles que la habían azotado a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX.

Bajo los postulados conservadores de la Constitución de 1886, Colombia vivió un proceso que centralizó todos los poderes en la capital de la república, consolidando a Bogotá como la ciudad más importante del país, y desde la que se configuraría cultural y socialmente la nación. El proyecto político de imponer una homogeneidad cultural sucedía mientras las regiones perdían protagonismo en la vida nacional, lo que las llevó a tener un desarrollo aislado y desigual, condicionado principalmente por los vínculos que tenía cada región con el mercado internacional y a las fluctuaciones de los precios de los productos exportados, ya que el mercado interregional nunca logró solidificarse, debido principalmente a la dificultad en los transportes.

La insularidad de las regiones y su negación desde el centro, posibilitó que cada una de ellas llevara procesos diferentes. Por eso y para el caso de las regiones que nos ocupan aquí, hay que distinguir procesos particulares.

En el caso del departamento de Antioquía, por ejemplo, durante la Colonia la ciudad de Medellín compitió con Santa Fe de Antioquía por establecerse como centro del poder regional, lo cual logró a mediados del siglo XVIII. Luego de las luchas de independencia, gracias a la minería del oro, Medellín se constituyó como uno de los enclaves económicos de la región y posteriormente, debido primordialmente al ascenso de la economía del café y a la colonización de las

tierras del sur que posibilitó establecer redes comerciales con otros lugares por medio de la arriería, Medellín y la región antioqueña se consolidaron como un importante centro industrial y comercial del país.

Asimismo, durante la segunda mitad del siglo XIX y parte del XX la región adoptó una posición de aislamiento frente a las problemáticas que azotaban al país, estrategia que impulsaron las elites antioqueñas para evitar que la inestabilidad política afectara el desarrollo económico que venía logrando la región. Este encierro en el que se sumió Antioquía contribuyó de forma determinante en su fortalecimiento como unidad política y cultural, pues "la estrategia del aislamiento táctico le permitía permanecer al margen de los conflictos de las otras regiones y sirvió también para forjar el sentimiento de homogeneidad interna de su población" (Rojas, 2001, p. 271).

Por el contrario, la región pacífica o mejor, la región que se supone abarca el canal regional Telepacífico, conformada por los departamentos de Valle, Cauca, Nariño y Chocó, de la cual hace parte la ciudad de Cali, fue dominada por Popayán durante la Colonia y la Independencia, consolidándose como una de las ciudades más importantes del país y disputándose con Santa fé de Bogotá el control político de la República. Sin embargo, "Al finalizar el siglo XIX, cuando su liderazgo nacional es sustituido por Antioquia y Cundinamarca, Popayán y la subregión se percatan de que sus estructuras económicas y sociales se han inmovilizado de tal manera que no pueden enfrentar el proyecto que ya sugiere el Valle del Cauca, centrado en las ciudades de Buga, Tuluá, Palmira, y Cali" (Zambrano, 1998). Por eso desde principios del siglo XX empieza a decaer el protagonismo de Popayán y se inicia a su vez el ascenso de la región del Valle del Cauca, y de su ciudad capital.

ómicas y sociales se han inmovilizado de tal manera que no pueden enfrentar el proyecto que

ya sugiere el Valle del Cauca, centrado en las ciudades de Buga, Tuluá, Palmira, y Cali” (Zambrano, 1998). Por eso desde principios del siglo XX empieza a decaer el protagonismo de Popayán y se inicia a su vez el ascenso de la región del Valle del Cauca, y de su ciudad capital.

No obstante, el proceso y el desarrollo que tendría la ciudad de Cali y su área de influencia sería tardío y lento en relación con otras regiones, pues las guerras civiles y la falta de vías de comunicación para realizar intercambios económicos obstaculizó y retardó su desarrollo (Palacios, 1995). Cali sólo comenzaría a ganar espacio en la vida nacional a mediados del siglo XX, cuando la industria de la caña de azúcar se consolidó y el crecimiento urbano la estableció como la ciudad más importante de la región pacífica.

Como vemos a pesar del aislamiento al que fueron sometidas las regiones por el proyecto de unificación y centralización de la nación, no se puede afirmar que las regiones se hayan debilitado en sus aspectos político, económico y social, y aunque su participación en el ámbito nacional fue limitada, ellas continuaron reproduciéndose y reafirmando como entidades políticas y entramados culturales complejos.

Las regiones, por medio de expresiones culturales como la música, el baile, las artesanías, las fiestas, el humor, la gastronomía, literatura, los trajes, etc., hacían circular un rico y complejo repertorio simbólico que hablaba de lo que ellas eran, de aquello que las hacía particulares y diferentes frente a otras regiones y frente al excluyente y autoritario centro. Por eso si durante unas décadas del siglo XIX la región tuvo su máxima expresión en el federalismo, durante el centralismo de finales de ese mismo siglo y principios del XX, aunque perdió participación en lo nacional, no perdió su riqueza ni su papel como entidad sociocultural.

La televisión en las regiones

La televisión regional en Colombia es relativamente joven. El primer canal en salir al aire fue *Teleantioquia* el 11 de agosto de 1985, seguido por *Telecaribe* en 1986 y *Telepacífico* en 1988. Posteriormente aparecerían *Telecafé*, *Televisión Regional de Oriente*, *Tv Andina*, hoy Canal 13 y *Teleislas* para completar los canales que están al aire en la actualidad.

Tuvieron que pasar casi treinta años desde la llegada del medio audiovisual a Colombia para que las regiones pudieran producir su propia televisión, y la lucha por ganarse ese espacio no fue corta ni mucho menos sencilla. Ya a comienzos de la década de 1970 algunas regiones del país, apoyadas por poderes locales y municipales, presentaron propuestas ante el gobierno central solicitando autorizaciones para crear su televisión; peticiones que fueron tajante y reiteradamente desechadas, debido principalmente a los temores del Estado de perder el protagonismo y el control sobre la producción simbólica de lo nacional, función con la que había nacido la televisión colombiana en 1954.

El 20 de diciembre de 1984, por medio de los decretos 3100 y 3101 el gobierno de Belisario Betancur abrió la posibilidad de crear los canales regionales. Estos decretos formaban parte del nuevo Estatuto de la Televisión que hacía trámite en el Congreso de la República, y con el cual se pretendía derribar los vicios y perversiones bajo las que funcionaba la televisión nacional y con el que se esperaba reconvertirla en un medio estatal y no gubernamental como venía trabajando hasta la época.

El proyecto de televisión regional estaba inscrito dentro del debate de la descentralización política a través del cual las regiones exigían una mayor autonomía que les permitiera tomar decisiones propias en algunos aspectos de su vida política y económica, así como producir sus

propias imágenes y representaciones; pues “como es de suponer, la contradicción implícita en la imposición del centralismo televisivo sobre un país en el cual las regiones son realidades sociales y geográficas con una clara trayectoria histórica y una fuerte identidad cultural, habría de motivar constantes quejas contra la televisión bogotana y una demanda social por la creación de canales de televisión locales y regionales” (Abello, 1994, p. 464). Por eso este deseo de producir sus propias imágenes tenía que ver con los proyectos políticos que defendían, dentro de los que consideraban fundamental contar con una autonomía que les permitiera elaborar las representaciones que hablaran de lo que ellas eran y fortalecieran su unidad.

Aquellos deseos descentralizadores los impulsaron en el país las zonas política y económicamente más influyentes, por eso fueron Antioquia, la Región Caribe y el Valle del Cauca los que abogaron por sus derechos, ya que ellas veían la necesidad de la reafirmación cultural para consolidarse como un interlocutor fuerte y legítimo frente al Estado. Estos requerimientos comenzaron a ver sus frutos con la elección popular de alcaldes y en los decretos de diciembre de 1984, los cuales, considerando la necesidad de incorporar los medios masivos de comunicación a los procesos de desarrollo y a la formación educativa y cultural, autorizaron la creación de cadenas regionales de televisión.

Con el nacimiento de estos canales la oferta y el panorama televisivo del país se amplió, y este medio de comunicación se posicionó como un nuevo escenario para la reconfiguración y reproducción de los mitos, las historias y las costumbres de las regiones que durante tanto tiempo estuvieron ausentes de las propuestas de la televisión de carácter nacional.

La televisión llegó a las regiones con el firme propósito de difundir unos símbolos y valores en favor de la unidad, ofreciendo a la región unas imágenes de sí misma que hicieran

posible imaginarla como una comunidad conocida, razón por la que el medio audiovisual entraría a competir con expresiones culturales tradicionales como la música, la literatura y el humor en la consolidación de las culturas y las identidades regionales; y aunque el encuentro con estas puede o no haber sido del todo conflictivo, sí se puede afirmar que generó cambios en todas ellas, ya que la televisión llegó para transformar, adaptar y reafirmar muchos de los símbolos y expresiones de las regiones; por tanto, de ellas se puede decir que “[...] lo más importante fue el acrecentamiento de las posibilidades expresivas de la región, que hasta entonces o había pasado por el filtro bogotano, marcado por años de tradición centralista, o definitivamente habían permanecido invisibles” (Rey, 2002, p. 130).

Hasta el nacimiento de los canales regionales, las cadenas nacionales trabajaban más con estereotipos y caricaturizaciones del país, por ello, y debido a que se crearon con una clara función cultural, la televisión regional comenzaría a difundir unos imaginarios orgullosos e idealistas, pues al contar con el poder de expresarse con sus propios lenguajes, sus programas se encargarían de destacar lo mejor dentro de cada una de ellas, ya que “la idea inicial era la de que los canales regionales de televisión se constituyeran en una verdadera alternativa que irradiara y reflejara la cultura, los valores, las tradiciones propias del entorno, y que se constituyeran en el medio de comunicación por excelencia de las regiones” (Varios, 1998, p. 99). Y a pesar de que los recursos técnicos y financieros, así como el talento humano no eran los mejores, con el pasar del tiempo han ido alcanzando una madurez que les ha permitido mejorar en calidad y reconocimiento dentro de su área de influencia.

La forma de operar de estos canales es similar al sistema mixto con el que trabajó la televisión nacional durante más de cuarenta años, ya que “funcionan dentro del esquema de

televisión pública abierta, son empresas industriales y comerciales del Estado, lo cual supone que tienen autonomía administrativa, operan su propio sistema y son a la vez productores y programadores, pero también contratan con particulares la realización o el suministro de programas, en modalidades de producción, coproducción y cesión de derechos de emisión" (Caracol, 2004, p. 57). Esta similitud los ha hecho caer en algunos viejos vicios de la televisión pública nacional, pues al depender directamente de los entes departamentales y a su estrecha vinculación con los centros urbanos, su función de servicio público se ha confundido con el servilismo a los gobernantes de turno y con la difusión de una imagen homogénea de la región.

El crecimiento y desarrollo de los canales regionales no ha sido para nada fácil, les ha tocado enfrentar desde el desconocimiento técnico para administrar y producir un medio audiovisual, crisis económicas, la aparición de los canales privados, la competencia de la televisión por cable y satelital y hasta presiones por parte de diferentes poderes regionales, por eso su desarrollo ha estado marcado por coyunturas e intereses diferentes de región a región, los cuales se deben tener en cuenta a la hora de comprender sus funciones.

En Colombia la televisión regional desde hace varios años se ha establecido como la tercera opción, es decir, que ellos son, después de las cadenas privadas Caracol y RCN, los canales que más ven los colombianos; esto sucede principalmente en las grandes ciudades de las regiones que poseen canal propio. En la ciudad de Cali por ejemplo, Telepacífico en el último año tuvo una audiencia promedio de 50,4% superando a canales como Discovery Chanel, TNT y Fox (CNTV, 2010, p. 27). En tanto Teleantioquia presentó una audiencia de 62,1% superando a Discovery Chanel, TeleMedellín y TNT (Ibíd., p. 25).

Estos canales, por obvias razones, son fuertes en su entorno más próximo, aunque existen algunas diferencias de acuerdo con sus áreas de

cobertura. Por ejemplo, Telepacífico, que se supone cubre un zona que va desde el Chocó hasta Nariño pasando por los departamentos del Valle y Cauca, sólo se constituye como tercera opción en el Valle, pues es en la capital de éste donde se produce y emite su programación, y además porque durante los 10 primeros años de emisión, los programas del canal Telepacífico sólo pudieron ser vistos en este departamento, debido en gran medida a limitaciones técnica y económicas. No en vano Telepacífico inicialmente se iba a llamar TeleValle, pero modificó su nombre con la intención de abarcar una zona geográfica y cultural más amplia.

Este canal tuvo que esperar hasta 1998 para que su señal llegara a los otros departamentos que conforman la región pacífica, razón por la cual se explica que en el resto de los departamentos que cubre Telepacífico, éste no haya logrado consolidarse como un referente importante, como lo demuestra el hecho de que en Pasto Telepacífico es la opción televisiva número 16, y que los habitantes de esta ciudad vean más CityTv que es un canal producido en y para Bogotá (CNTV, 2008, p. 48).

La situación de Teleantioquia es diferente, debido a que nació como un canal netamente departamental y por ello, el canal ha logrado estabilizarse en toda la región antioqueña como la tercera opción, e incluso en algunos lugares del eje cafetero y del norte del Chocó tiene una aceptable recepción. Esto se debe también a que la pertenecía regional no se restringe por los límites político-administrativos, sino más bien por las historias y los valores compartidos.

Las diferencias en cuanto al alcance y penetración se pueden entender si se comprende que lo regional en la televisión no va ligado únicamente con el área de cobertura, pues hoy en día gracias a los satélites y a los desarrollos de la Internet, mucha de la programación producida por los canales se puede observar en diferentes partes del mundo. Su especificidad tiene que ver

más con los contenidos y los lenguajes a través de los cuales se expresa, con los lugares, los personajes y las historias que cuentan. Fue por estas razones que recientemente la Comisión Nacional de Televisión creó el canal Región Colombia Internacional -RCI- con el que pretende "transmitir a los colombianos que se encuentran en el exterior, una programación que reúna los mejores contenidos de los canales regionales, por medio de los cuales estos puedan estar enterados, de primera mano, de los hechos y acontecimientos que suceden en sus regiones de origen y con lo cual, además, puedan volver a sus raíces y sentirse identificados con su propia cultura" (CNTV, 2008, p. 8).

Lo valioso de la televisión regional es que sus programas están elaborados con base a unos contenidos, historias, lenguajes y lugares conocidos para las audiencias, que sin importar el lugar donde reciban los mensajes, los reconocen e interpretan bajo los parámetros de una experiencia familiar y compartida entre ellos y el canal.

La información y los márgenes simbólicos de la región

Uno de los lugares de mayor concreción de la cercanía entre el canal y sus audiencias, son los noticieros, pues es a través de estos, que los canales otorgan mayor atención a las informaciones referidas a los acontecimientos, actores y lugares de la región; son este tipo de programas los que más hablan de lo próximo y de las particularidades de las que la gente no se enteran en la televisión nacional. Por eso son los noticieros de los canales regionales, uno de los principales escenarios para imaginar, acercarse y comprender la realidad de las regiones, ya que:

La información se selecciona y se presenta como noticia dentro de un

sistema de significados socialmente organizado. Las noticias se comunican por medio del "sistema simbólico" de la sociedad. Se inspiran en los supuestos, en las imágenes y en las cadenas de asociaciones, que están incrustadas dentro de la tradición cultural. Desde este punto de vista, las noticias son el producto de la cultura, de la sociedad y de la industria dentro de las cuales se elaboran (Curran, 1998, p. 190).

Por estas razones los programas informativos han permanecido entre los de mayor preferencia de las audiencias regionales, pues por intermedio de ellos conocen las problemáticas de su entorno, son los referentes más cercanos que tienen los habitantes para identificarse y reconocerse como lo que son y pueden llegar a ser.

El análisis que se realizó a los noticieros de los canales *Teleantioquia* y *Telepacífico*, posibilitó comprender que este tipo de programas se convierten en lugares favorecidos desde el que se legitiman jerarquías y ratifican mitos e ideas acerca de lo que es pertenecer a un región; ya que al ser los principales productores de realidad, por medio de la reiteración de temas, actores y lugares, los noticieros de los canales regionales proponen maneras de imaginar, pensar y sentir la región.

Las propuestas de realidad que las empresas noticiosas estudiadas realizan, y en general las de cualquier empresa informativa regional o nacional, depende básicamente del perfil y de los intereses de cada una de ellas, así como de su horario de emisión. Para el análisis de la información² se seleccionaron dos informativos por cada uno de los canales. Para *Teleantioquia* se incluyeron los noticieros *Hora*

² Para rastrear las propuestas de realidad de los noticieros, se realizó un estudio de Agendas que posibilitó el acercamiento al contenido de dichos programas. El enfoque de la Agenda tiene como propósito conocer cómo los medios de comunicación dirigen su atención hacia aspectos particulares de la realidad (McCombs, 1996, 2006). Por lo tanto, durante la investigación se observó cómo por medio de la reiteración de temas,

13 y *Teleantioquia Noticias*; en tanto que 90 *Minutos* y *Noti 5* conformaron la muestra de *Telepacífico*³.

Las emisiones incluidas dentro de la muestra fueron las presentadas de lunes a viernes en las horas del mediodía y de la noche. Se analizaron un total de 45 emisiones noticiosas producidas entre los meses de febrero y abril de 2009. Se observaron todas las notas ubicadas dentro de los bloques informativos, no se incluyeron los titulares ni las noticias presentadas como extras o de última hora. Se codificaron 1100 piezas informativas (García, 2009).

Si bien el análisis y la interpretación de los datos se realizó especificando las particularidades de cada uno de los noticieros con el objetivo de mostrar cómo cada uno de los programas emplea estrategias diferentes para contar e imaginar su región, a lo largo de la investigación encontraron características generales de la televisión regional que permiten distinguir el valor simbólico que tienen y las funciones que vienen desarrollando y cumpliendo; por eso más que describir detalladamente los resultados de cada noticiero, a continuación se presentan los principales hallazgos de cada canal, con la intención de responder las preguntas que han dado origen a este artículo.

Antioquia Federal

A partir de los productos audiovisuales estudiados, se puede decir que la información presentada en los programas noticiosos de *Teleantioquia* cuentan diariamente, no sólo una serie de acontecimientos que ocurren en la

actores y lugares los noticieros otorgan mayor o menor visibilidad a ciertos lugares, grupos sociales y acontecimientos, permitiendo imaginarlos y pensarlos como partícipes de la vida regional. Para la recolección de la información se recurrió a un Análisis de Contenido Simple (ACS) que permitió cuantificar los mensajes presentados por los noticieros (Bonilla, 2008).

³ El noticiero Hora 13 emite de lunes a viernes entre la 1:30 y las 2:30 p. m., es producido por la empresa Quanta Telecomunicaciones S.A. *Teleantioquia Noticias* sale al aire de lunes a viernes entre las 7:30 y 8:30 de la noche, hace parte de Setel group. El noticiero 90 Minutos emite de lunes a viernes entre la 1:00 y 1:30 p. m., pertenece a la empresa programadora ProCívica Televisión. *Noti 5* es presentado de lunes a viernes entre las 8:35 y las 9:05 de la noche, es producido por la empresa Noti 5 S.A.

ciudad de Medellín y en algunos otros municipios, sino una cantidad de mitos e ideas sobre la identidad antioqueña y paisa, ya que mitos como el de la blanca hace constante presencia en su televisión, pues aunque Antioquia es uno de los departamentos con mayor número de población indígena y afrodescendiente (DANE, 2006), en la imagen regional propuesta por los noticieros, estos grupos minoritarios no ocupan un lugar sobresaliente, ya que sólo el 3% de la información hizo referencia a éstas minorías étnicas. Lo que se convierte en una muestra clara de que las televisiones regionales, a través de la información presentada en ellas, de manera implícita, continúan reproduciendo unos imaginarios de larga duración, pues como lo ha hecho ver el historiador Fabio Zambrano:

El mito paisa, de ser una sociedad igualitaria, blanca, trabajadora, colonizadora, ha proveído a sus miembros de una fuerte identidad, olvidándose que este mito ha tenido como función servir de elemento de dominación y control social a la élite paisa, quien lo ha utilizado para establecer un dominio efectivo (1991, p. 152).

Por eso la imagen que proponen sus noticieros está a tono con la idea de antioqueñidad que ha circulado a través de diferentes discursos, dentro de los que la identidad del antioqueño se ha presentado como una esencia, como algo natural e inamovible que acompaña a los habitantes de esta región a lo largo de su vida, y en la que los mestizos, los

afrodescendientes y los indígenas no han formado parte. Es por eso que en la construcción de la antioqueñidad diversos actores y lugares de su geografía se han invisibilizado y negado, y ante la ausencia de ciertos grupos étnico en algunas emisiones noticiosas de su canal de televisión, estos programas se están convirtiendo en el nuevo lugar de exclusión, pues mientras sus particularidades y realidades no hagan parte de lo que se presenta en ellos, estos grupos no lograrán participar del imaginario de la identidad antioqueña.

En ese mismo sentido, permanentemente la información del canal alude a hechos que muestran y ejemplifican el emprendimiento de los habitantes de la región, los 'echaos pa'lante' que son y pueden llegar a ser, la solidaridad y la fraternidad que existe entre quienes se sienten antioqueños. Se muestra constantemente una sociedad orgullosa de sí misma, autorreferencial y optimista; para ello la información deportiva se erige como la de mayor relevancia con un 30% de la muestra, o sea, casi del doble de representatividad que la información relacionada con los problemas sociales (13%) y de orden público (12%). Evidenciando de esa manera una región próspera, que pese a las múltiples problemáticas sociales y de orden público, no hace demasiado énfasis en ellas.

Como buen escenario de representación de las identidades, en los noticieros del canal, las personalidades del deporte se convierten en símbolos y referentes importantes a la hora de contar las mejores cualidades de los antioqueños; por eso cuando los atletas participan en competencias o torneos internacionales, son presentados como antioqueños y no como colombianos, van en representación de la región, no de la nación.

Así mismo la información periodística del canal regional *Teleantioquia* no brinda contexto nacional, en ella Antioquia aparece como un

Estado federado que pareciera no tener vínculo alguno con la nación a la cual pertenece. De las 687 piezas informativas que se analizaron de los noticieros de esta canal, únicamente 16 hicieron referencia a lugares por fuera del departamento, legitimando límites simbólicos que se han definido en el último siglo, ya que este aislacionismo no es nuevo para la región antioqueña, más bien es una característica que ha acompañado las representaciones de la región durante siglos. Ya en el siglo XIX y parte del XX, Antioquia mantuvo un aislamiento estratégico que le permitió no involucrarse en las guerras civiles que tanto afectaron y retrasaron el desarrollo de otras regiones que sí las vivieron (Palacios, 1995).

Cali es Cali

En el caso de *Telepacífico* la situación no es muy diferente, pues la información que se presenta en el canal también está estrechamente ligada a las características históricas de la región. La región a través de los noticieros de *Telepacífico*, es una región centralista, excluyente, caótica y con profundas dificultades. Los problemas sociales y de orden público parecieran ser los únicos acontecimientos para destacar, pues la información relacionada con la pobreza, el desempleo, asesinatos, robos, violencia urbana, inseguridad, entre otros, aparecen frecuentemente en los noticieros del canal (44%), destacando una imagen violenta de la ciudad y la región. En ambos noticieros se presentó una región aislada del contexto internacional, en la que la Población Civil intenta legitimar su voz, pero en la cual las voces oficiales son las autorizadas para construir y explicar los acontecimientos. En los noticieros de este canal, Cali es la región, pues el 70% de la información presentada en ellos hizo referencia a la capital del departamento del Valle, las otras capitales

departamentales y municipios son lugares intermitentes, que aparecen y desaparecen de la información, sin convertirse en referentes para construir unidad regional.

Lo anterior se debe a dos razones que no son ajenas ni a lo regional ni a la televisión; la primera de ellas tiene que ver con que en la construcción de las identidades e imágenes de lo regional se dan luchas por el poder, en las que participan y se utilizan diferentes actores y estrategias para imponer una forma de entenderlas, y en el caso de la región que cubre el canal Telepacífico no se pueden desconocer las rivalidades que han existido entre las ciudades que la componen, y dentro de las cuales Cali ha logrado imponerse frente a otros municipios como Popayán, Palmira o Buenaventura hasta constituirse como la principal ciudad del pacífico y del suroccidente colombiano. La segunda razón desde la que se debe entender la centralidad de Cali es que para la televisión regional no ha sido fácil desprenderse del modelo de las cadenas nacionales, y eso no es un fenómeno que ocurre únicamente en nuestro país, sino, que por el contrario, como nos lo hace ver el catedrático de comunicación audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, Enrique Bustamante, "la televisión regional[...] ha mostrado también empíricamente en muchos países hasta qué punto es capaz de mimetizar los mayores defectos de la megatelevisión, volviendo así la espalda a las necesidades y urgencias de sus regiones" (2000, p. 20). La no presencia de otros municipios de la región que componen el área de cobertura de Telepacífico afecta directamente la construcción de una región diversa y heterogénea, pues se invisibilizan y silencian realidades que les permitirían a los habitantes sentirse parte de una comunidad más amplia y tener un apego mayor hacia aquellos referentes y símbolos que hablan la identidad regional, lo cual puede explicar también la baja sintonía que tiene Telepacífico en los otros departamentos de la región.

Dentro de este canal la buena imagen está encaminada a mostrar algo que ya se ha ratificado a través de muchas expresiones culturales y discursos sobre la región, esto es, lo alegres y rumberos que son los habitantes de esta zona del país, por eso al cierre de las noticias es importante mostrar una presentadora que refuerce el ideal de la mujer caleña, que informe cuál es la rumba de moda, la discoteca a visitar o el concierto para asistir. Igualmente y frente a esa cantidad de información relacionada con el orden público, se hace necesario promover una imagen más agradable a través de campañas y secciones especiales que muestren la cara positiva de la región, que visibilicen otro rostro de aquella sociedad violenta y agresiva.

Conclusiones: retos para la televisión regional en Colombia

Como se ha mencionado, gracias a la cercanía simbólica y a la familiaridad de los lenguajes con los que se comunica, la televisión regional ocupa un lugar central en la reafirmación cultural, en ella convergen todo tipo de expresiones que hacen visible el repertorio por medio del cual se generan las representaciones que facilitan a las audiencias imaginarse como parte de una comunidad conocida, y compartir los referentes que contribuyen en la consolidación de las identidades. Sin embargo, estas televisiones al querer visibilizar lo mejor de sí mismas han continuado reproduciendo unas hegemonías culturales (Hall, 2010) que desde unos pocos lugares nos han dicho e impuesto qué es lo regional o qué es pertenecer a una región particular; es decir, la televisión como medio de expresión simbólica no se ha preocupado por ampliar el espectro desde el cual comprender la diversidad y la heterogeneidad de las que están hechas las regiones, en el afán por construir una imagen "adecuada", han caído en una sobrevaloración y autoexaltación que no ha dado

cabida a otras tantas formas que hay de pertenecer a una región. En muchas ocasiones en los canales sólo aparece "lo de mostrar", lo que puede generar orgullo y admiración, invisibilizando complejas problemáticas que ayudarían a construir representaciones menos tradicionales y uniformes de la región.

Esta preponderancia en lo homogéneo ha legitimado jerarquías sociales y diferencias culturales al interior de las regiones, ratificando y justificando muchos de los mitos sobre los que se construyeron sus especificidades, las cuales desde siempre estuvieron ligadas a unos intereses de quienes asumieron el papel central en la imposición del repertorio simbólico regional.

Por ello si los canales regionales cumplen un rol fundamental en la representación, reconfiguración y reafirmación cultural, la televisión en Colombia sigue sin ser un lugar de encuentro. Pues como lo evidenció la investigación "Telenoticieros: imágenes de un país" en la televisión nacional Bogotá se presenta como el principal y casi único referente para contar la nación; mientras que, como se ha pretendido mostrar con este artículo, la regional practica una endogamia cultural que no mira más allá de su entorno inmediato. Por eso la pregunta es ¿En qué momento aparecerá el país en toda su complejidad y diversidad? La televisión continúa invisibilizando muchas otras formas de ser colombiano y muchas otras formas de ser regional, pues así como la televisión de alcance nacional debería mirar más hacia las regiones, la que en ellas se produce debería mirar más hacia la nación y hacia regiones diferentes a la suya, es decir, no limitarse a lo propio, sino que por ahí circulen otras realidades que no tienen espacio en la televisión nacional.

El encerramiento y aislamiento que practican los canales regionales, no permite pensar un país heterogéneo y multicultural, el parroquialismo que aún los caracteriza sólo contribuye a agudizar el desconocimiento mutuo

entre los colombianos y a afianzar unas ideas prejuiciosas y estereotipadas, por eso como lo ha explicado el profesor Germán Rey "el reto de una televisión diversa es que el país entero quepa en ella. Eso significa, entre otras cosas, la representación y la interacción entre las regiones, la conexión de lo local con lo global, así como el reconocimiento de las identidades, el pluralismo político y la expresión de todos los sectores sociales, incluidas por supuesto las diferentes minorías" (2008, p. 117).

Los canales de televisión producidos desde las regiones no deberían seguir el modelo impuesto por las grandes cadenas comerciales. Como se ha demostrado, su fortaleza está en mostrar las realidades cercanas a su contexto, sin perder de vista lo nacional y lo global. Deben convertirse en un espacio para representar tanto lo propio como lo desconocido, lo cercano como lo lejano, ya que la diversidad no se puede entender si se mira siempre lo mismo.

Es a través del intercambio de experiencias e imágenes que la televisión regional puede llegar a convertirse en un escenario de conocimiento y reconocimiento entre los colombianos, que posibilite ampliar los referentes desde los cuales pensar y construir nación y región, donde múltiples identidades se representen y enriquezcan la constitución del ser colombiano. Ya que como lo ha dicho Zygmunt Bauman, uno de los sociólogos más influyentes de los últimos tiempos "la uniformidad genera conformismo, y el otro rostro de éste es la intolerancia. En una localidad homogénea es sumamente difícil adquirir las cualidades de carácter y las destrezas necesarios para afrontar las diferencias entre seres humanos y las situaciones de incertidumbre, y en ausencia de estas destrezas y cualidades, lo más fácil es temer al otro, por la mera razón de que es otro: acaso extraño y distinto, pero ante todo desconocido, difícil de comprender, imposible de desentrañar totalmente,

imprevisible" (1999, p. 64), y puede ser que en ese desconocimiento, en esa falta de comunicación entre los colombianos se encuentren enraizadas muchas de las violencias y problemáticas que nos afectan como nación.

Para terminar, se puede decir que si bien la televisión en las regiones ha logrado consolidarse como una institución cultural y como un referente simbólico para pensarlas e imaginarlas, también es cierto que deben superar grandes retos presentes y futuros para continuar siendo un espacio de vital importancia en la vida cotidiana de las regiones. Entre esos retos se encuentra la imperiosa necesidad de desprenderse del modelo comercial impuesto por las grandes cadenas nacionales e internacionales, el de abrir la pantalla a la heterogeneidad de sus entornos y superar sus propuestas netamente urbanas y otorgar mayor espacio a realidades rurales, pero quizás el mayor de todos es afrontar los desafíos y posibilidades que traerá la Televisión Digital Terrestre, que sin duda alguna, cambiará la forma de hacer y ver televisión en Colombia.

Bibliografía

Abello, J. (1994). La televisión regional en Colombia: Filosofía, realizaciones y perspectivas. En: Inravisión. *Historia de una travesía: cuarenta años de la televisión en Colombia*. Bogotá: Inravisión.

Bauman, Z. (1999). *La globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bustamante, E. (2000). Regiones, televisión y desarrollo. En: Vacas Aguilar, Francisco (Coord.). *Televisión y desarrollo: Las regiones en la Era Digital* (pp. 15-22). España: Indugrafic.

Caracol Televisión. (2004). *50 años: La televisión en Colombia*. Bogotá: Zona Ediciones.

Castro, S. & Restrepo, E. (Eds.). (2008). *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana.

Comisión Nacional de Televisión. (2008). *Módulo de Televisión: Estudio General de Medios -EGM- Segunda Ola 2008*. Recuperado de http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/egm_08_2ola.pdf

_____. (2010). *Módulo de Televisión: Estudio General de Medios -EGM- Segunda Ola 2010*. Recuperado de http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/egm_2010_2ola.pdf

Curran, J. & Morley, D. (Comp.). (1998). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Barcelona: Paidós.

DANE (2006). *Colombia: una nación multicultural*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

García, D. (2006). *Telenoticieros: imágenes de un país*. (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Antioquía, Medellín.

García, D. (2009). *Realidad regional: una versión televisiva*. (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Hall, S. (2010). *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores-IEP- Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Jiménez, M. & Sandro S. (1985). *Historia del desarrollo regional en Colombia*. Bogotá: Cerec.

Martín-Barbero, J. & Muñoz, S. (1992). *Televisión y Melodrama. Géneros y lecturas de la novela en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo.

Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas: la construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá: Planeta.

Palacios, M. (1995). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875 - 1994*. Bogotá: Norma.

Pinzón de Lewin, P. (1989). *Pueblos, regiones y partidos. La regionalización electoral*. Bogotá: CIDER, Universidad de los Andes.

Rey, G. (2002). La televisión en Colombia. En: Orozco, Guillermo (coord.). *Historias de la televisión en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Rey, G. (2008). Mirar y ser mirada: la televisión colombiana en medio de transiciones. En: Roveda, Antonio (Ed.). *Toma el control. Observatorio Nacional de televisión*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Comisión Nacional de Televisión.

Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá: Norma.

Tirado, A. (1978). Colombia: siglo y medio de bipartidismo. En: Varios. *Colombia, hoy*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.

Varios (1998). *¿Participación social en los medios masivos? Canales regionales y sociedades urbanas*. Medellín: Editorial Pontificia Universidad Bolivariana.

Zambrano, F. (1991). Región, Nación e identidad cultural. En: Correa, Hernán Darío y Ricardo, Alonso. (Eds.). *Imágenes y reflexiones de la cultura en Colombia: regiones, ciudades y violencia*. Bogotá: Instituto colombiano de cultura.

Zambrano, F. (Ed.) (1998). *Colombia, país de regiones*. Bogotá: CINEP.

The formative factors of the political thinking of youth

• The case of the Autonomous University in Bucaramanga

Abstract

The article discusses the socialization factors that currently determine the thinking and political participation of students from the Autonomous University of Bucaramanga. The research from which this analysis is clear evidence that the political values of young people are marked by a strong triad-family-media education system and throws among his most important conclusions that while young people seeking the latest technology in terms of equipment and resources to socialize with their peer group are more traditional in terms of media consumption to stay informed and guide your choice based on the family tradition and the official version of events without making readings criticism of the reality that they are proposed, which relates to the fact that political participation is limited to support temporary circumstances such as elections or marches.

Key words: Youth, private university, media, politics, citizenship, family, education.

Resumen

El artículo analiza los factores de socialización que en estos momentos determinan el pensamiento y participación política de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La investigación a partir de la cual se desprende el presente análisis evidencia que los valores políticos de los jóvenes están marcados por una fuerte tríada: familia-sistema educativo-medios y arroja entre sus conclusiones más importantes que si bien los jóvenes buscan la tecnología de punta en cuanto aparatos y recursos para socializar con su grupo de pares, son más bien tradicionales en lo que se refiere al consumo de medios para mantenerse informados y orientan su predilección con base en la tradición familiar y la versión oficial de los hechos sin realizar lecturas críticas de la realidad que les proponen éstos, lo que se relaciona con el hecho de que su participación política se limite a apoyar circunstancias coyunturales como procesos electorales o marchas.

Palabras clave: Juventud, universidad privada, medios, política, ciudadanía, familia, educación.

Paloma Bahamón Serrano: Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander y especialista en Derechos Humanos de la ESAP, vinculada como docente al Departamento de Estudios Socio-humanísticos de la UNAB

Email: pbahamon@unab.edu.co

Factores de formación del pensamiento político juvenil

• El caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Paloma Bahamón Serrano

A partir de la década de los sesenta en que se generó un fuerte proceso de industrialización en el país, la presencia de los medios de comunicación en los hogares colombianos se fue haciendo paulatinamente más evidente. Los periódicos jugaron un rol fundamental en la realización del movimiento independentista del siglo XIX y a partir de allí han sido uno de los medios que más incidencia tiene, aún ahora, en la opinión pública. La radio se volvió parte importante de la cotidianidad de los colombianos desde la tercera década del siglo XX. Luego, llegó la televisión en 1954, bajo el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla pero ésta no adquirió su carácter masivo hasta comienzos de la década del 70.

Sin embargo, es a partir de los años 80 que la televisión en particular se transforma en uno de los agentes socializadores más fuertes de la infancia y también de la juventud aunque en menor grado pues en el período de la pubertad se buscan más espacios para compartir con el grupo de pares, para consolidar un *ethos* juvenil propio y en esa media la radio actuaba como elemento cohesionador al establecer las tendencias, costumbres, ritos, modas y demás aspectos determinantes de identidad colectiva.

Ahora y desde mediados de la década del 90, la revolución comunicacional bombardea,

metafóricamente hablando, al joven con la multiplicidad de ofertas tecnológicas y de relaciones que le ofrece el mercado. Con base en el proceso descrito someramente se funda la siguiente premisa para estructurar las preguntas de la encuesta llevada a cabo como parte de la investigación: al capitalismo le interesa crear un modelo identitario juvenil más enfocado en su definición como consumidor que como ciudadano.

En el período intermedio entre la I y la II Guerra Mundial la Escuela de Frankfurt se refería a los medios de comunicación como el nuevo opio de los pueblos:

*Los medios forman una cortina de humo, un vapor que embrutece: la comunicación de masa conduce al silencio de las masas. Son la **aufklärung**, el sol negro de la modernidad: generalizan la ausencia de sentido crítico y de respeto por la verdadera cultura, engañando a los seres humanos*¹.

Al parecer, el que parecía un planteamiento pesimista por parte de dicha Escuela tiene vigencia hoy. Tomando en cuenta la experiencia empírica de la docencia, se podría afirmar que

¹ MAIGRET, Eric. Sociología de la comunicación y de los medios. México. Fondo de Cultura Económica. 2003, p. 111.

muchos adolescentes y adultos jóvenes viven metidos en una burbuja; entre más instrumentos tienen para comunicarse messenger, ipods, iphone, Internet, celulares y recientemente blackberries y demás, viven más aislados de su entorno circundante. Si 'les toca' informarse lo hacen sobre todo a través de noticieros que de alguna manera están comprometidos con la versión oficial y gubernista de los hechos, que filtran las noticias y dejan de lado otras voces. El caso es que los estudiantes muchas veces no realizan lecturas críticas de la realidad que les proponen dichos noticieros.

El sociólogo colombiano Alfredo Molano afirma que uno de los principios que rigen estrategias mediáticas que intencionalmente pretenden la alienación juvenil es que:

*Mientras más blando sea el cerebro de quien vea, lea y oiga los mensajes, mejores y más duraderos serán los resultados*².

La frase se ajusta a la segunda parte de la premisa sustentadora del diseño de la encuesta: lo nocivo o lo positivo que los jóvenes asimilen de los medios está predeterminado por la capacidad crítica que les inculquen otros sistemas de socialización como el familiar y el educativo.

Hasta mediados de la década del 50 los jóvenes no se distinguían de los adultos: los hijos se vestían como sus padres, tenían gustos musicales similares y pensaban parecido a ellos. Todo eso cambió en la década del 60 con el rock y el flower power. La juventud adquirió una identidad propia a partir de su nueva y genuina visión de la vida. El 'hippismo' fue una revolución de hijos contra padres, que sin embargo en la década del 70 se había transformado en una moda, en una oferta más de la sociedad de consumo; a partir de ello, parece que el capitalismo aprendió a manipular símbolos juveniles, a venderles incluso la ilusión de la rebeldía y desde ese

momento los adultos retomaron o mejor, retomamos el control sobre la construcción de una propuesta de comportamiento juvenil.

Eso es lo que puede estar ocurriendo en muchos programas matutinos de radio dirigidos a estudiantes de educación media y superior: quienes los dirigen (adultos) le han propuesto una forma de 'ser joven' al joven. Eso de por sí no es ideal, pues limita su autonomía, pero es aún más preocupante saber que las características generales de dicha propuesta son el énfasis en la superficialidad y la discriminación.

Varios de estos programas de radio, que no son todos pero sí los de mayor capacidad de acceso a masas, tienen segmentos de participación telefónica. Los temas propuestos para participar por lo general versan sobre asuntos banales: moda, ocio, que en efecto hacen parte de la vida pero nunca proponen otros con un mayor nivel de complejidad como si se asumiera que a los adolescentes solo les interesan éstos o no fueran capaces de asumir temas más serios. Por ejemplo, el asunto de la sexualidad es muy importante a esa edad pero el tratamiento del mismo es explotado desde el morbo y los estereotipos culturales: exhortan a los jóvenes a relatar si han engañado a su pareja con el mejor o la mejor amiga o qué clase de aventuras al respecto han realizado bajo los efectos del alcohol.

Respecto a la discriminación: a menudo quienes son diferentes al estereotipo propuesto son objeto de burlas en estos espacios radiales: personas del servicio doméstico, homosexuales, gordos, de otras razas; las mujeres, muy objetualizadas por cierto, e incluso los adolescentes interesados por la ciencia o la cultura que son tratados de 'nerdos', 'ñoños' o 'comelibros'.

Si se trata de emisoras de música, la variedad no es precisamente lo preponderante. Al parecer, tras éstas se encuentran empresas

discográficas que a partir del mayor o menor grado de poder económico, determinan qué tipo de música, qué cantantes y qué canciones hacen impulsar. Las disqueras pagan a las emisoras para que pasen y promocionen una canción 10, 20, 30 veces. En estos momentos géneros como el reggaetón y el vallenato son los que más se escuchan en Bucaramanga. Las temáticas en los mismos son por lo general muy trilladas: romance y fiesta en el primer caso; sexo y lujos materiales en el segundo. Cabría preguntar ¿qué estamentos sociales y económicos están detrás interesados en que los jóvenes los asuman como sus favoritos? Porque lo cierto es que la situación empobrece la posibilidad de que los muchachos tengan una oferta musical más diversa. Insisto: la misma es muy monótona y eso adormece la inquietud por conocer otras propuestas musicales, culturales y con ello, su visión de mundo conduce a la intolerancia, la apatía y el facilismo mental, sobre lo que se hará mayor mención más adelante.

En un ejercicio hecho en la labor docente como parte de la preparación de la investigación de donde se desprende este artículo, se le solicitó a los estudiantes que asociaran la palabra juventud con verbos a partir del grado mayor o menor de caracterización: rumbear, tomar, fumar y comprar, destacaron siempre en los primeros lugares ¿Podrá ser coincidencia nada más que varios de esos programas radiales cuenten con el patrocinio de marcas de cigarrillo, ropa y licor? Se insta al joven a ser consumidor pero no ciudadano y de esa manera se descuida la labor que los medios deben cumplir como facilitadores de democracia.

El caso de la televisión es parecido: realities, telenovelas, farándula, fashion...eventualmente aparecen programas como La Sub30: divertidos, agradables, inteligentes y a la vez profundos que entienden al joven como un ser crítico, autónomo, participativo y no por ello exento de una activa vida lúdica, precisamente porque se asume que

ésta no tiene por qué reñir con lo cultural o lo político. Infortunadamente este espacio pertenece a Señal Colombia, un canal oficial y no comercial de bajo rating y poca promoción.

Por lo general, a las multinacionales y al capitalismo les interesa promover una idiosincrasia joven que les compre sus productos. En suma: los programas están diseñados no desde el altruismo democrático sino desde el pragmatismo comercial y muchas veces la excusa de quienes los ejecutan es pasiva: esto es lo que los jóvenes piden. Por supuesto, porque nadie solicita lo que desconoce. Si la oferta cambia, cambia la demanda y los comunicadores sociales, las personas que están en los medios no pueden desconocer el impacto que tienen en la opinión pública.

Quizás la prensa se dé la mayor variedad de enfoques sobre la juventud: al lado de las infaltables noticias faranduleras y fiesteras se encuentran las referidas al ámbito académico como, por ejemplo, el Ecaes o los premios a estudiantes por mérito a su conocimiento. Pero, sigue siendo más factible que un joven aparezca porque es cantante pop a que lo haga porque es líder de un movimiento social. Creo que éste es el aspecto que menos se evidencia en los medios: el aporte no a la política sino a lo político de la juventud, entendido esto último como un ámbito mucho más amplio y transformador que el de participar en actividades de la maquinaria política tradicional.

Los jóvenes ambientalistas, los defensores de derechos humanos, los que promueven labores a favor del derecho a la vida digna de habitantes de la calle o contra delitos de lesa humanidad, casi no 'mojan tinta' en la prensa. Aparentemente porque son pocos, quizás la realidad sea otra: tal vez ahora no exista un fenómeno masivo de participación juvenil ciudadana, pero si hay activismo político dentro de este sector poblacional; si hay muchachos y muchachas que descuellan en el campo cultural,

2 MOLANO, Alfredo. Periódico EL ESPECTADOR. Bogotá. 20 de enero de 2008

en el campo de las artes, de la literatura y valdría la pena destacarlos aún más porque ¿Quiénes son los héroes y las heroínas de los estudiantes de educación media y superior? Hace tres semestres una alumna confesó en clase, y con todo el desparpajo, que a ella le parecía mil veces más valiosa Paris Hilton que una indígena guambiana.

Si se trata de repartir responsabilidades, los menos culpables son los jóvenes: ese es el mundo que les hemos ofrecido los mayores, los hemos condicionado desde niños. Quienes manejan medios, sobre todo aquellos quienes establecen contenidos programáticos en la intención de lucrarse al impulsar a la juventud al consumo, deberían considerar la posibilidad de dedicar, por lo menos, un mínimo espacio en sus programas a la formación democrática juvenil. Pero la reflexión debe ser aún más profunda para padres y maestros: ¿qué herramientas de análisis y que fundamentos éticos enseñan a los jóvenes para que estos puedan asumir una postura crítica y autónoma sobre todo frente a aquellos sectores de los medios más viciados con compromisos económicos y politiqueros? En muchos casos se ve apatía e incapacidad autocrítica de parte de los forjadores de quienes van a manejar el país cuando seamos ancianos. Estaremos en sus manos y recibiremos de lo que hayamos sembrado.

La mirada a los medios de comunicación y a los grupos sociales

Con la intención de evidenciar de qué modo y hasta qué punto se cumplen las premisas formuladas en el marco teórico de la encuesta, en este segmento de la investigación se enlaza el resultado que arrojó la misma sobre el consumo de medios con las formas de participación de los estudiantes, el examen de los factores que ellos señalan como determinantes de sus nociones sobre ciudadanía y política, y la comprensión de conceptos referidos a dichos tópicos.

Al igual que desde la década de los 80, la televisión aún permanece en el primer lugar de consumo juvenil, pese al impacto tan fuerte que tiene la internet sobre los estudiantes. Esto se explica por el hecho de que ellos crecieron en su electrónica compañía, de modo que es una costumbre arraigada desde la infancia.

Los medios escritos: prensa y revistas son los menos apetecidos. En parte puede deberse al decrecimiento del hábito lector por los cambios en el sistema educativo que paulatinamente viene descuidando el fomento de la lectoescritura y en parte ocurre que periódicos, revistas y radio dan la posibilidad de complejizar la perspectiva sobre la realidad ejercicio que, al parecer, no resulta tan atractivo para la actual generación y que, como se verá más adelante se corresponde con las formas de pertenencia grupal que ellos prefieren.

La encuesta realizada para la investigación base del presente artículo reveló el siguiente resultado por carrera en relación con los medios de comunicación predilectos y los menos utilizados por estudiantes de la UNAB.

- Medicina: la televisión y la internet son los medios predilectos seguidos de la prensa y las revistas y en el último lugar, la radio.
- Ingeniería Mecatrónica: los resultados son similares a los de Medicina.
- Energía: Prensa, radio, y televisión están en primer lugar para los estudiantes de esta carrera seguidos de la internet y las revistas.
- Comunicación Social: en primer lugar se ubican la televisión y la internet seguidos de radio, prensa y revistas.
- Educación Preescolar: la televisión se ubica en primer lugar seguido de la internet. El tercer lugar es compartido por la radio y la prensa y el último lugar es para las revistas.

- Derecho: el orden de preferencia en esta carrera es: televisión, internet, radio y prensa por igual y revistas.

En términos generales los estudiantes se inclinan en primer lugar por la televisión seguida de la internet. El tercer lugar lo ocupan por igual la prensa y radio y en el último las revistas, lo que puede estar relacionado con el hecho de la disminución del hábito lector en los jóvenes a partir de cambios de énfasis pedagógico de las paulatinas reformas curriculares. La juventud tiende cada vez a ser más audiovisual y ver como un esfuerzo adicional, y a veces innecesario para obtener información, a la lectura.

De acuerdo con la misma encuesta los tipos de programa más vistos son en su orden: Noticias, Entretenimiento, Series, Culturales y Programas de interés social.

La encuesta refiere específicamente los programas más vistos por los estudiantes de distintas carreras como son: En primer lugar, especiales de Pirry, Sala de cirugía, En busca del pasado, Dr. House. En segundo lugar, Modelo por un día, La Noche. Mega construcciones, Nip Tuck y en tercer lugar, Los Simpson.

Curiosamente, de la televisión los programas predilectos son los noticieros lo que refleja que sí hay un interés por seguir los acontecimientos políticos, pero si se tiene en cuenta cuáles son los nombres de los programas que ellos prefieren como La Noche y Especiales de Pirry resulta que ambos pertenecen al canal RCN. Este canal se distingue por su evidente inclinación gobiernista lo que sumado a estadísticas oficiales que señalan un 87% de apoyo ciudadano a la pasada administración presidencial se puede deducir que los jóvenes miran aquellos espacios televisivos que concuerdan con su opción política, y en general su esquema axiológico de la realidad y rechazan aquellos que pueden llevarlos a confrontar o disentir de su punto de vista (verbigracia,

Noticias Uno o Contravía que se aprecian en el Canal Uno, que es independiente). Vale la pena reiterar que el estudiante de la UNAB busca mantenerse informado a través de medios que coincidan con su percepción del acontecer nacional y quizás en menor proporción existen estudiantes con un pensamiento crítico y divergente que asumen los medios oficiales y los contenidos de los mismos precisamente como un referente importante para confrontar las posturas gobiernistas.

Si no se trata de espacios informativos, los estudiantes prefieren programas que no sean nacionales. El impacto de la televisión por cable es notorio y los estudiantes buscan en sus canales programas que les brinden esparcimiento (Modelo por un día) pero que al mismo tiempo sean constructivos (En busca del pasado). Por eso no destacan programas violentos, ni siquiera telenovelas. Los programas de debates sobre temas coyunturales o de índole cultural prácticamente no aparecen y sólo Los Simpson como un clásico del humor irreverente y cuestionador de la sociedad se mantiene dentro de los gustos de la actual generación.

En relación con el fenómeno de la televisión por cable es importante resaltar que la televisión anterior al mismo se centraba en la producción nacional, mientras que a partir de la década del 90 la agenda la establecen los canales por suscripción. Este tránsito desplazó el interés de los jóvenes hacia asuntos distintos y distantes a los de nuestra realidad concreta. Como hecho histórico vale la pena tener en cuenta que en el siglo XIX la agenda era definida por los intelectuales; a mediados del siglo XX por los universitarios y, ahora está en manos de canales internacionales como HBO, MGM, FOX o SPN.

En cuanto a la pertenencia a grupos, tomando en cuenta la gráfica número uno se pone de manifiesto que la mayoría de quienes están vinculados a algún tipo de organización colectiva pertenece a una de índole religiosa y ha

permanecido en ella por un tiempo hasta de 120 meses. En segundo lugar, han estado vinculados a organizaciones sociales de carácter asistencial por espacio de 70 meses como máximo. Las organizaciones de tipo político ocupan el último lugar y ninguno de los estudiantes pertenece a alguna organización de carácter ambientalista lo cual no deja de sorprender dada la tendencia mundial de esta forma de activismo a captar el interés de la juventud. Es un tema de agenda internacional y los medios la destacan como una de las maneras de militancia incluso política favoritas de los jóvenes de muchos países, pero esa orientación mundial no aparece reflejada en los resultados de esta encuesta. Comunicación social es la carrera con más estudiantes vinculados a alguna forma de activismo social, seguido de los estudiantes de derecho que se agrupan mayoritariamente en organizaciones religiosas, circunstancia compleja ya que, desde la óptica de la teoría ciudadana el discurso religioso tradicional puede resultar opuesto al ciudadano, pero al mismo tiempo, la necesidad de profesar libremente creencias religiosas se puede asociar procesos de afirmación del ámbito ciudadano.

La encuesta refleja que la mayoría de estudiantes se concentra en organizaciones sociales, seguidos de las de tipo religioso y, en último lugar, de tipo político. Dentro de las organizaciones sociales las que aglutinan a mayor número de estudiantes son los *scouts* y Soñar Despierto que son de tipo asistencialista. La Iglesia Católica y las iglesias cristianas (especialmente adventista, cuadrangular y cruzada estudiantil) son las que cuentan con mayor número de adeptos jóvenes, especialmente de las facultades de derecho, educación preescolar y comunicación social; los pocos que realizan activismo político lo hacen en acciones puntuales como el apoyo a diversos candidatos en la pasada campaña a la gobernación o militan en el Polo Democrático.

Estos resultados son compatibles con los establecidos en la preferencia en el consumo de medios. Un atisbo de la enseñanza judeocristiana de la caridad alcanza a colarse para que los estudiantes con intereses altruistas se vinculen con su colectividad a través de organismos de ayuda, socorro, asistencia inmediata y sin mayores transformaciones en el escenario político. La preponderancia del asistencialismo y el desinterés político se relacionan con el hecho de que los jóvenes buscan el confort al momento de saber sobre su entorno eligiendo casi que exclusivamente una sola forma de información (noticiero televisivo de canal Pro gobiernista) y desconocen otros enfoques y otras problemáticas. Por ejemplo, conocen más sobre los horrendos ataques que hace la guerrilla a la población civil con cilindros que sobre los reclamos de reforma agraria que hacen los indígenas al gobierno o la larga trayectoria cronológica de la infamia de los falsos positivos.

El hecho de que la actividad política esté relegada al último lugar corrobora que los jóvenes por tradición familiar no asumen el ser ciudadano de una manera activa y que su apatía podría calificarse como intencional pues saben que aparte de su forma particular de informarse existen otras que brindan opciones de confrontación y análisis en medios escritos o radiales y, sin embargo, no les interesa recurrir a ellas.

Factores sociales y pensamiento político

Con base en los datos de este fragmento de las encuestas se puede decir que los jóvenes se sienten ajenos a la política y asumen que su mundo 'juvenil' no es compatible con aquel en el que se toman las decisiones. Huelga reiterar que eso se percibe en el hecho de que quienes han participado en política lo han hecho coyunturalmente (campaña a algún candidato a la gobernación) y menos de un 5% milita en organizaciones de izquierda. El no querer saber va de la mano con un no querer participar y esto

se relaciona con los factores que los estudiantes consideran más han influenciado su pensamiento político. Los jóvenes confían en la enseñanza recibida en su casa y sistema educativo al respecto o en el medio de comunicación convencional y autorizado, poco habla con su grupo de pares sobre temas políticos e incluso su filiación religiosa incide más en su visión de mundo que la de su propia generación a juzgar por la manera en que los estudiantes de medicina jerarquizaron las instituciones en las que más confían (el orden va de mayor a menor incidencia concedida):

Medicina:

- Educación
- Familia
- Medios
- Iglesia/organización social
- Partidos políticos
- Amigos

Ingeniería Mecatrónica:

- Educación
- Medios
- Organización social / Familia / Amigos.

Ingeniería en Energía:

- Familia
- Partido político
- Organización social

Comunicación Social:

- Educación
- Medios
- Familia
- Organización social
- Partidos políticos
- Amigos

Educación Preescolar:

- Educación

- Familia
- Medios
- Iglesia

Derecho:

- Educación
- Familia
- Medios
- Iglesia

Total:

- Educación
- Familia
- Medios
- Organizaciones sociales
- Movimientos políticos
- Amigos
- Religión

Además de la encuesta, esta investigación se ha nutrido del ejercicio cotidiano de la docencia. Los debates en clase, las charlas diarias, los cafés compartidos con los estudiantes han sido también espacios válidos para la producción de conocimiento sobre sus maneras de comprender su relación con lo político y los medios. Relación determinada en gran parte por una triada de mantenimiento del *statu quo* que parece funcionar muy bien: sistema educativo, familia, medios. Cabe aclarar que estos últimos no son por lo general ni los alternativos ni los comunitarios sino los monopolios informativos, comerciales.

Lo comunitario definido desde las organizaciones sociales, los movimientos políticos y los amigos ocupan los últimos lugares como factores definitorios del pensamiento político y la conceptualización ciudadana de los estudiantes. Esto probablemente en razón de que la formación de lo público se sigue concentrando en lo privado, es decir, que el sustento axiológico familiar sigue determinando el comportamiento político del individuo y éste, culturalmente en Colombia,

sigue obedeciendo a unos patrones tradicionales, anclados en una figuración de la democracia desde un esquema representativo y no desde el participativo que propone la Constitución del 91. Valga la pena insistir: lo privado y la visión que desde lo privado se tiene de lo público se refleja en los acontecimientos sociales; en la manera en que el joven perpetúa la propuesta adulta basada en premisas del tipo: lo político les pertenece a los políticos y no a los ciudadanos.

Comprensión de conceptos

Como se ha establecido, la pasividad del comportamiento ciudadano se corresponde con los medios que prefieren para informarse y que son precisamente aquellos que les quitan de encima el peso de cuestionar la realidad y entrar en autoconfrontaciones. Algo curioso que podría aprovecharse aunque también puede ser tomado como la excepción que confirma la regla es el caso de la carrera de ingeniería en energía cuyo consumo de medios se inclina por la prensa y la radio antes que por el internet y la televisión y que establece como segundo factor determinante de imaginarios ciudadanos a los partidos políticos y las organizaciones sociales.

Sin embargo, el hecho de que los estudiantes reconozcan al sistema educativo en primer lugar y a la familia en segundo como los determinantes de su ideología no solo confirma lo expresado en relación con la triada familia -educación- medios, sino que genera muchos cuestionamientos a las constantes reformas al sistema educativo que se vienen efectuando desde hace unas dos décadas y que, por lo menos oficialmente, se han justificado y promovido para preparar ciudadanos activos más acordes con las propuestas de democracia participativa y estado social de derecho de la Constitución del 91. Eso explicaría que una de las figuras de ejercicio ciudadano que más reconocen los estudiantes de la UNAB sea la del personero, pues se la recalcan mucho en la educación básica y

media. Paradójicamente el concepto de gobierno escolar, que obedece a mayores posibilidades de ejercicio de cogobierno no es tan claro en ellos y mucho menos un mecanismo de participación contundente como es la revocatoria de mandato que es entre todos, el concepto menos presente y claro para ellos, de acuerdo con los siguientes resultados:

Contaduría:

- Personero
- Democracia
- Presidente
- Público/Elecciones
- Gobierno Escolar
- Privado/Sociedad
- Estado
- Democracia Participativa
- Democracia Representativa
- Revocatoria de Mandato

Hotelería y Turismo

- Presidente
- Personero
- Democracia
- Elecciones
- Público
- Gobierno Escolar
- Sociedad
- Democracia Participativa
- Estado
- Privado/Revocatoria del Mandato

Sicología

- Sociedad/Elecciones
- Personero
- Presidente
- Democracia/ Privado/ Gobierno Escolar
- Público
- Democracia Participativa
- Estado
- Revocatoria de Mandato
- Democracia Representativa

Educación Preescolar

- Presidente
- Elecciones
- Democracia
- Sociedad
- Estado
- Privado
- Público
- Personero
- Democracia Participativa
- Gobierno Escolar
- Democracia Representativa
- Revocatoria del Mandato

Música

- Personero/Gobierno Escolar
- Democracia / Público/ Presidente/ Revocatoria del Mandato
- Elecciones/Privado
- Sociedad
- Estado/Democracia Participativa
- Democracia Representativa

Ingeniería de Sistemas

- Personero
- Democracia
- Gobierno Escolar
- Privado/Presidente
- Sociedad/Elecciones
- Estado
- Democracia Participativa
- Público
- Revocatoria del Mandato
- Democracia Representativa

Ingeniería de Mercados

- Personero
- Presidente
- Privado
- Elecciones
- Estado/Gobierno Escolar
- Democracia/Sociedad
- Público/Revocatoria del Mandato

- Democracia Participativa
- Democracia Representativa

Ingeniería Financiera

- Personero
- Gobierno Escolar
- Presidente
- Democracia
- Elecciones
- Estado
- Sociedad
- Público
- Privado
- Revocatoria del Mandato/ Democracia Participativa
- Democracia Representativa

Ingeniería Mecatrónica

- Personero
- Presidente
- Elecciones/Privado
- Sociedad/Revocatoria del Mandato
- Democracia/Público.
- Estado
- Gobierno Escolar
- Democracia Participativa
- Democracia Representativa

Ingeniería en Energía

- Personero
- Presidente
- Estado
- Elecciones/Revocatoria de mandato
- Gobierno Escolar
- Público
- Democracia / Democracia Participativa/Privado/Democracia Representativa
- Sociedad

Medicina

- Personero
- Presidente

- Privado
- Democracia
- Gobierno Escolar
- Revocatoria del Mandato
- Elecciones
- Sociedad/Democracia Participativa
- Público
- Estado
- Democracia Representativa

Comunicación Social

- Personero
- Presidente
- Gobierno Escolar
- Estado/Elecciones/Democracia.
- Sociedad
- Público
- Privado
- Revocatoria del Mandato
- Democracia Participativa
- Democracia Representativa

Derecho

- Democracia
- Presidente
- Elecciones/ Personero
- Estado
- Gobierno Escolar
- Público/Democracia Participativa
- Revocatoria del Mandato
- Democracia Representativa
- Sociedad
- Privado

Conclusiones

Dos cosas pueden estar ocurriendo en relación con el hecho de que el personero sea el concepto más claro para ellos (de 13 carreras, 8 lo ubican en el primer lugar y 7 en el segundo, excepto Derecho que lo ubica en tercer lugar y Educación Preescolar que lo hace en el octavo lugar)

mientras que el Gobierno Escolar es un concepto de mediana comprensión, excepto para Música que lo ubica en primer lugar e Ingeniería Financiera, en el segundo.

En primer lugar, la participación política de la niñez escolarizada se limita a un experimento de laboratorio político circunscrito al ámbito de la institución educativa. El *juego* de la democracia concierne a aspectos cotidianos, de puertas para adentro de la escuela o colegio y pocas veces discute, propone o se conecta con el entorno local, regional o nacional y a ello se suma que la profundización en la enseñanza de las ciencias sociales paulatinamente se ha perdido. En segundo lugar, dicho simulacro político se enfoca en un esquema de democracia representativa: se trata de elegir al personero de cada curso y uno que represente a los estudiantes frente al consejo académico pero no se trabajan con la misma fuerza propuestas más colectivas como el gobierno escolar que implicaría la posibilidad de que los estudiantes tomaran decisiones más concretas en relación con aspectos institucionales que atañen a la educación y la convivencia.

Estos dos factores se correlacionan con el hecho de que el segundo concepto fuerte entre los estudiantes es el de Presidente (de 13 carreras 6 lo ubican en el segundo lugar a excepción de ingeniería de sistemas que le otorga el cuarto puesto, o sea que es el tercer concepto más familiar para ellos) Personero y Presidente comportan características similares. Se trata de escoger *un* representante y delegar en él las acciones pertinentes para el bienestar colectivo. Valga la pena recalcar cómo se relaciona esta situación con las referencias informativas: el noticiero (o noticieros, uno por cada canal privado: RCN y Caracol) con tendencia oficialista y gobiernista y, que por lo general, alimenta al imaginario colectivo con la figura seudo mesiánica y casi todo poderosa del presidente cuya función principal es luchar contra unos 'malos' (la guerrilla) a quienes se les atribuye casi

que toda la responsabilidad de las desgracias nacionales, omitiendo la necesaria reflexión sobre las limitadas formas de administrar los recursos públicos y sus inevitables consecuencias en el funcionamiento de la vida social, considerada en su totalidad y no fragmentariamente, esto es, en función de solo unos sectores, como generalmente ocurre con los discursos vigentes.

Los estudiantes siguen formándose en ese esquema y ello explica que el concepto de 'Presidente' sea por ejemplo más claro que el de Estado o el de democracia y que poca noción tengan de la posibilidad de destituir del poder al mal gobernante a través del mecanismo de la revocatoria de mandato (de 13 carreras, 3 la ubican en el último lugar, 3 en el penúltimo y 3 en el antepenúltimo para un total de 9 carreras que le conceden bajo rango, excepto Música e Ingeniería en Energía que le dan un cuarto lugar.

Es sorprendente, por ejemplo, que Derecho lo ubique en el séptimo lugar, pues dados los contenidos de esta carrera, debería ser un concepto sumamente familiar para ellos como también lo debería ser para Comunicación Social que lo instala en el octavo lugar. Algo similar ocurre con la democracia sobre todo cuando lleva apellido (representativa o participativa) Aunque los estudiantes parecen ejercer más la del primer tipo, afirman comprender más la del segundo. La democracia participativa se ubica en el octavo lugar para los estudiantes de 8 de las 13 carreras, mientras que a la democracia representativa, 9 de las 13 carreras la sitúan en el último lugar. Tan solo Derecho ubica el concepto de Democracia, sin especificaciones en el primer lugar, aunque las demás carreras le conceden puestos altos, excepto medicina, el sexto, e Ingeniería en Energía, el séptimo.

Los estudiantes tienen más cercanía con los conceptos de Estado y Sociedad que con los de Democracia. Estado es de una comprensión mediana pues la mayoría de carreras lo sitúa en el puesto quinto o sexto, a diferencia de casos

preocupantes como Administración Turística y Hotelera, en el noveno lugar y Medicina, en el 10. Sociedad es un concepto que la mitad de carreras maneja medianamente y la otra mitad lejanamente. Llama la atención el caso de Medicina que lo coloca en el noveno lugar y sobre todo derecho también en noveno lugar.

Tampoco es halagüeño que Comunicación Social le conceda un quinto lugar pero sí lo es que Psicología lo destaque en el primero. Esto se puede interpretar desde dos perspectivas que se relacionan. En primer lugar se evidencia la baja en la calidad de la enseñanza de las ciencias sociales pues sociedad debería ser una noción básica para estos jóvenes ciudadanos que la conforman. El concepto de Estado parece ser ligeramente más claro para ellos. Si a esto se suman los resultados obtenidos con la democracia en sentido neto y en sus dos especificidades, se infiere que el poder descansa para ellos más en el Estado que en la sociedad y que el Estado, es sobre todo, el ejecutivo. Por eso la gran comprensión que tienen del concepto de Presidente y que no entiendan a la sociedad como parte de dicho Estado: es decir, no identifican la noción de Rousseau de contrato social en que Gobierno y Sociedad Civil realizan un pacto de mutuo reconocimiento y aporte para conformar el Estado).

Lo expresado en el párrafo anterior se relaciona con los resultados en cuanto a las nociones sobre lo público y lo privado que son muy parejas aunque hay una pequeña ventaja en la comprensión de lo privado: 7 carreras ubican lo privado en puestos del 3 al 5, mientras que 6 lo sitúan entre el 6 y el 10. En el caso de lo público, 7 lo ubican en puestos del 4 al 5 mientras que 5 lo hacen en puestos del 7 al 9. En todo caso, podría haber una concepción más clara tanto de lo uno como de lo otro. Sobre todo llama la atención la mediana noción sobre lo privado dado que el claustro educativo esa una institución privada y que un poco más de los estudiantes encuestados provienen de colegios similares.

Si bien en Colombia la pobreza es del 64% según el DANE y el 80% de la tierra está en manos de un 20% de la población, según otras fuentes que el gobierno prefiere no reconocer, como son diversas ONG defensoras de derechos humanos, estas brechas inequitativas no parecen evidenciarse en los niveles de conceptualización de los estudiantes que provienen de colegios públicos y privados a juzgar por los datos arrojados por la encuesta.

La educación privada se muestra más eficiente para generar mayor comprensión sobre conceptos como: Gobierno Escolar, Personero, Presidente, Elecciones, Sociedad, Estado, Democracia, Democracia participativa, Privado, Público, Revocatoria del Mandato, Democracia Representativa. Mientras que en el sector oficial, el énfasis comprensivo está en el orden que se indica a continuación: Personero, Presidente, Democracia, Elecciones, Gobierno Escolar, Público, Privado, Estado, Democracia Participativa, Democracia representativa, Revocatoria del Mandato.

Las similitudes casi que puntuales, excepto por la noción de gobierno escolar más cercana para los estudiantes provenientes de colegios privados reflejan el peso de las reformas educativas y de la misma idiosincrasia ciudadana tradicional promovida y reproducida por la familia y los medios y que, como se verá más adelante, se relacionan con el imaginario de la ciudadanía más difundido, de corte liberal y más centrado en la condición que en la dinámica.

Finalmente está el hecho de las opciones de participación ciudadana, sobre todo de aquellas contundentes como la revocatoria de mandato son escasamente conocidas, mientras que las elecciones, momento periódico, cíclico de participación tiene un reconocimiento mediano aunque mayor que los de democracia en sus diversas formas.

Este último es el dato que faltaba para arriesgar un retrato del modelo de ciudadano que

concibe el estudiante que, para el caso, parece coincidir con su modo de actuar en cuanto tal: se trata de un ciudadano que no se rebela contra su sistema pero que tampoco participa activamente en su construcción, apreciación que procede no sólo de la encuesta sino de la interacción con los estudiantes.

Dicho estudiante quizás no está del todo conforme con el manejo de la administración pública pero tampoco le interesa hacer uso de mecanismos que lo involucrarían en esquemas de participación activos. Un ciudadano que concibe el espacio de lo colectivo para colaborar con los otros como en un esquema asistencialista o caritativo pero no ve en su sociedad una plataforma de transformación ni mucho menos el escenario del ejercicio del poder, en suma un ciudadano que no ejerce la democracia participativa tan promovida desde la Constitución del 91 y que se resigna a delegar en sus representantes su suerte colectiva pero frente a las inequidades de los mismos responde con 'pañitos de agua tibia' como lo son las organizaciones de tipo asistencialista.

El marco teórico que orientó el diseño del instrumento recolector de datos partía de determinar a la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación y las organizaciones y formas de participación como factores incidentes o mejor aún, potencias socializadoras en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes. Tomando en cuenta los resultados arrojados por la encuesta se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Al capitalismo le interesa crear un modelo identitario juvenil más enfocado en su definición como consumidor que como ciudadano. Los medios de comunicación no comunitarios enfilan sus baterías en prolongar en la actual generación esa cultura audiovisual que se consolidó en la década de los 80 y lo han logrado hasta el momento si se toman en cuenta las fuertes preferencias de los jóvenes hacia la televisión y la internet.

Sin embargo, no es el lenguaje asociado a un medio en particular el que determina una mayor conciencia ciudadana pero sí sus contenidos y la decisión de los monopolios económicos de recurrir a ellos como una plataforma para ofrecer no solo sus productos sino crear desde ellos una propuesta de cultura juvenil que les traiga ventajas económicas. Existe una estrategia montada para alejar al joven de cualquier influencia que pueda disminuir su potencial carácter como consumidor y esa estrategia es efectiva si se tiene en cuenta la relación entre pautas de consumo mediático y opciones de participación ciudadana.

Evidencia de ello es el hecho de que éstos prefieran la religión, por ejemplo, a la militancia política y que cuando participen en organizaciones sociales lo hagan, con la mejor intención en aquellas que no resultan fuertemente cuestionadoras o transformadoras del entorno.

Infortunadamente los vaticinios realizados por la escuela de Frankfurt a comienzos del siglo XX respecto a que los medios eran una cortina de humo, se siguen cumpliendo por el empeño que ha hecho el capitalismo por mantener los cerebros de los ciudadanos y sobre todo de los jóvenes ciudadanos blandos, dóciles y ávidos por acoger la propuesta de mundo que éstos les ofrecen. Por eso la pasividad con que asumen la emisión de noticias, la fe y la credibilidad en organismos audiovisuales y oficiales de información. Lo nocivo o lo positivo que los jóvenes asimilen de los medios está predeterminado por la capacidad crítica que les inculquen otros sistemas de socialización como el familiar y el educativo.

Ya se evidenció con los resultados obtenidos en el segmento de los factores que más han influenciado su pensamiento político, la fuerte tríada familia-sistema educativo-medios. Los valores políticos familiares están marcados por la tradición, curiosamente las encuestas evidencian una suerte de matriarcado porque si bien los

jóvenes comentan asuntos de actualidad con los padres, es a la madre a quien le atribuyen la esencia de su estructura ideológica. De ahí que la actitud crítica esté más orientada hacia lo vanguardista que hacia lo tradicional. Lo normativo, lo típico es lo correcto y frente a lo que se oponga se asumen posturas críticas, más no autocríticas. Por esa misma razón, la tendencia a mantener la línea de continuidad frente a los medios de información predilectos por padres y madres.

La situación descrita, viene cobrando fuerza desde hace unos 10 años, casi que coincidiendo con el momento en que asumió la presidencia el anterior mandatario y se nota incluso en las preferencias musicales de la juventud bumanguesa que ha retornado a escuchar aires autóctonos como el vallenato, ahora impulsados por las disqueras y los medios a través de una propuesta más moderna llamada la nueva ola, entonces se da una aparente distancia entre la identidad juvenil y la adulta pero la oferta de dicha identidad es manipulada desde los medios y en esencia pretende un fortalecimiento del status quo: mantener a los jóvenes alejados de la política de oposición sobre todo, dedicados a la autorrealización a través del consumo y la adquisición de objetos, en su mayoría para comunicarse, como: celulares, *blackberries*, *ipods*, portátiles, en fin, el paraíso tecnológico).

La premisa de la que se parte para formular los interrogantes sobre el ámbito es que los estudiantes de la UNAB como fuerza política, no convencional, de vanguardia, poco aportan al concierto de la política.

Se puede concluir con base en las encuestas que la participación e interés de los jóvenes en política es casi inexistente y cuando se da es para apoyar circunstancias coyunturales, como por ejemplo, las elecciones o las marchas de solidaridad como las que se han realizado en pos de la liberación de los secuestrados por la guerrilla, promovidas por asociaciones de familiares de secuestrados y que cuentan con el

aval del gobierno y en mucha menor proporción aquellas promovidas por sectores de la sociedad civil en protesta por el delito estatal de la desaparición forzada.

En este momento histórico concreto la juventud no es el sinónimo de vanguardia política como lo ha sido en otras épocas, como la década de los sesenta, que finalmente optó de manera equivocada por la revolución armada o los universitarios de comienzos de la década de los 90 que promovieron un cambio constitucional para el país, logro muy meritorio pero insuficiente pues los buenos propósitos democráticos de la Constitución del 91 por si solos no van a generar cambios si la sociedad civil no conoce ni se apropia de dicha herramienta y sigue confiando en que la transformación de un país descansa en la mano firme de una sola persona quien es el mandatario de turno.

A decir de Rubén Jaramillo: La acción del catolicismo en la formación de ciudadanía en Colombia no es la más positiva y esta es aún la confesión religiosa mayoritaria en los estudiantes encuestados. Según el filósofo:

Lo importante para la Iglesia Católica era hacer buenos católicos y eso no necesariamente coincidía con hacer buenos ciudadanos.³

Si bien la religión ocupa el último lugar como factor que influencia en el pensamiento político, eso en vez de mostrar la fragilidad de esa institución puede, al contrario, reflejar su poder para mantener aislados a los jóvenes de actividades políticas, sobre todo alternativas del orden establecido. He aquí otro cambio aparente: El supuesto hecho de la diversificación de creencias, de la libertad de cultos en Bucaramanga, una de las ciudades colombianas con mayor

presencia de diversas propuestas religiosas protestantes pero que al mismo tiempo mantiene un profundo apego con la Iglesia Católica.

Las encuestas reflejaron cómo las agrupaciones religiosas son más determinantes del pensamiento político y la actuación ciudadana que los partidos políticos o la actividad política de los jóvenes. Si bien la Iglesia Católica no tiene ya la hegemonía sobre el pensamiento y la moral de los colombianos, en el caso de los estudiantes de la UNAB encuestados se sigue dando lo que planteaba Rubén Jaramillo sobre la acción de esta institución en la mentalidad colombiana, (lo importante era formar buenos católicos, es decir buenos creyentes que buenos ciudadanos) solo que ahora su intención entra en disputa con otras propuestas también de corte judeocristiano.

Al igual que para la Iglesia Católica, el interés de estas corrientes cristianas no es contribuir a desarrollar una civilización estatal o una comunidad civil, sino una civilización de la comunidad religiosa. La incidencia de esta situación recuerda a otra etapa histórica muy lejana pero muy concordante con los resultados obtenidos con la encuesta y es cuando en la época de la civilización griega la filosofía paulatinamente dejó de interesarse por los temas políticos y empezó a desarrollar sólo discusiones morales lo que generó dos tendencias que disputaban el quehacer de la virtud, como objetivo de la vida para el estoicismo, o como medio para la felicidad, a decir del epicureísmo.

La discusión fue apartándose de los temas sobre la Democracia como si la virtud, no fuera un tema político. Séneca fue el más importante exponente del estoicismo y sobre su papel histórico y sobre el impacto que tuvo éste en la filosofía política se refiere Augusto Hernández Becerra:

Con Séneca la reflexión filosófica se aleja definitivamente de la política y se orienta preferentemente hacia los temas éticos, morales y religiosos...Vuelve a convertirse la política en un campo vedado para el escrutinio de la inteligencia humana. El poder vuelve a percibirse como un fenómeno sobrenatural confiado a la sabiduría de gobernantes que encumbra la divina providencia. La religión y la ética (colocada al servicio de la religión) desplazan definitivamente a la política y a esta le tomará mil quinientos años recuperar su identidad⁴.

Algo similar está ocurriendo ahora con los jóvenes y no se trata de negar el derecho a creer, el derecho a la fe, pero en este caso la manera en que se asume el mismo está teniendo unos efectos no muy positivos en cuanto a la posibilidad de desarrollar ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

Bibliografía

Referencias primarias

- Constitución Política de Colombia de 1991
Código de Instrucción Pública del Estado de Santander (1870)
Entrevistas a los estudiantes: Soraya Salcedo, Elizabeth Gómez, Sandra Janeth Gallo, Diego Armando Rodríguez Bayona, John Orejuela, María Juliana Amado, Jorge Iván Méndez, Pedro Alejandro Ordóñez, Gisela Vanesa Arias, Jorge Jiménez, Paula Carrillo, Felipe Cadena, Jorge Flórez y Sebastián Castillo.

4 HERNÁNDEZ BECERRA, Augusto. Las ideas políticas en la historia. Bogotá. Editorial, Universidad Externado de Colombia. Septiembre de 1997.

Referencias Secundarias

- Araya Umaña, Sandra. Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. FLACSO. Costa Rica. 2002.
Archila, Mauricio. Et ál. Luchas estudiantiles en: 25 años de luchas sociales en Colombia. CINEP. Bogotá. 2001.
Aristóteles. La Política. Editorial Altaya. Barcelona. 1993
Berger, Peter y Luckman, Thomas. La construcción social de la realidad. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires. 2003.
Bonilla de Castro y Rodríguez, Sehk, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Santafé de Bogotá. 2000.
Chartier, Roger. El mundo como representación. Barcelona. 1992.
Fescol-Ser. Juventud y política en Colombia. Bogotá. 1984
Gómez Esteban, Jairo Hernando. La construcción del conocimiento social. 2002.
Hoyos Vásquez, Guillermo. Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Ediciones Universidad Nacional. Bogotá, 1986.
Jaramillo Uribe, Jaime. La Historia de la Pedagogía como historia de la cultura. Fondo Nacional Universitario. Bogotá. 1990.
_____. Estado, Sociedad e individuo. En: El pensamiento Colombiano en el siglo XIX. Editorial Temis, 1964.
Jodelet, Denise. La representación social: Fenómenos, conceptos y teorías. En: MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Barcelona. 1986.
Lebot, Ivon. Elementos para la historia de la educación en Colombia. DANE. Bogotá. Sf.

Mardones, José María. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Anthropos. Barcelona. 1991.

Molano, Alfredo. *Evolución de la Política Educativa en el siglo XX*. Bogotá. Centro de investigaciones de la UPN. 1982

Molina, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia*. Tercer Mundo. Editores. Bogotá. 1990.

Ocampo López, Javier. *Educación, Humanismo y Ciencia*. Tunja. 1987

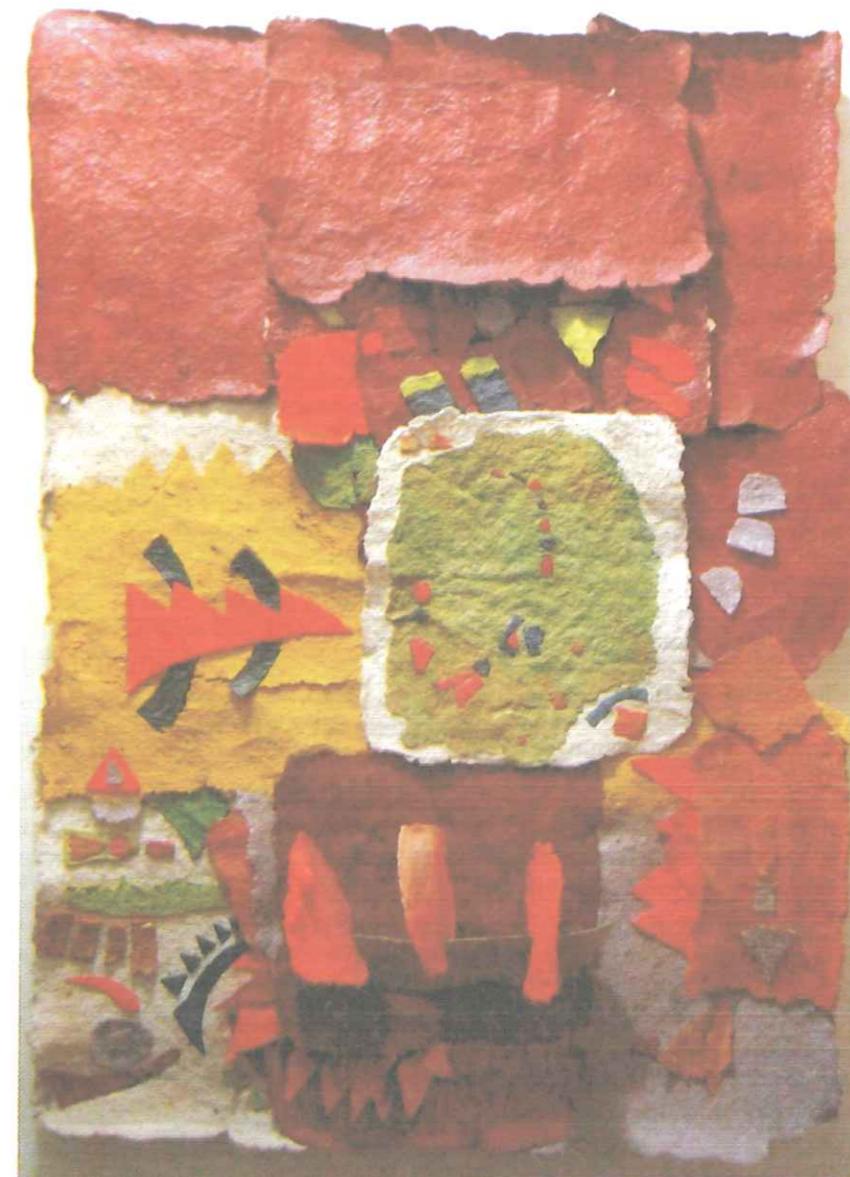
Ortiz Mesa, Luis Javier. Et ál. *Ganarse el cielo defendiendo la religión: Guerras civiles en*

Colombia 1840-1902. Editorial Universidad Nacional. Bogotá. 2005.

Reale, Giovanni, ANTISERI, Darío. *Edmund Husserl y el Movimiento Fenomenológico*. En *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Tomo III. Barcelona. Editorial Herder. 1988.

Romero Otero, Francisco. *Las ideas liberales en Santander (1819 - 1919)*. Ediciones UIS. Bucaramanga. 1992.

Rosanyallon, Pierre. *La consagración del ciudadano*. Instituto Mora. México. 1999



Concupiscencia del sonido
Papel reciclado y vinilo, 2006
José Pablo Serrano Silva

1-6 DEC 2012

Resign the meaning in the context of the conflict Conflict Human Rights in the Context of the Students

Abstract

It's about making a contribution to the algid problem Colombia is facing with respect to its children: new generations of children from violence are growing up in our country. Many of them are raped, abused, tortured, displaced or have been witnesses of such crimes occurred to their families and friends. They are children, largely ignored by the State. It scarcely provides them nothing different from a place at a public school – sometimes it is not even provided-. Moreover, there is neither special treatment nor psychological, affective or another type of support for these children. In other cases, children are forced to work. The destination of these child labors is frequently: sexual exploitation, mendicity or crime; since, sometimes it is the only way. On the other hand, children who have not suffered these traumas, have been victims of other manifestations of violence such as economic, affective, and social deprivations, etc., These factors put them in traumatic situations that deny them decent-looking direction or a right sense of future. This reflection is the product of the research titled: RESIGNIFICANCE OF SENSE IN CONTEXT OF CONFLICT, conducted by the authors between 2009 and 2010, which had as a result a series of support workshops, aspiring to become a primer, and some theoretical reflections, the present one among others.

Key words (Resignificance, Signification, Sense, Post-traumatic stress, Conflict contexts, Peace Education)

Resumen

Se trata de hacer un aporte al álgido problema que enfrenta Colombia con respecto a sus niños: La nueva generación de niños de la violencia que viene creciendo en nuestro país: violados, maltratados, torturados, desplazados o testigos de los mismos crímenes en sus familias y sus amigos. Son niños, en buena parte, invisibilizados por el Estado, para los que usualmente no hay nada distinto que un cupo en una escuela –cuando alcanzan- sin ningún trato especial ni apoyo psicológico, afectivo o de otro tipo, o en otros casos el destino del trabajo infantil, la explotación sexual, la mendicidad o el paso de víctimas a victimarios cuando encuentran como única salida el delito. O, al menos, niños que, si no han sufrido estos traumas, han sido víctimas de violentas de privaciones económicas, afectivas, sociales, etc., que lo ponen en situación traumática y les cierran un sentido digno de futuro. Este trabajo es uno de los productos de la investigación titulada: RESIGNIFICACIÓN DE SENTIDO EN CONTEXTO DE CONFLICTO”, presentada y aprobada en la convocatoria de 2009 de la Dirección de investigaciones de la UNAB, realizado por los autores entre 2009 y 2010, que tuvo como producto final una serie de talleres de apoyo, que aspiran a convertirse en cartilla, y algunas reflexiones teóricas, la presente entre otras.

Palabras claves: Resignificación, Sentido, Stress post-traumático, Contextos de conflicto, Educación para la paz

Manuel José Acebedo Afanador: Sociólogo. Licenciado en Filosofía con Especialidad en Historia. Diplomado en Investigación. Especialista en Instituciones Jurídico-Políticas y Derecho Público. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Magister en Evaluación en Educación. Actualmente cursa el Doctorado en Educación con la Universidad de Granada (Granada, España). En la actualidad es docente - investigador del Departamento de Estudios Socio-humanísticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Email: mcebedo@unab.edu.co

Fabiola Rugeles Duarte: Licenciada en Idiomas (Español, Lingüística, Semiología, Literatura, Inglés, Francés), de la Universidad Industrial de Santander. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación del Convenio UNAB – Fundación Merani y Magistra en Educación: Énfasis en Procesos de Curricularización del convenio UNAB – Universidad Javeriana. Actualmente es Docente del Departamento de Estudios Sociohumanísticos de la UNAB

Email: frugelesd@unab.edu.co

Resignificación de sentido en contextos de conflicto Conflicto, Derechos Humanos y Contexto Escolar

Manuel José Acebedo Afanador

Fabiola Rugeles Duarte

Introducción

Las diversas dinámicas del conflicto expresado en su forma violenta, la tendencia ascendente de sus índices y el impacto de éste fenómeno social, en términos de pérdidas humanas, daño ecológico, desplazamiento forzado, violación de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario, amenazas al sistema político y al desarrollo socioeconómico; además de las otras violencias, menos publicitadas pero inmensamente brutales, como la violencia intrafamiliar, la violencia del Estado sobre sus ciudadanos, la violencia ciudadana, la delincuencia común, el narcotráfico, el manejo de la información en los medios masivos de información social, la discriminación de muchas maneras, la violencia pedagógica, etc., son los motivos que invitan urgentemente a reflexionar, dialogar y emprender acciones coherentes y consistentes para posibilitar la construcción de una cultura de paz que contrarreste las secuelas dejadas por todos estos fenómenos.

Uno de los ámbitos que toca directamente esta problemática es el proceso de socialización en la escuela. Es necesario vincular profundamente el tema de los Derechos Humanos, como fundamento para la construcción de una cultura de paz, a la

educación, con el fin de generar programas que permitan contribuir en la construcción de valores que fomenten la tolerancia y la convivencia pacífica entre los colombianos, desde el planteamiento de una ética de mínimos en la vida ciudadana.

En este sentido, la educación por sí misma no puede generar un cambio social, pero ningún cambio social se puede generar sin educación, luego es ingenuo e incluso perverso, ignorar su papel en la búsqueda de la PAZ entendida como síntesis de la justicia social, la libertad y el desarrollo sostenido en el principio de la dignidad humana.

Lo que en este escrito se esboza, son las conclusiones teóricas del trabajo de investigación titulado: “RESIGNIFICACIÓN DE SENTIDO EN CONTEXTO DE CONFLICTO”.

Luego de la aplicación de los talleres-piloto, del análisis de los factores de resignificación y de la elaboración de los talleres finales, este escrito es una conclusión teórica de los diferentes aspectos contemplados durante la investigación.

Conflicto y violencia: los problemas del concepto

El conflicto, en su génesis, es innato, propio del ser humano como especie, es una compulsión

biológica instintiva e irrefrenable. Es una parte inevitable -incluso necesaria- de la acción social, se aprende a vivir haciendo uso de variadas estrategias de sobrevivencia frente a los conflictos y las crisis. La vida familiar, escolar y social enseña cómo negociar con las demandas opuestas presentadas simultáneamente por los diversos miembros de cada grupo. El proceso de crecer, desarrollarse y diferenciarse de los demás, cumpliendo metas propias, siempre estará enmarcado por un universo con recursos limitados, demandas crecientes, culturas encontradas, pensamientos diversos, que exigen permanente disposición de solución de conflictos.

La vida sin conflictos es una ilusión dañina por irrealizable e inhumana, propia de los discursos emocionales de automotivación y optimismo que predicán los profetas del éxito individual. *“En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombra y sin peligros, un nido de amor y, por tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida”*¹.

Si existiera esta vida sin conflictos, estaríamos privados de las imprescindibles oportunidades para desarrollar nuestras habilidades. Se aprende a través y gracias al conflicto. El desarrollo humano en sociedad procede por etapas que son usualmente situaciones de cambio, movilizadas por el conflicto generado por la etapa anterior, devenida insuficiente. Pero, por otra parte, las salidas al conflicto, los modos de su superación, son

culturales, por tanto son educables, se forman, dependen de un proceso educativo, de una decisión personal y del ambiente social construido históricamente.

Definición de conflicto

Se entiende como una incompatibilidad de intereses, conductas, percepciones, objetivos, modos de organización o afectos entre individuos y grupos, que definen estas metas como mutuamente inconciliables, la tensión en el reparto de bienes y servicios, la necesidad de un cambio producida por la caducidad de una propuesta histórica o la necesidad de optar entre diferentes alternativas sociales o individuales; de una u otra manera, es una expresión de una incompatibilidad. Dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan.

El conflicto es²:

Un proceso interaccional, que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede transformarse, desaparecer o disolverse, y otras veces permanecer estacionario.

Que se co-construye recíprocamente entre dos o más partes, entendiendo por partes a personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación.

En el que se dan en algún grado interacciones antagónicas que se oponen o se sobreponen sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua.

Donde las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos.

Esta definición incorpora conducta y afectos, considerados como los elementos básicos del conflicto. Las salidas a un conflicto, son, al fin de cuentas, una función de la conducta recíproca,

bien sea entre grupos de cualquier clase o entre individuos: una persona o grupo social reacciona frente a lo que percibe que el otro le hace, al mismo tiempo que el primero interpreta esta reacción como una expresión de la agresividad innata o aprendida hacia él. Lo que es construido como auto-defensa en un lado, se percibe como ataque intencional del otro. Se genera así un ciclo de ataque-respuesta agresiva- y defensa- contraataque, que puede seguir indefinidamente en un proceso creciente y degenerativo si el conflicto es asumido de modo reactivo.

En el devenir histórico de la humanidad el conflicto ocupa un lugar esencial en las relaciones sociales y ha funcionado como un elemento dinamizador y generador de cambios; pero, usualmente, la noción de conflicto se ha limitado a connotaciones negativas, como sinónimo de desastre, desorden, agresión violenta y caos³.

Así pues, la existencia del conflicto es natural y necesaria en toda sociedad y debe verse como un elemento creativo esencial en las relaciones sociales, por ello no se puede “eliminar” sino que se deben buscar formas de transformar la realidad y superar la situación conflictiva. La clave no está pues en su supresión, ya que implicaría una sociedad estática sin diversidad y riqueza humana, sino en su regulación al establecer vías para su solución, inclusive para aprender a vivir en un permanente conflicto, algunos de ellos irremediables, sin que llegue a desembocar en un acto violento.

Tipos de conflicto

Todo conflicto, en principio, es una controversia, una oposición de dos o más partes que pugnan al mismo tiempo por el mismo espacio, por poseer los mismos objetos, por desempeñar papeles

incompatibles, por defender sus ideologías o para utilizar medios que, por alguna razón, excluyen a las otras partes con el fin de alcanzar sus propios propósitos.

Pero, cuando estos conflictos se constituyen sólo como una experiencia negativa, como el uso de fuerzas antagónicas manifiestas, como una batalla de intereses contrapuestos, se recurre a mecanismos como la intimidación, la imposición con el uso de la fuerza, el chantaje afectivo, la manipulación para debilitar al otro, hasta la eliminación. Es cuando el conflicto se pervierte, se sale de sus cauces emocionales y racionales de manejo, entonces se hace violento, violento en sus diferentes expresiones, hasta la guerra, la más desnuda y notoria, pero no la única, ni siquiera la más mortal de todas las violencias.

En estos casos, cuando conduce o proviene de formas violentas, se puede manifestar de diversas maneras⁴:

Violencia lúdica

Este aspecto engloba la violencia que no es patológica, pues no hay en ella odio, deseo de destrucción, venganza o malignidad de forma manifiestamente consciente.

Se asume generalmente como normal dentro de cierto medio cultural y permite el desfogue de fuerzas físicas y mentales a través de actos violentos pero permitidos; es el caso del boxeo, del toreo, la lucha en sus diversas modalidades, etc.

Aunque no se ve la intencionalidad destructora, sin embargo, a pesar de ser considerados deportes, si se nota el deseo de bloquear, de hacerse héroe en la medida que comete heridas a otro ser vivo. Esto lleva a alimentar y cultivar rasgos violentos que van avanzando y van formando a los espectadores en

3 El mismo concepto de “CAOS” como teoría, hoy en día es revaluado desde diversas disciplinas (Filosofía, Sociología, Matemáticas, etc.).

4 Aquí se proponen algunas de las expresiones violentas más notorias e identificables. Con base en: FROMM, Erich. El corazón del hombre: Su potencia para el bien y para el mal. Méjico: Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 1982

1 ZULETA, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 6ed., 2005. P. 10

2 SUAREZ, Marinés, Mediación, conducción de disputas. Comunicación y Técnicas. Buenos Aires: Paidós, 2002

esta actitud. Se aplaude con entusiasmo la herida abierta en el contrincante o la muerte física. Hay también las muertes simbólicas como en los actuales deportes de esgrima o de tiro al blanco, entre otros. Es una escuela de la violencia; sobre todo en deportes que realmente producen heridas o muerte a un ser vivo para complacencia del auditorio. Incluso en deportes como el fútbol la violencia del fanatismo también ha comenzado a hacer carrera.

Violencia reactiva

Se realiza en defensa de la vida, en reconquista de la libertad, en la protección de la dignidad, de los derechos, de la propiedad, etc. Esta violencia admite mayor justificación, pero no por ello deja de ser menos nociva e indeseable, sino que se afirma que no es de la misma naturaleza de aquella que se realiza por el simple gusto de destruir, de aterrorizar, de adquirir poder; se ve como extrema salida a conflictos originados en algún tipo de injusticia o abuso, con raíces impregnadas por el miedo, los prejuicios, la duda o la manifiesta inferioridad de condiciones. *“Esta clase de violencia está al servicio de la vida, no de la muerte, pues su fin es la defensa y no la destrucción por la destrucción...”*⁵.

Ahora bien esta explicación de la violencia puede también convertirse en justificación que disfraza otros tipos de violencia. Ocurre con enorme frecuencia en Colombia, cuando se justifican las violaciones de derechos, los grupos paramilitares o las Convivir por la existencia de la guerrilla; cuando se explica el terrorismo guerrillero por la acción violenta del Estado sobre sus ciudadanos; la violencia callejera de reacciones extremas ante agresiones leves o no culposas; las agresiones de los padres frente a los hijos que violan ciertas normas familiares; para citar algunos ejemplos.

⁵ Ibid. p. 21
⁶ Ibid. P. 23

De esta manera, la violencia reactiva produce imparables reacciones en cadena: tu hablas fuerte, yo grito; tu gritas, yo te golpeo; tu golpeas, yo te acuchillo; tu me acuchillas, yo te disparo; tu me disparas, yo masacro tu familia; etc.

Violencia por frustración

Se da en el mismo momento que se frustra un deseo o necesidad y se manifiesta con una conducta agresiva; tiene como finalidad conseguir el propósito que no ha sido alcanzado.

Esta clase de violencia es connatural a toda forma viviente, especialmente a la especie humana, con reacciones naturales por instinto, con pocos casos de verdadero daño a otra especie o a sus propios congéneres. Sin embargo, sí es altamente destructiva cuando ocurre con personas mimadas e indefensas o parásitas, a quienes todo les debe salir bien o si no reaccionan de manera agresiva.

Pero, por otra parte, en medios socialmente patológicos, en esta última perspectiva, el otro no existe como otro en el sentido alterizante del concepto, como complemento, sino como parte opositora que me hace competencia, me limita, me supera y tiene una mayor potencialidad que afecta el ego de manera patológica y desencadena respuestas destructivas y dañinas. *“Con la agresión resultante de la frustración se relaciona la hostilidad producida por la envidia y por los celos”*⁶

Esta violencia hoy en día, en nuestro medio, se expresa en la competencia por sobrevivir, por mantenerse en el mercado, por conseguir o ascender en el trabajo, por la sucia aplicación como norma de vida cotidiana de lo que la gente coloquialmente llama “los undécimos y duodécimo mandamientos”: “No dar papaya” y “si le dan papaya aproveche”. Las teorías del éxito y la motivación individual tiene culpa en el ahondamiento patológico de este

proceso al convertir a las personas únicamente en seres para competencia con un solo resultado: o eres ganador o eres perdedor.

Violencia vengativa

Tiene mucha afinidad con la reactiva, ya que la finalidad es evitar el daño que amenaza; está al servicio de la supervivencia, pero de manera patológica. Se actúa con referencia a un caso pasado y como consecuencia del presente; por tanto, no tiene como fin último la defensa sino la destrucción. Es irracional y conduce a un intenso deseo de destrucción objetivado y definido en torno a un objeto predeterminado y por razones basadas en reacciones de carácter emocional.

Este tipo de violencia ha sido bastante común en el género humano a través de todos los tiempos; con agravamientos dramáticos, como ha ocurrido en Colombia, recién pasadas las épocas de guerras civiles, con las venganzas, sobre todo familiares, que se suscitaron después de la guerra de los mil días, de la violencia política de los años cincuenta y como ocurre hoy diariamente.

Violencia compensadora

Tiene sus raíces en la incapacidad del ser humano para actuar ante determinada situación positiva que le permite su realización. La violencia compensa entonces tal impotencia puesto que quien no puede crear destruye lo que, o al que puede.

Es común a toda persona trascender, que, por definición, es un ejercicio positivo y gratificante. Pero cuando alguien es incapaz de cambio y transformación para mejorar, opta por la destrucción como camino hacia cierto tipo negativo de trascendencia, como una forma de “ser capaz”, de mostrar poder y mantener el orgullo y el prestigio y, por tanto, cierta autoestima que en el fondo esconde una pobre

⁷ Ibid. P. 29.

imagen de sí mismo. *“Lo que aquí importa no es el ámbito o enlace de la voluntad y la libertad, sino el hecho de que el hombre no puede tolerar la pasividad absoluta”*⁷.

Esta violencia es tan profunda y arraigada como el mismo deseo de vivir, normalmente es el resultado de una vida sin posibilidades ni expectativas; no está al servicio de la vida sino que es su sustituto patológico. En sociedades como la nuestra, con alto nivel de injusticia, discriminación y bloqueo de canales de ascenso y superación social y a la vez con fuerte publicidad cotidiana por alcanzar objetos o formas de vida altamente costosas, esta violencia es bastante común entre sus gentes; es nuestro clásico “vivo”, la motivación, por ejemplo, de las “mulas” del narcotráfico. En otras palabras la negativa acepción del ascenso social que no le da espera al trabajo como forma lenta y cotidiana de superación, sino que crea necesidades inmediatas que sólo se pueden alcanzar a través de cierto tipo violento de compensación inmediata con daño directo o indirecto hacia otro.

Sed arcaica de sangre

Hace referencia a la pasión de matar como modo de trascender la vida ante el miedo de hacer parte de una historia dinámica, proyectada, que se fija metas y que por lo tanto parte de unos principios sólidos, claros y flexibles. Para los violentos de esta índole –el terrorismo es su más refinada expresión– producir violencia es sentirse fuerte, independiente, único, por encima de todos, realizado, lo que convierte este acto en una obsesión, generalmente de pequeños grupos con ideologías obstrusas y de poco análisis.

Violencia virtual

Los medio de comunicación, al utilizar las noticias violentas para atraer al público y vender

más, le están haciendo juego a las diferentes formas del terrorismo; saben que las historias violentas se venden mucho más que aquellas donde predomine la inteligencia, los sentimientos de alegría, solidaridad, amistad, los valores morales. Estados Unidos usó esta violencia para vender una imagen falseada de la guerra del golfo, de las criminales invasiones a Panamá, Afganistán o Irak, similar a la forma como se justifican las matanzas de palestinos por parte del ejército israelí.

Es el alimento espiritual en cine, televisión y juegos de vídeo; profundamente perverso y dañino, es la escuela norteamericana que enseña, a través de los Mass-Media, a combatir el crimen con el crimen, generalmente con un crimen mayor; y que además genera preconceptos: delito o crimen se relaciona con indígenas, negros, latinos, líderes populares, cierta forma de vestir, etc.

Violencia pasiva

El título parece contradictorio, pues usualmente la violencia es activa; pero en nuestro medio la violencia por "no hacer" ha adquirido dimensiones de tragedia.

Corresponde a actitudes propias de la sociedad civil. La "otredad" como necesidad básica para el crecimiento personal se pierde y aparece como único paradigma la "yoidad" - individualidad cerrada-, que va exterminando los menores rasgos de solidaridad y cooperación cotidiana y ciudadana. Se expresa en los más triviales detalles de la cotidianidad (desde la basura que se arroja por la ventanilla del bus hasta la incapacidad de atender a un herido en la calle o de cooperar en las organizaciones de base (juntas de acción comunal, juntas administradoras, y todo tipo de organizaciones cívicas que no dependen del Estado sino de la iniciativa ciudadana). La violencia pasiva -o indiferencia-, es causa de muchas formas de injusticia y de

discriminación, fomenta la corrupción política por la falta de atención ante el sufragio o ante la participación ciudadana en la dirección y control de lo público, estimula la delincuencia común pues nadie ayuda o defiende a nadie, recrea formas nocivas de existencia como la terminación de la vida comunitaria del barrio a cambio de la aséptica seguridad del conjunto cerrado -lo más cerrado posible- y del centro comercial, genera la incomunicación cotidiana y promueve la comunicación negativa: yo me "conozco" con mi vecino, con mi compañero de asiento, con "el del lado" sólo para hacer un reclamo por alguna violación -real o supuesta-, de mis derechos individuales expresados de manera negativa, de mi derecho a-que-no-se-metan-conmigo.

Otra visión del conflicto

Cuando se percibe el conflicto como una experiencia negativa, se estropea la posibilidad de manejarlo eficientemente, por eso no debe verse como positivo o negativo sino simplemente como una situación a resolver. El conflicto es, pues, una situación de crisis entre factores de un sistema que genera un desequilibrio y busca un cambio.

Es necesario superar la idea de que el conflicto es siempre una ruptura de un "orden establecido y definitivo" por alguien o por algo, una experiencia negativa, un error en la relación, necesariamente disfuncional por el mero hecho de presentarse.

Se hace pues, imprescindible, comprender que es, en efecto, el resultado de la diversidad, que puede ser usado para brindar una visión más amplia de la realidad, mejorar las relaciones interpersonales e intergrupales. Percibir el conflicto de esta forma estimula una conducta constructiva.

El conflicto no es una batalla entre dos rivales con intereses incompatibles, que buscan

destruirse o imponerse el uno al otro; pueden existir puntos de encuentro que, sin destruir al otro, se pueden compartir. Igualmente, se debe superar la percepción maniqueísta de que el conflicto es una lucha entre absolutos, como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, pues a menudo implica valoraciones subjetivas, individuales o grupales, que se pueden superar o que pueden convivir en el plano de la diferencia aceptada, reconocida y respetada.

Los conflictos son oportunidades para el crecimiento, si se logran desarrollar habilidades positivas y constructivas para la solución de los mismos. En este sentido, el conflicto puede ser motor del desarrollo personal y social, generar oportunidades para aprender y adaptarse a las diferencias naturales y culturales existentes en la sociedad. Puede sacar a relucir caminos alternativos del pensamiento y de la conducta y desafiarlos a conducir nuestras vidas de manera que se puedan enfrentar nuestras diferencias para el crecimiento y beneficio mutuos.

La nueva concepción del conflicto establece las bases para que las personas puedan modificar las formas de comunicación hasta ahora utilizadas y propone un rompimiento de los paradigmas utilizados por un nuevo horizonte: Estamos trabajando juntos para superar o convivir dialógicamente con nuestras diferencias.

La idea de este planteamiento es que se aborde el conflicto de frente, en forma integral, que se ventilen las diferencias para procurar ajustes necesarios tendentes a establecer el equilibrio, la posibilidad de crecimiento y desarrollo personal. De esta forma el conflicto se constituye en un instrumento vital para promover cambios sociales, y alternativas de creatividad y vitalidad.

Mediante el tratamiento adecuado del conflicto, que implica un análisis integral en búsqueda de un resultado positivo, se logra el desarrollo y crecimiento de la sociedad.

El manejo no autoritario ni violento, propicia una cultura de diálogo y participación ciudadana. Asimismo ante la vivencia del conflicto, las partes tienen la oportunidad de percatarse de lo que las diferencia y define, de lo que identifican como sus valores fundamentales y enriquecerse con el modo de saber y vivir del otro.

El conflicto no es un impedimento, sino una oportunidad, no es disenso y ruptura del orden como experiencia negativa y traumática sino resultado de la diversidad que puede dar posibilidad al crecimiento personal, familiar o social; no es una batalla de intereses incompatibles sino el uso de esfuerzos mancomunados dirigidos a resolver cada situación; no es lucha de posiciones (bien-mal, blanco-negro). En el conflicto se valora sin extremos ni verdades absolutas, no es bueno o malo, simplemente existe y hay que asumirlo como tal, sin maniqueísmos insalvables.

Evitar el abordaje parcial del problema y abordar el conflicto integralmente, no para "eliminarlo", sino para canalizarlo hacia expresiones y fines constructivos.

En síntesis:

El conflicto es consustancial al ser humano.

El conflicto no tiene valor por sí mismo, no es bueno ni malo, simplemente existe en la medida en que haya seres humanos en relación.

El conflicto es necesario para el crecimiento personal y es una fuerza motivadora de cambio social.

Es posible aprender e implementar métodos que permitan confrontar una situación conflictiva en busca de vías para canalizarla hacia fines productivos y constructivos.

El grado de desarrollo de una persona o de un sistema social se determina por la forma como enfrentan y solucionan sus conflictos.

El contexto escolar

Estudios recientes sobre inteligencia emocional⁸ indican que la tarea de los padres y de la educación en general, ha sido orientada para volver "más inteligentes" a los niños y, en realidad, estos esfuerzos de estimulación precoz han originado resultados alarmantes. Hoy en día se encuentran niños con una calidad cognoscitiva impresionante, pero, de manera paradójica, mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente hasta el punto de que muchos de estos niños, pueden convertirse desde muy jóvenes en pequeños delincuentes, antisociales, fríos robots calculadores y sin alma o ser los futuros corruptos que tanto daño han causado a nuestra sociedad.

A manera de ejemplo, estadísticas diarias de una entidad estadounidense⁹, presentan los siguientes reveladores datos de la juventud norteamericana, altamente precoz como producto de la hiper-estimulación temprana de sus capacidades motrices y cognitivas:

- Tres menores de edad mueren por infección del VIH y 25 más resultan afectados.
- Seis niños cometen suicidio.
- 342 menores son arrestados por delitos violentos.
- 6042 niños son arrestados.
- 135.000 niños llevan armas a la escuela.

Estados Unidos, un país con tecnología de punta y avanzado sistema educativo, pero con una

problemática humana enormemente grande, es la fuente de la que, nosotros los latinoamericanos bebemos a diario, de su cultura violenta, consumista, hedonista y permisiva, a través del cine, de la televisión, la música, etc., y, mucho más grave, es el país que más ha contribuido a agudizar los conflictos armados de los pueblos latinoamericanos, ya sea de manera directa patrocinando la guerra con venta de armas, con sus intrigas políticas de respaldo a sus transnacionales o a gobiernos dictatoriales o claramente corruptos y apátridas, o de manera indirecta con la apología de la violencia que realizan en todos sus filmes. Estados Unidos le vende armas legales al Estado para que combata las armas ilegales que Estados Unidos vende de contrabando a los grupos al margen de la ley; el negocio es redondo.

Ahora bien, este estilo de vida es propio de un país desarrollado. Pero, una de las tantas tragedias del subdesarrollo es que usualmente de las naciones avanzadas se reciben migajas miserables de bienes, servicios y aquello que sirve para el progreso de un pueblo, pero sí grandes cantidades de sus vicios y problemas; es Homero Simpson y lo que significa en la vida norteamericana de exportación (consumo irracional, ambigüedad moral, borrego de los medios masivos de información, etc.) y el ideal de Bart como motivación generacional.

Súmensele a esta nociva influencia los problemas propios de nuestro contexto cultural: exclusión, marginalidad, desatención del Estado, desplazamiento forzado, entre otros, y el panorama de nuestros niños y niñas en zonas de pobreza oscila entre la tragedia de pobreza, la violencia y la negación de futuro.

Una propuesta: resignificar la pedagogía en contextos de conflictos violentos

Robert Young, citando a Dewey, establece una diferencia, semejante a la que hace Habermas entre acción estratégica y acción comunicativa, al hacer la distinción entre el tipo de comunicación de una clase de método (que es la de la educación tradicional) y una clase de discurso (cuando el estudiante es participante). La clase de discurso se caracteriza por la comunicación normal que es del tipo que se encuentra entre amigos y colegas en la vida cotidiana; en la clase de método se establece una comunicación mecánica que remite a la manipulación¹⁰. Así, "por comunicación normal se entiende que hay un interés común, de modo que unos estén dispuestos a darlos y otros a tomarlo. Contrasta con el hecho de manifestar las cosas simplemente con objeto de impresionar a los demás, solamente para probarlos, para averiguar lo que han retenido y pueden reproducir literalmente."¹¹

OPCIONES PEDAGÓGICAS

La educación como una acción estratégica

Cuando la relación pedagógica se funda en acciones estratégicas, la comunicación en la enseñanza es esencialmente adoctrinadora, porque el estudiante -como oyente- no puede tomar una postura racional ante las pretensiones de validez que se ocultan¹². El docente asume la misión de interpretar los intereses de los alumnos en nombre de ellos.

El docente se impone como un intermediario del conocimiento sin el cual ningún estudiante tendría acceso; además representa la máxima autoridad en tanto que su

discurso revela verdades incuestionables. Vista así, la relación pedagógica se construye unidireccionalmente del docente hacia los alumnos: objetivándolos, manipulándolos y programándolos. El vehículo de la relación es la enseñanza que el maestro imparte desde estrategias diseñadas que operan según el modelo conductista estímulo-respuesta:

"Al principio, el conductismo era una prescripción metódica. Su explicación no se basaba en una idea mecanicista de las funciones humanas, sino en la idea metódica de que sólo podemos hacer observaciones fieles de la conducta externa, no de los pensamientos y sentimientos internos. No se indicaba que no tuviésemos tales cosas, ni que se nos debiera tratar como si no las tuviésemos. La finalidad de esta prescripción era científica, no práctica. Varios decenios después, esto derivó en una técnica que se proponía regir la sociedad entera manipulando las personas con castigos y recompensas. Un método científico se había convertido en un método político. Una manera de estudiar el hombre se había convertido en una manera de manejarlo, como si fuese una cosa no pensante. De una prescripción metódica para el estudio del aprendizaje, obtenemos finalmente un método pedagógico basado en el principio de que debemos enseñar como si nuestro objetivo fuese cambiar la conducta del alumno, no su pensamiento, su carácter o sentimientos."¹³

Los profesores tratan a los estudiantes como si éstos no tuvieran ningún interés de conocimiento y de relacionarlo con lo que, para ellos, es real y significativo; de ahí que los consideren como unos individuos a los que debe hacerse repetir el punto de vista propuesto por cualquier medio que se considere conveniente y económico hasta su mecanización.

⁸ Definida como: "subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás. De discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la manera de actuar, la inteligencia emocional, no es medible pero sí contribuye a reconocer en el niño todo el caudal de valores humanos que debemos reconocer en los educandos, y sobre todo fortalecerlos". Ver: SHAPIRO, Lawrence E. La inteligencia emocional. Bogotá: Javier Vergara Editor, 1996. Págs. 23 y ss.

⁹ CHILDREN'S DEFENSE FUND (Fondo de Defensa para los Niños). USA, 1996.

¹⁰ YOUNG Robert, Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós-MEC, 1993. P. 108.

¹¹ *Ibid.* P. 109.

¹² *Ibid.* P. 71.

¹³ *Ibid.* P. 38.

La educación como una acción comunicativa

En otro sentido, la relación pedagógica puede fundarse en la acción comunicativa. El punto de partida es una concepción de aula como espacio de convivencia en torno al saber, que posibilita un reconocimiento de todos como actores activos, del estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje y del docente como mediador entre el estudiante y el saber.

Al estudiante se le permite actuar libremente, expresar sus razones y tomar postura frente al discurso del profesor que, a su vez, reconoce no ser poseedor de la verdad y que su perspectiva sobre algún tema es siempre susceptible de crítica. Lo que sostiene la autoridad del docente no es el ejercicio de su función sino la capacidad argumentativa, como experto, frente a los estudiantes. *"En la clase de discurso, el discente es un interlocutor pedagógico, no un objeto pedagógico. La pedagogía se coedifica conscientemente. La pedagogía no es una cosa que proyectan los maestros solos"*¹⁴.

Además, de sólidos saberes, la escuela y sus pedagogos generan en sus educandos capacidad crítica y alternativas de paz, justicia y libertad en la convivencia entre diferentes, es decir, resignificación del sentido de la vida a pesar del contexto de violencia.

Si el objetivo de un proceso educativo es la justicia, la libertad, la paz y lo que estos conceptos implican como determinación de vida, hay que comenzar a formar personas analíticas, críticas, solidarias, capaces de vivir en la diferencia, y desechar las teorías fáciles del exitismo y la competencia, de la mediocridad, de la ausencia de compromiso, del aprendizaje por el aprendizaje, de la disciplina y de la uniformidad.

Corresponde también al sentido de la educación integral, de la formación del sujeto

autónomo y responsable, problematizador de su vida, de su contexto y de su futuro. La educación como acción comunicativa parte desde la realidad del otro, en especial la de aquellos que son víctimas de la miseria y la injusticia heredada en nuestra cultura. Nadie merece más respeto y una profunda delicadeza en el trato, que un niño pobre que llega a la escuela con hambre, con su futuro hipotecado y probablemente con su familia destrozada -súmesele hoy en día el trauma del desplazamiento-. El maestro es su última esperanza de respeto, su último asidero hacia el bien y su último refugio de bondad; es su comunicación desde su presente violento y marginal con un futuro resignificado para su dignidad y su desarrollo integral personal pleno.

Además de toda la carga de desencanto por la vida social y política por una parte y las salidas signadas en el inmoral discurso del individualismo a ultranza disfrazado de optimismo, automotivación y positivismo que convierte a las personas en seres para la competencia en la búsqueda de un solo resultado: éxito individual a como dé lugar (*"ser ganador"*) propias de este decadente y desfalleciente postmodernismo que se afianza con toda su influencia y con consecuencias prácticamente inevitables, es muy importante que los educadores nos planteemos preguntas que problematicen nuestro quehacer frente al desgarramiento social que origina el desplazamiento en su contexto de marginalidad y abandono:

¿Qué podemos hacer desde la educación para formar personas para la paz y de convivencia social?

¿Cómo formar personas competentes para el amor de justicia, la verdad y la responsabilidad en la libertad?

Pero, primero que todo, la pregunta que puede ser una de las fundamentales:

¿Nos interesa hacerlo? ¿Están el Estado, la Comunidad, la Familia y el Maestro, inclusive el mismo estudiante, interesados en educar (y educarse) integralmente, en pensar con futuro, o sólo en el día a día de la sobrevivencia, del salario o de la acción política de efectos inmediatos de corto plazo?

La comunidad educativa: responsable de su propia formación

La escuela, más que la sumatoria de salones de clase es un espacio educativo de encuentro entre estudiantes y docentes en torno al saber, saber saber, saber hacer y saber ser. En este escenario, la relación pedagógica fomenta y permite problematizar el presente y analizarlo críticamente para resignificar su futuro en términos de la solidaridad social y la dignidad humana.

Este escenario pedagógico posibilita ambientes de formación en los que la autoridad del docente es reconocida como legítima en la medida de la apropiación crítica de un saber, en la forma como ese saber se reconstruye en los estudiantes y en el desarrollo comprometido del testimonio humano del docente frente a los educandos. *"..Los fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los estudiantes y de los maestros, porque sólo en él se encuentra una implicación realmente significativa. En los sentidos de la vida cotidiana encontramos las causas de la acción y de los móviles y, por consiguiente, todo ello es práctico y efectivo. El sentido radica en la lengua cotidiana y la experiencia y el móvil, en la acción cotidiana. Estas, a su vez, se sedimentan en orientaciones o esquemas, que son reservas de adhesiones, disposiciones o creencias. El conocimiento nuevo, abstracto y formal y las disposiciones conexas tienen poco efecto sobre el discente sino se asocian estrechamente a las realidades cotidianas."*¹⁶

Normalmente el docente establece en el currículo los contenidos a los que un grupo de estudiantes debe acceder durante un tiempo determinado, para dar cumplimiento a un nivel esperado de aprendizaje, que les ayude a desempeñarse como competentes en su área. Sin embargo, el discurso teórico sobre una materia en particular no requiere, solamente, que el docente sea especialista en esa área sino que, además, necesita un saber adicional para hacer que ese discurso sea realmente aprendido por los estudiantes y que éstos, se formen como seres humanos con criterios de acción en todos los ámbitos de la vida cotidiana. *"La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logra cuando un estudiante cambia de vida, no cuando sólo cambia un rincón de su cabeza."*¹⁷ Esto es, en buena parte, lo que representa resignificar, desde un presente marginal y violento, el sentido de futuro de los estudiantes. Que no lo consigue un solo maestro, coordinando un proyecto en Derechos Humanos, por bien que lo haga, sino un esfuerzo permanente y comprometido de todos los docentes como líderes de la comunidad educativa.

La relación docente-alumno deja de ser una relación unidireccional, basada en un discurso de la ciencia, para convertirse en una relación compleja, que incluye habla y expresiones corporales, dentro de un escenario que requiere ser resignificado y re-creado día a día. Uno de los filósofos más representativos del siglo XX, el alemán K. Jaspers, en otro contexto, reflexionando sobre la universidad, decía en cuanto a la formación: *"La formación es un estado adquirido. Se llama formado a un hombre que lleva impresos los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico. (...) Es común a los*

¹⁴ Ibid., P. 49.
¹⁵ Ibid., P. 109.

¹⁶ Ibid., p. 41.
¹⁷ Ibid., p. 42.

ideales de formación el sentido de la forma y del autodomínio, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza."¹⁸

La necesidad de la formación debe llevar al docente a construir planes de acción en donde se involucre la participación activa de los estudiantes desde sus saberes previos. El docente debe procurar un acercamiento no sólo discursivo sino emotivo con los estudiantes a fin de conocer mejor los contextos de vida donde se desenvuelven y concebir de manera holística el conjunto de factores de tipo cognitivo y emotivo que pudieran generar dificultades de aprendizaje en sus estudiantes.

La acción pedagógica debe involucrar no sólo las estructuras generales de los procesos de entendimiento de las que puedan deducirse condiciones de participación sino que, además, debe tener en cuenta una caracterización de las disposiciones comportamentales de los sujetos frente a situaciones de aprendizaje que se construyen en el aula y reflejan la vida y el contexto cotidiano.

Cuando la acción docente se orienta por el modelo de acción estratégica, el discurso estará siempre referido a la acción del otro; no se establecerá una clara diferencia entre las funciones del docente y las de los alumnos, ya que aquellos tendrán como metas las acciones de éstos y en consecuencia, el estudiante no tendrá oportunidad de pensar sobre lo que vive en el aula ni, mucho menos, sobre lo que le están enseñando; sólo debe repetir y decir lo que el docente quiere escuchar.

Cuando la acción del docente se funda en el modelo de acción comunicativa, se construye un esfuerzo por orientar el discurso de la clase hacia la reflexión de los estudiantes, creando condiciones de posibilidad para interesarlos en los

asuntos de la ciencia, que trata como asuntos propios de su experiencia. El estudiante tendrá ocasión de enfrentar directamente una realidad que lo cuestiona y ante ello, buscar respuestas en las teorías y confrontarlas con su propia experiencia, recontextualizando el saber. En esta lógica, el docente no se opone ni se interpone en el interés del estudiante sino que lo resignifica con sentido; su tarea se enriquece en tanto que, al mostrar una variedad de caminos por los cuales se puede avanzar, su mismo caminar le permite enriquecer su propia experiencia de vida.

Desarrollo del proyecto educativo institucional en derechos humanos, resolución de conflictos y convivencia¹⁹

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la propuesta cultural de organización de la tarea educativa en un establecimiento escolar, responde a unos principios, fines educativos y políticos del país y a unas necesidades de la Institución y su entorno. Este pretende transformar la realidad escolar partiendo de ella.

En tanto, la Constitución Política señala que *"la educación formará al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia"*, (Art.67) y la Resolución 01600 de 1994 dice que *"Es necesario contribuir desde la institución escolar, a través de los medios más adecuados, en la formación de una cultura política y democrática para superar las crisis que afecten la convivencia social"*, todo proyecto educativo institucional deberá ser ante todo un proyecto en y para la democracia y el ejercicio de los derechos humanos, y desde esa perspectiva organizar toda la vida escolar, el conocimiento, las relaciones de convivencia, la formación afectiva, ética, estética y moral, la administración escolar, etc.

Así, adelantar un proyecto educativo en formación ciudadana, derechos humanos y democracia, debe tener como fundamento el sentido educador en y para la participación. Ello permite impulsar y gestar dos procesos simultáneos: la organización escolar y la convivencia.

El primero, hace referencia al proceso de construcción de la vida escolar, esto comprende el gobierno escolar y las otras instancias organizativas que lo respaldan; el segundo, plantea el debate, concertación y vivencia de los principios y normas que regulan las relaciones en la institución educativa.

Con la puesta en marcha de estos dos procesos se busca recrear y ampliar el ejercicio de la dirección y toma de decisiones, soportadas hasta ahora en roles de rectoría, dirección o coordinación de la institución escolar, hacia organizaciones colegiadas en las que tengan cabida representantes de todos los estamentos de la institución. En últimas, lo que se plantea es el compartir la función de organización y dirección como garantía de la participación sustantiva de quienes hacen la vida escolar; ello incluye la intervención en la toma de decisiones que los afectan y la elaboración de las normas, en condiciones de racionalidad y de simetría.

Como autoridad máxima, el gobierno escolar debe estar atento a promover la organización de todos los estamentos que confluyen en la institución, instancias desde la que cada uno debate y plantea sus intereses, necesidades y expectativas de una manera organizada. En este sentido, se conforma el consejo de profesores, de estudiantes, la asociación de padres de familia y la organización de los funcionarios encargados de la parte administrativa del establecimiento.

De esta manera, posibilita el ejercicio de la participación plena de todos en el desarrollo de la vida del plantel, al tiempo que incide en el entorno local y nacional. Es un proceso a mediano

plazo que se complementa y transforma cuando las evaluaciones o las demandas de la mayoría así lo requieran.

Las dificultades y obstáculos con las que se puede encontrar este proceso de construcción democrática, entre otras, pueden ser:

Una tradición en el manejo espontáneo de recursos (materiales y económicos), tiempos y capacidades que no permite ver la necesidad de planificación, frenando la consolidación de un esfuerzo organizativo.

El acostumbrado manejo, inconsciente en algunos casos, de las decisiones por vía personal del rector o director; ya sea por angustia ante lo lento del proceso democrático o por efecto del autoritarismo, ya que está en juego su propio poder.

El trabajo o desarrollo del Consejo Directivo guiado más por lo inmediato que por lo importante, ya que en forma constante se olvidan los fines de la institución. Esto conduce a que no se reflexione el contenido teórico pedagógico de los fines, ni la manera como se están concretando en la cotidianidad escolar.

El reconocido peso de la tradición escolar y social que desconoce la participación en la toma de decisiones, ha mantenido en la heteronimia a la mayoría de los estudiantes y maestros, expresándose en la indiferencia frente a los asuntos de la institución escolar y la entrega de su capacidad de decisión a otros, actitud cómoda que exime de responsabilidades y compromisos.

La fuerza de la tradición oral de nuestro pueblo y de la cual la escuela no se salva, a pesar de ser el espacio por excelencia donde se aprende y ejercita la escritura, ha llevado a que se desaproveche el registro escrito, la sistematización de las vivencias y las prácticas pedagógicas. Esto es lo que históricamente ha contribuido al empobrecimiento del maestro y de su discurso pedagógico.

La prevención frente al debate por temor al conflicto y/o a no admitir otros puntos de vista que generalmente se niegan bajo la consideración o pretexto de "perder tiempo".

18 JASPERS, Karl. La idea de la universidad. Montevideo: Sur, 1995. p. 417.

19 Esta parte con fundamento en: VECINO PICO, Álvaro, ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. Hacia la Vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela. Bucaramanga: FUNPROCEP, 2001.

La participación inicial de los estudiantes, padres y madres de familia en condiciones de asimetría frente a los maestros y directivos docentes que siempre han detectado el poder en la escuela. En tanto la institución escolar siempre ha sido dirigida por personas adultas, sus reuniones siempre son pensadas para tales, generando agotamiento en los alumnos y muchas veces en los padres de familia; de igual manera, se ven enfrentados a abordar temáticas sin mucho conocimiento en un primer momento.

De la misma manera, la organización del Proyecto, en el marco de un PEI sólido, flexible, centrado en la dignidad humana y la formación integral, requiere el compromiso organizacional de los diferentes estamentos de la comunidad educativa:

El Consejo de Maestros: organización cuyo propósito es promover y recoger las inquietudes pedagógicas, profesionales y gremiales, tanto del saber como de su práctica, que aporten a la construcción del PEI. La organización implica no sólo las reuniones generales, sino también la conformación de grupos de trabajo alrededor de intereses de orden pedagógico, profesional y gremial.

La organización de los maestros puede encontrarse, entre otras, con dificultades como:

La poca preocupación por debatir y enriquecer el saber y la práctica pedagógica, igual que el excesivo peso que tiene la escolaridad de la vida académica que no permite dar otros tiempos para el trabajo del conocimiento.

La marcada tendencia al ejercicio individualista, de larga tradición; esto impide crecer en el ejercicio de la enseñanza y la poca valoración de la teoría como posibilitadora de la transformación de la práctica o de la comprensión de los problemas pedagógicos que los inquietan.

La resistencia al cambio de educadores, algunas pasivas pero otras en abierta oposición al

Proyecto, sin proponer alternativas, además de la poca o nula disponibilidad de colaboración en los subproyectos del Proyecto Educativo porque se considera que son pérdida de tiempo frente a "lo principal" (enseñar conceptos -cumplir el programa-), por falta de compromiso para realizar una labor diferente a la pura enseñanza o de desmotivación por las actuales condiciones de inestabilidad laboral de muchos docentes.

Con respecto a este último punto, cierto desprendimiento y generosidad con el manejo de su tiempo son indispensables para la institucionalización de cualquier subproyecto del PEI, teniendo presente, de manera fundamental, que no son "pérdida de tiempo" sino ganancia en la formación. De pronto es más "útil" para el estudiante de sectores marginales y con traumas del desplazamiento, la formación en resolución de conflictos y la resignificación de su futuro que el aprendizaje mecánico de conceptos sin mayor asidero en su vida real o sin mayor perspectiva en su futuro.

Si cada docente (de todas las áreas) dedica sólo ocho horas anuales (dos por bimestre) al proyecto en Derechos Humanos para que él mismo las desarrolle en talleres integrados, el impacto formativo será inmensamente provechoso para el estudiante. Más aun, si cada maestro acompaña una vez al año al proyecto en una de las actividades extra-pensum.

El Consejo Estudiantil: promueve y regula relaciones democráticas entre los estudiantes y de estos con los otros estamentos, recoge inquietudes, expectativas e intereses para ser planteados en el Consejo Directivo y el Consejo Académico, promueve la elección del Personero Estudiantil y otras representaciones, a la vez que se asignan funciones y se da sus propios estatutos. Crea conciencia de la importancia de la participación y organización estudiantil como ejercicio en la formación ciudadana.

Es importante que la institución diferencie al personero de los estudiantes de los

representantes estudiantiles. Aquél cargo, creado por la Ley General de Educación da la responsabilidad a un alumno de defender los derechos de sus compañeros.

Así mismo, se encuentran dificultades como:

Las condiciones de heteronimia, muy comunes entre los jóvenes de sectores populares, dificultan la expresión de los estudiantes y la exigencia de sus derechos. En los inicios, no hay suficiente interés para postularse y permanecer en los organismos de representación.

La falta de interés por lo político y lo social.

La falta de un espacio físico y tiempo para las reuniones estudiantiles.

Las asociaciones de padres de familia: encaminan sus esfuerzos para representar y participar activamente en el gobierno escolar, en el contexto de los fines del proyecto institucional, del crecimiento integral de los educandos y del desarrollo comunitario en general.

En el camino de la construcción de un PEI, son los estamentos que más toman tiempo en entender y transformar su papel en la organización y dirección escolar; esto tiene que ver con las funciones que tradicionalmente se les ha asignado, en el caso de los padres y madres de familia, se han considerado como un apoyo económico ante las carencias de la institución.

El proceso de organización de éstos últimos cuenta con dificultades como la influencia negativa del entorno, que conlleva prácticas clientelistas y burocráticas, reproducidas en la escuela y la sumisión de muchos de los participantes que actúan sólo para agradar a los directivos docentes y no por un compromiso real con los fines de la institución y de la comunidad.

Hay también angustia como producto del desespero causado por el malentendido "desorden" y "pérdida de tiempo" que genera la expresión de los diferentes estamentos o personas que antes no tuvieron la posibilidad de pronunciarse y participar en los procesos de deliberación y decisión. Se debe tener en cuenta

el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, aunque ese otro tenga seis o siete años, teniendo en cuenta, por supuesto, aspectos como edad y desarrollo intelectual y moral para asimilar los aportes en el nivel propio de cada persona.

El pacto de convivencia

En este contexto, le corresponde al Gobierno Escolar y, dentro de él, al Consejo Directivo del plantel, la promoción de un instrumento como el Pacto de Convivencia que corresponde a lo que se ha venido denominando Manual de Convivencia. La decisión de hablar de Pacto y no de Manual responde a lo que implica cada término. "Pacto" literalmente hace referencia a estilos democráticos que generan relaciones de negociación y acuerdos; mientras "Manual" es una guía escrita y abreviada de nociones, su sentido es "llevar de la mano".

El propósito del pacto de convivencia es la regulación de las relaciones entre todos los miembros de la institución escolar. Este, y más que él, la convivencia, quiere superar el carácter autoritario de los contenidos y prácticas de los reglamentos escolares; por esto, se construye con la participación de directivos docentes, maestros, estudiantes y padres de familia e, igualmente, para todos los estamentos, no sólo para los estudiantes como siempre ha sido el tradicional reglamento escolar.

El Pacto de convivencia más que un decálogo de normas debe ser un conjunto de principios que pueden ser de tres clases: principios reguladores o mínimos éticos, principios procedimentales y principios pedagógicos.

Los principios reguladores son el conjunto de criterios que determinarían las relaciones entre las personas. Son un conjunto de valores morales porque están formulados buscando alcanzar una ética civil.

La configuración de un deber ser a partir de valores ciudadanos puede ser representado por lo

que Adela Cortina ha denominado una ética de mínimos. Así, lo que hace a la moral cívica, se encuentra en el contexto de una moral de mínimos, es decir, de aquella moral que únicamente propone los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la convivencia de una sociedad pluralista e incluyente. Lo que, expresado en otras palabras, quiere decir que habría un presupuesto axiológico mínimo indispensable para adelantar relaciones interpersonales e interinstitucionales basadas en la dignidad humana. Esto resulta definitivo cuando las instituciones escolares entran a considerar lo que sería el pacto de convivencia.

Aunque entre los términos "reglamento" y "manual de convivencia" se reconocen diferencias en su significado, ellos comportan un sentido del poder que en la práctica de la escuela ha operado en una sola dirección, de arriba hacia abajo, de directivos, pasando por docentes hasta llegar a los alumnos.

Más que un nombre, lo que se necesita es construir un nuevo sentido, una nueva forma de proceder, una nueva forma de estar en relación con los otros. Unas relaciones en las que se pueda concertar o pactar sin negar al que piensa o actúa diferente. Más que hablar de "manual" por oposición a "reglamento", lo que hay que hacer es negociar y pactar mejores formas de relacionarse y resolver los conflictos.

Si los derechos humanos son la conciencia moral conquistada por la humanidad, la escuela los debería reconocer como los reguladores de las relaciones humanas, además de promoverlos, defenderlos y hacer prevalecer su vigencia. Proceso que se debe trabajar a diario, en la construcción de una nueva cultura, tanto desde lo procedimental como desde lo pedagógico.

Los principios procedimentales buscan superar la naturaleza normativa que tienen los reglamentos escolares, se presentan como las instancias a que se acude para dar cumplimiento o hacer vigentes los principios reguladores. No

tendría sentido enumerarlos pues depende de los alcances de la concertación, sin embargo se pueden mencionar como consustanciales a la vigencia de los derechos humanos. Entre otros estarían el diálogo, la participación y la investigación.

Los principios pedagógicos se inscriben en el terreno propiamente dicho de la formación. Se presentarían como una doble intención: por una parte, buscarían favorecer los procesos de desarrollo moral de las personas, al tiempo que se constituyen en los dispositivos con los cuales se pasa de posturas excluyentes a actitudes de convivencia.

La construcción de un pacto de convivencia es un proceso continuo y a mediano plazo, ya que implica recoger las iniciativas desde los diferentes estamentos, discutirlos, negociarlos y llegar a acuerdos. Este es un instrumento flexible, debe tener en cuenta la realidad cambiante, por tanto, es susceptible de revaluaciones.

La pedagogía problémica y la formación en derechos humanos

La pedagogía problémica propone un tipo de educación que tiende al desarrollo integral de las potencialidades humanas y a la promoción social del medio educativo y su entorno de influencia. En ella se combinan la actividad sistemática independiente de búsqueda por parte de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, la resignificación de conceptos, métodos y resultados y el sistema de métodos de estructura. El proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación de la concepción social del mundo en los alumnos, la independencia cognoscitiva del estudiante, con motivaciones estables y reales de estudio y desarrollo de las capacidades mentales (sobre todo las creativas) durante la asimilación de conceptos científicos; y modos de actividad, que están determinados por el sistema de

situaciones problemáticas asumidas desde la realidad concreta que conforma el entorno vital del estudiante.

Este método se basa en que el pensamiento es un proceso creador; por lo tanto se dirige a los alumnos en la búsqueda científica, en la resignificación de su vida y en los cambios en su entorno, de acuerdo con sus posibilidades.

La enseñanza problémica consta de un cuerpo de categorías y de métodos problémicos.

Categorías problémicas

Las categorías permiten a los alumnos descubrir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia. Entre las categorías fundamentales de la enseñanza problémica se encuentran:

Lo problémico: preside todo el proceso de la enseñanza problémica. Es la expresión de la inquietud investigativa mediante la relación entre lo reproductivo y lo productivo.

La situación problémica: es un estado de dificultad que surge en el alumno cuando, ante una situación dada, no puede explicar lo que sucede con los conocimientos y habilidades que tiene, por lo que debe hallar un nuevo procedimiento para actuar o para resignificar algún aspecto de su propia vida.

La situación dada constituye la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo deseable y lo posible, entre la realidad y su transformación, que funciona como fuente de desarrollo de la actividad cognoscitiva. Es un momento pedagógico que provoca preguntas y el afán incansable de hallar respuestas debido a la necesidad y a la curiosidad que se origina.

La situación problémica refleja la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando el sujeto no puede determinar la esencia

del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis. Solo mediante la actividad creadora podrá resolver esta situación o darle nuevos significados a su actuar en el mundo.

La situación problémica tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción. El segundo expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento que impiden resolverla y expresa el impulso de descubrir lo nuevo a partir de elementos ya asimilados.

La situación problémica equivale a lo desconocido y el problema docente equivale a lo buscado o a lo que se pretende resignificar.

Tareas y preguntas problémicas: La situación problémica debe resolverse mediante tareas cognoscitivas y proyectivas que lleven a su solución o al camino de la resignificación de sentido en la situación dada.

Las tareas cognoscitivas pueden ser de distintos tipos: de ejercitación, de fijación, de búsqueda, de reconstrucción, de resignificación e investigación. Su utilización en el proceso docente depende del nivel de complejidad de la actividad del estudiante; con el fundamento en la siguiente perspectiva: *"aprender a conocer y aprender a hacer; que son en gran medida indisociables, pero lo segundo está más ligado a lo profesional, teniendo como tarea cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos, y cómo adaptar la enseñanza al futuro mundo de trabajo que no le es previsible?"*²⁰

Las tareas problémicas son aquellas que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos; en su base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que el discente quiere lograr. La tarea Problemática tiene como elementos fundamentales a las preguntas, que pueden o no ser problémicas.

La pregunta se argumenta y contesta de una vez, es un eslabón de la cadena de

20 DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Bogotá: Planeta, 1999. Pág. 99

razonamientos, expresa en forma concreta la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos.

Las tareas y preguntas se deben combinar racionalmente teniendo en cuenta su interrelación y su lugar en el sistema categorial de la enseñanza Problemática. Teniendo en cuenta las diferencias básicas en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en cada nivel de evolución de la inteligencia humana²¹.

En este sentido, se proporcionan los espacios académicos curriculares (de pensum y extrapensum), para que se reflexione críticamente sobre la vida presente y las posibilidades futuras, la comprendan y se decidan a articularse de manera ética, crítica, creativa y dinámica en su desarrollo o, en ambientes de conflictos violentos, resignifiquen los contenidos vitales de su existencia y puedan encontrar sentido a la construcción de su futuro, aun en contextos gravemente traumatizados por la violencia y por fenómenos como el desplazamiento.

La exigencia fundamental del proceso de enseñanza problemática y de la clase problemática, como eje fundamental de este método, es la de desarrollar en todos los estudiantes la capacidad individual y grupal para asimilar y crear conocimientos a partir de su propio esfuerzo, en la misma medida que descubren el sentido profundo y alterizante de su existencia en el marco de la dignidad humana; por esto la clase problemática es un taller de trabajo, cuya materia prima fundamental es la realidad, la historia del estudiante y el conocimiento y las herramientas de labor, el método problemático y los recursos didácticos.

En la clase problemática lo importante no es que el estudiante aprenda contenidos secuenciales de saberes más o menos arbitrarios -a gusto de un texto o del docente-, los que sin

duda va a olvidar pronto; sino que desarrolle su atención, la agudeza de su observación, el razonamiento abstracto, su voluntad y disciplina de trabajo, su capacidad creadora, su imaginación, sus emociones y, en fin, todo el conjunto de elementos intelectuales y afectivos que le faciliten encontrar permanentemente la significación de su existencia y de su futuro y, además, el acceso al conocimiento en el momento que lo requiera; de esta manera, incluso la propia escuela en ambientes de conflicto se resignifica permanentemente sobre su papel "*como un proceso social-histórico en permanente cambio*".

Es importante proporcionarle al alumno los resultados de la investigación como conocimiento científico, lo mismo que proporcionarle el sentido de la científicidad que "*nos insta a un delicado equilibrio entre una apertura sin barreras a las nuevas ideas, por muy heréticas que sean, y el escrutinio escéptico más riguroso...*"²²; pero, en escenarios de conflicto, es aun mucho más importante re-crear permanentemente a la escuela con el fin de que el estudiante descubra posibilidades para que reconstruya su vida, encuentre nuevos sentidos a su existencia histórica, supere los traumas de los conflictos violentos, en un proceso de formación problemática que conduzca a la autonomía del alumno.

No se limita al conocimiento, sino que supone aprehender el mundo para que sus circunstancias en la escuela se pongan a favor del estudiante y le permitan al alumno comprender, en la medida de sus posibilidades, la esencia misma de la vida, al lado de la ciencia y sus métodos. Se rompe así el esquema del requisito-previa-trabajo-calificación y se posibilita el conocimiento del mundo con todas sus fascinaciones y sin temor al error; pero con una evaluación rigurosamente crítica, porque una de

las razones que permite el avance de la ciencia es la posibilidad de la equivocación y su superación a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación y del análisis mismo del contenido del conocimiento -no del castigo-; como parte connatural del proceso del conocimiento y del desarrollo intelectual y científico.

La principal fuente problemática, el espacio en el que nacen y desarrollan las necesidades de conocimiento, lo constituyen, para el alumno, su vida cotidiana, sus experiencias sociales y afectivas, sus traumas psicoafectivos, sus inquietudes teleológicas, sus ilusiones y esperanzas. La existencia social del alumno con sus múltiples interrogantes debe llegar a la clase y estructurarse en la situación problemática, agotar en ella el saber social y crear la necesidad y la posibilidad de reconocimiento humano, académico y científico. El más elemental de todos los problemas, la más trivial de todas sus inquietudes puede ser el punto de partida de un proceso cognoscitivo inconmensurable o de la resignificación misma del sentido de su vida hacia el futuro y en su contexto, incluso a pesar de su mismo ambiente presente. La vida no sólo es la cantera de la que surgen las necesidades de conocimiento, el conocimiento mismo y las situaciones traumáticas que el alumno debe superar, sino que ella se constituye por sí misma en el más importante y rico recurso didáctico: los procesos didácticos deben estar atravesados en cada uno de sus momentos por las necesidades, enseñanzas y recursos con que la vida social se revela ante el inventario existencial del alumno y del mismo maestro.

Formalmente la clase problemática se manifiesta por un orden entrópico (máxima dispersión - mínima organización), la multidimensionalidad de la existencia humana, la pluralidad de pensamiento, la heterogeneidad de inquietudes; en fin, la democratización de la palabra y el

reconocimiento generan una dinámica de contrastación diferente de las formas disciplinarias compulsivas, que no son útiles en ambientes con graves carencias psicoafectivas y materiales.

En lo intelectual, además, los procesos problemáticos tienen su propio orden, crean su propia dinámica de desarrollo, en ella confluyen las más variadas inquietudes que se articulan en torno a un principio de organización, según el cual todos los puntos de vista son igualmente respetables, sin importar cuáles sean las objeciones, pues éstas deben formularse argumentadamente y en el momento oportuno. De esta manera se desarrolla la cultura de la confrontación intelectual en un foro abierto al conocimiento, a la creación, aprehensión y búsqueda constante. Se educa en la tolerancia y en el rigor del debate, en el asombro y en el escepticismo científico permanentes.

La labor problemática comprende distintos momentos que pueden enumerarse en orden de desarrollo lógico, sin que por esto sean de curso forzoso²³:

- Conversión del problema común en situación problemática.
- Precisión de la situación problemática en la pregunta central.
- Desglosamiento del problema central en preguntas problemáticas (Dividir el todo en sus partes para su análisis interactivo).
- Determinación del conocimiento faltante o de la situación psicoafectiva por superar.
- Definición del método para la búsqueda de ese conocimiento o para confrontarse psicoafectivamente.
- Respuesta a las preguntas problemáticas.
- Solución del problema central.

21 ZUBIRÍA SAMPER, Miguel de. Pensamiento y Aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994. Capítulo V: "Tipos y formas de pensamiento". Págs. 105 a 147

22 SAGAN, Carl. El mundo y sus demonios. Bogotá: Planeta, 2000. Pág. 46

23 MEDINA GALLEGOS, Carlos. La Enseñanza Problemática. Op. Cit. Pág. 40

En todo este proceso la pregunta problémica constituye el eje central en torno al cual gira la labor problémica. La pregunta es un componente obligado y se integra al sistema con la tarea, el problema y la situación problémica, no solo como parte de una tarea, sino como la expresión lógica del problema y el motor que impulsa al sujeto a la solución del mismo.

La característica fundamental que tiene la enseñanza problémica es la de utilizar, no sólo los conocimientos del saber-objeto de estudio; sino de otros saberes científicos, del saber artístico, del filosófico, de la sabiduría popular, y de otras disciplinas que le posibilitan –en forma crítica y por medio de métodos científicos-, del conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad, sobre todo en escenarios de conflictos violentos o con situaciones post-traumáticas, productos de violencias entrecruzadas.

Métodos problémicos

Las categorías anteriormente expuestas se ponen en función por determinadas vías, que son los métodos de enseñanza.

Es saludable tener presente que cualquier listado de ejemplos de la didáctica no va a agotar la imaginación del maestro y la utilización creativa de los recursos propios del medio.

Algunos ejemplos, entre otros:

Exposición problémica: en la cual crea sistemáticamente situaciones problémicas que el estudiante resuelve exponiendo la dinámica de la formación y del desarrollo del concepto; es decir, muestra al alumno cómo solucionar la contradicción implícita en la situación problémica. El profesor que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, planteando problemas que él mismo resuelve.

Al explicar el material durante la exposición problémica, el profesor puede, ante un problema, proponer las posibles hipótesis y discutir alrededor de la solución. El profesor demuestra dónde está la solución y cómo lograr saber lo desconocido con un orden lógico tal que haya una sucesión adecuada de los conocimientos en relación directa con el propio contenido; pero no *muestra* lo desconocido ni conduce a resignificaciones preestablecidas, eso lo logra el estudiante con su método –acorde con un proceso vital y científico-, su esfuerzo, su capacidad de leer la realidad y los documentos y con su razonamiento.

La exposición problémica es verdaderamente demostrativa, colabora al razonamiento científico, incrementa el interés y posibilita la resignificación del futuro en escenarios problémicos.

Búsqueda parcial: El profesor organiza la búsqueda de la solución del problema planteado; no lo resuelve, pero estimula al estudiante en la búsqueda. Con este método los alumnos analizan documentos y realizan actividades prácticas.

Conversación Heurística: Este método refleja los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes. Mediante la discusión se orienta la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o a partir de la experiencia personal se realizan propuestas innovadoras positivas, es la búsqueda de alternativas y la resolución de problemas inesperados a partir de datos previos.

Investigación formativa: Parte necesariamente de los tres métodos descritos anteriormente. Constituye un cúmulo de experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y de actividad creadora²⁴. Hace referencia a los

primeros niveles de investigación formativa, como el esfuerzo por re-conocer su propia realidad, darle sentido a los actos y re-significar el sentido del futuro, y a la práctica constante de los diversos tipos de investigación, de acuerdo a cada objeto de aprendizaje o del conocimiento.

Sociodrama: Es la organización de los estudiantes para representar situaciones de grupo (escolares, familiares o sociales) que correspondan a situaciones de contraste: lo que la realidad me propone y lo que nosotros le proponemos a la realidad para transformarla. Es el uso del teatro en el aula de clase. No puede permitirse la burla, el sarcasmo o la descalificación agresiva de personas ni se debe permitir que se ridiculicen durante la actuación a personas. En todos los casos, debe referirse a situaciones y no a personas identificables. Debe partir de un hecho plenamente analizado y concluir con una propuesta reflexionada en grupo.

Psicodrama: Aunque es similar al sociodrama, es más profundo y especializado porque hace referencia a experiencias más del orden individual. Se utiliza en pequeños grupos, dentro de ambientes de mayor confianza y privacidad, con mayor madurez en el trato, pues fácilmente identifica personas al representar situaciones. El psicodrama se refiere a la representación de vivencias puntuales, generalmente sumamente traumáticas, que requieren un alto grado de delicadeza y profesionalismo en el trato.

El cine foros, disco foros, poemarios, etc., de grupo, escolares o comunitarios: Es un recurso muy útil, provechoso y sencillo de usar. Requiere, eso sí, de una adecuada preparación de materiales y del guión didáctico. Se puede hacer con películas, canciones, poemas, etc. Puede proponer varias cosas, pero en todo el caos, por contraste, para que surja la situación problémica:

- Del poema, canción o película con la realidad.
- Del poema, canción o película con otro que emita un mensaje de contraste.

Se debe tener presente que el análisis no debe convertirse en un discurso moralizador del docente. Éste actúa únicamente como guía y moderador, debe ser el grupo el que conduzca a la reflexión. Inclusive se puede usar con padres de familia sin necesidad de proponer explícitamente el mensaje. Se presenta la película y luego se entrega un volante. A veces el silencio permite la interiorización y produce más efecto que las largas peroratas.

La ejemplificación: Hace referencia a la puesta en común de situaciones, testimonios inmediatos, procesos o personas que han propuesto mecanismos alternativos y dignificantes para la construcción histórica de su medio. Se deben privilegiar los que el estudiante conozca y pueda palpar en su medio, pero también es válido el uso de personas lejanas en el tiempo o en el espacio (Gandhi, Teresa de Calcuta, Martín Luther King, etc.) o de instituciones ejemplarizantes de orden local, regional o internacional. Es un recurso permanente y muy efectivo. Su uso puede generalizarse entre todos los docentes. Éste es una forma sencilla como todos los maestros de todas las áreas pueden colaborar en el sentido formativo de un proyecto en Derechos Humanos.

Virtualización de mensajes: Puntualizaba un maestro que “es como el uso de la educación virtual pero sin computador” y tiene toda la razón. Es el intento que hace el maestro o la institución escolar de hacer presencia en el lugar a donde no puede ir físicamente por medio de circulares, mensajes en agendas, afiches, pasacalles, grafitis, volantes, carteleras, etc., que trascienden a la escuela, llegan a la familia o a la

24 SALCEDO, Inés y otros. Metodología de la enseñanza de la Biología. La Habana: CEPES, 1999. Pág. 93

comunidad y no requieren explicación. Generalmente hacen un alto uso de la imagen de impacto (sin caer en lo grotesco), con poca utilización de mensajes escritos.

Los convenios inter-institucionales

Es uno de los aspectos que requieren un alto nivel de compromiso de la dirección escolar y de los diferentes estamentos de cada Institución Educativa. Ellos van a suplir o a coadyuvar en la formación, a los maestros, en aquellos aspectos que no son de su dominio disciplinar o para enfrentar situaciones nuevas (como es el caso del trato de los niños desplazados con estrés post-traumático).

Otra de las ventajas de este tipo de convenios con universidades y ONG es la ausencia de costos o su minimización a niveles manejables para la institución, incluso para las comunidades. Algunos ejemplos:

Con Facultades de Psicología y Trabajo social. Por medio de las prácticas controladas que los estudiantes de últimos semestres deben realizar dentro de sus requisitos de carrera. Sirve para manejar o facilitar el manejo, al menos, de tres situaciones.

- Trabajo clínico (casos individuales).
- Asesoría a docentes.
- Talleres con grupos de estudiantes o de padres de familia.

Este trabajo no debe dejarse en manos de la propuesta particular de cada practicante, sino que debe corresponder a un proyecto educativo permanente para que el impacto sea mayor.

Con Facultades de Medicina, Enfermería, Odontología y afines. Con el fin de formar en una vida sana y en la prevención de enfermedades infectocontagiosas e inmunoprevenibles en contextos de alto riesgo, además de campañas de saneamiento básico.

Con ONG de Derechos Humanos, Educación y temáticas afines. Especialmente en el campo de los proyectos, las asesorías y los trabajos comunitarios. Igualmente, con acuerdos de este tipo se pueden conseguir recursos internacionales que permitan la sostenibilidad de los proyectos en el tiempo y su mayor desarrollo.

Convenios para desarrollar propuestas de formación en actividades productivas para la comunidad. Por ejemplo en cooperativas, fami, mini o microempresas.

Es importante insistir que, para la firma, concreción y sostenimiento de estos convenios se requiere un alto nivel de compromiso de las organizaciones estamentarias (Asociación de Padres de Familia, Consejo Directivo, Consejo de Profesores, etc.) y de un dinamismo sumamente claro y ejecutivo de parte de la dirección escolar.

En conclusión: formar para la convivencia en la justicia y la libertad

La violencia pedagógica es una forma de violencia simbólica, sin sangre ni confrontación de fuerzas iguales, sino de imposición del fuerte (maestro) sobre el débil (alumno), inmensamente dañina por lo que representa para la estabilidad, el progreso integral y la continuidad histórica de los pueblos.

La violencia pedagógica, que hasta hace poco se reproducía como único método de formación posible frente al alumno, hoy en día, presenta un amargo contraste: discursos de renovación pedagógica para el docente pero un creciente proceso de deshumanización en el duro contexto actual: el efectismo politiquero acumula -hacina- el mayor número posible de alumnos en aulas mal acondicionadas (con el fin de mostrar altos estándares estadísticos de escolaridad), mantiene a los maestros públicos con contratos de corto plazo (con las ganancias electorales que esto supone), disminuye el presupuesto regional

y nacional en educación, lo que produce violencia, anula los procesos y las intenciones formativas y es un desmotivador de procesos intelectuales creativos y de compromiso docente.

Pero, a pesar de lo anterior, hoy en día existen muchas formas individuales, grupales, estamentales e institucionales de oponerse a esta situación y, a pesar de ella, comprometerse con la resignificación del futuro de los niños y niñas que crecen en ambientes de marginalidad y violencia, con todos sus traumas, sumados los que implica el desplazamiento forzado:

Retomando el papel de la educación en la formación para la paz. Es de vital importancia reconocer el papel fundamental que juega el educador en el acompañamiento del proceso del estudiante. Si un niño o niña es violento, y esa violencia la ha generado su ambiente familiar, su realidad sociocultural, su marginalidad, el maestro tiene la oportunidad de replantearle formas de convivencia y de proyección al futuro.

Además, los niños y las niñas han comenzado también a ser transformados desde la misma aula donde un profesor decide hacer su trabajo pedagógico. Hay, por ejemplo, profesores, como decía uno de ellos, que antes de entrar a un salón de clases "*se llenan de valor, rezan, se predisponen, 'se arman' y comienzan a dictar su clase*", con la seguridad de que los que están al frente son sus rivales y no sus educandos. La clase es un escenario frío y lejano, inclusive maltratador.

El pedagogo-EDUCADOR, comprende que el contexto de sus estudiantes los forma para reproducir formas de violencia, por lo que se les dificulta entender, comprender, dialogar, tolerar, pero no por eso son "ontológicamente violentos", violentos por naturaleza. Otra cosa es que sean violentos por herencia cultural, producto de su formación histórica, lo que significa que pueden ser "deseducados" en la violencia y educados para la paz, la convivencia, la justicia y la libertad responsable. El mismo maestro puede

desaprender el discurso impositivo de la pedagogía y aventurarse en una nueva intención pedagógica que supere sus puros saberes instrumentales y lo comprometa con la resignificación y dignificación de su propia historia docente, a pesar de las mismas condiciones laborales y personales del maestro.

El educador, en ocasiones, se limita a trabajar con aquellos que no tienen problemas, que manejan excelentes relaciones o que tienen un núcleo familiar muy bien constituido, con los "buenos alumnos" -mansos y dóciles-, la mejor especie del rebaño-. Pero en un medio de marginalidad y desplazamiento este "ideal" de alumno es muy reducido o definitivamente no existe; por tanto, los estudiantes son de los que *no son ideales*, de los que necesitan al Maestro, aquí aparece en toda su dimensión formativa y su responsabilidad social: gestor de PAZ y constructor de una historia re-significada desde la dignidad, los Derechos Humanos y los deberes ciudadanos, para niños y niñas formados en contextos de violencia, marginalidad y desplazamiento. Las palabras y actitudes del maestro son sagradas, proféticas, definitivas, un gesto o una sola frase pueden ayudar a formar a una futura persona de bien, creativa, constructiva y crítica o reproducir formas de violencia social y hacerla proclive a las salidas violentas que encuentra en su contexto.

En síntesis, se educa para la paz cuando los derechos del estudiante prevalecen sobre cualquier otra consideración, incluso el derecho a ser formado en el cumplimiento de deberes como la disciplina, el principio de autoridad, la exigencia intelectual, el sentido cívico y el respeto a cada miembro de la Comunidad Educativa, dentro del marco amplio y suficiente del Amor de Justicia, la dignidad, el respeto, la libertad y la tolerancia.

No es el estudiante el que escoge al maestro, como no es culpable de la situación actual de la sociedad (pues aun no la manejan ni

deciden sobre su destino), tampoco de los resultados de su formación en cierto contexto. Somos los adultos, especialmente los maestros (una de las últimas esperanzas que le quedan a este país), quienes decidimos la opción pedagógica que definirá buena parte del sentido de la esperanza y de la construcción del hogar humano al que nuestros niños tienen derecho.

En palabras de Calvino:

*“El infierno de los vivos no es algo que será;
hay uno, es aquel que existe ya aquí;
el infierno que habitamos todos los días,
que formamos estando juntos.
Dos maneras hay de no sufrirlo.
La primera es fácil para muchos:
aceptar el infierno y volverse parte de él hasta
no verlo más.
La segunda es peligrosa
y exige atención y aprendizaje continuos:
buscar y saber reconocer quién y qué,
en medio del infierno, no es infierno,
y hacerlo durar y darle espacio”²⁵*

Bibliografía

Calvino, Ítalo. Las ciudades invisibles. Bogotá: Norma. 1996
Children's Defense Fund (Fondo de Defensa para los Niños). USA, 1996

Delors, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Bogotá: Planeta, 1999

Fromm, Erich. El corazón del hombre: Su potencia para el bien y para el mal. Méjico: Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 1982

Jaspers, Karl. La idea de la universidad. Montevideo: Sur, 1995

Medina Gallego, Carlos. La Enseñanza Problemática. Op. Cit.

Shapiro, Lawrence E. La inteligencia emocional. Bogotá: Javier Vergara Editor, 1996

Sagan, Carl. El mundo y sus demonios. Bogotá: Planeta, 2000

Salcedo, Inés y otros. Metodología de la enseñanza de la Biología. La Habana: CEPES, 1999

Suárez, Marínés, Mediación, conducción de disputas. Comunicación y Técnicas. Buenos Aires: Paidós, 2002

Young Robert, Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós-MEC, 1993

Zuleta, Estanislao. Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 6ed., 2005

Vecino Pico, Álvaro, ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. Hacia la Vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela. Bucaramanga: FUNPROCEP, 2001.

Zubiría Samper, Miguel de. Pensamiento y Aprehndizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994. Capítulo V: “Tipos y formas de pensamiento”.



El corazón ciego de lo improbable
Papel reciclado teñido 60 x 100 cms. 2007
José Pablo Serrano Silva

25 CALVINO, Ítalo. Las ciudades invisibles. Bogotá: Norma. 1996

The weakness of the Colombian nation and its political conflict

• Conditions and possibilities for the collective farmers' action

Abstract

The article aims to show the diagram of political forces that has characterized the Colombian conflict in the field regional rural. The emphasis is on the dynamic carried out by the different actors of the political conflict, which allow us to talk about the strategic control political on regions and the dispute in the territorial sovereignty to the Colombian State. This reading is opposed to the idea that the main motivation to carry out the military action is the simple predation economic regions to control. The administration of a self justice, the provision of services private protection, distribution and use of municipal budgets and collection of income to individuals are contemporary practices that demonstrate the historic weakness of the State in Colombia. This political map represents a necessary condition in order to understand from what point starting the collective actions that the peasant organizations have been conducting, as alternatives civilians for the construction of the social peace.

Key Words: State weakness, armed actors, social and political conflict, construction of peace, collective actions, nonviolence

Resumen

El artículo pretende mostrar el diagrama de fuerzas políticas que ha caracterizado el conflicto colombiano en el ámbito rural regional. Se hace hincapié en las dinámicas llevadas a cabo por los diferentes actores del conflicto político, las cuales nos permiten hablar del control estratégico-político sobre regiones y de la disputa de la soberanía territorial al Estado colombiano. Esta lectura se opone a la idea de que la principal motivación para realizar las acciones bélicas es la simple depredación económica de las regiones a controlar. La administración de una justicia propia, la prestación de servicios privados de protección, la distribución y uso de los presupuestos municipales y el cobro de rentas a particulares son prácticas contemporáneas que demuestran la histórica debilidad del Estado en Colombia. Este mapa político representa una condición necesaria para poder entender desde qué punto parten las acciones colectivas que las organizaciones campesinas han venido realizando, como alternativas civiles para la construcción de la paz social

Categoría: Artículo de Reflexión.

Palabras claves: Debilidad estatal, actores armados, conflicto político y social, construcción de paz, acciones colectivas, no violencia.

Diego Fernando Silva Prada: Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas, Manizales, Magister en Filosofía Política de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I), México D.F. y Candidato a doctor por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Miembro del grupo de investigación Ciudadanía, paz y desarrollo, Colciencias A1, perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Humanas y Sociales (CEIHS), Corporación Universitaria Minuto de Dios

Email: silvaprada@yahoo.es

Debilidad del estado colombiano y conflicto político

• Condiciones y posibilidades para la acción colectiva campesina

Diego Fernando Silva Prada

La necesaria apertura del enfoque en el análisis del conflicto colombiano

El propósito de este artículo es lograr una caracterización histórica del contexto político y social que permita comprender los procesos de resistencia civil y construcción de democracia social que algunas organizaciones campesinas del Magdalena Medio han venido realizando desde hace varias décadas ante la situación de conflicto armado prolongado. De igual forma, necesitamos esta reconstrucción crítica para desplegar nuestra investigación a partir de premisas realistas que nos abran el camino de la indagación sobre las condiciones de posibilidad de estas prácticas comunitarias y el impacto sobre las estructuras del conflicto nacional, la construcción de la paz social y el mejoramiento o profundización de la democracia en los ámbitos local y regional.

El primer paso para lograr este objetivo es empezar señalando las representaciones y enfoques presentes en la opinión pública, contruidos mayoritariamente por los medios nacionales de comunicación, los cuales han

llevado a concepciones sobre la sociedad y el conflicto que reducen la complejidad histórica de los fenómenos políticos. Algunos de los procedimientos en los que se sustentan tales enfoques consisten en construir generalizaciones apresuradas y en homogeneizar los objetos de estudio en cuestión. Esto lo podemos ver, por ejemplo, en el carácter monolítico que se tiene del concepto de Estado, el de poder o el de política¹. Así, el Estado moderno es un concepto que debería remitirnos a pensar en las múltiples formas que ha tomado el intento de monopolizar la coacción en los distintos momentos de la historia, a través de lógicas y actores diversos, en sus específicas configuraciones, y no, como normalmente sucede, a una definición que deja por fuera los rasgos distintivos de cada caso particular; el concepto de política debería llevarnos al análisis de los procesos de involucramiento de las comunidades en los asuntos de interés colectivo, y no sólo a una identificación estadocéntrica, estática y predeterminada; y el concepto de poder debería remitirnos más al campo de fuerzas fluctuantes e inestables que tiene como objetivo

¹ Para ver un análisis de la crítica a las concepciones monolíticas sobre el Estado y la violencia, (González, 2002).

la dominación y el control sobre las poblaciones, que el entender por éste una cosa o instrumento a utilizar, abstraído de las circunstancias sociales concretas.

Dentro de las concepciones dominantes en la opinión pública colombiana cabe resaltar la que se tiene acerca del conflicto. La primera reducción sucede con respecto al carácter bélico militar. La adjetivación primaria del conflicto remite exclusivamente a su naturaleza armada, dejando de lado las dimensión social; como si el origen del conflicto hubiese sido una cuestión meramente de orden público y de bandolerismo², olvidándose de las reivindicaciones sociales, de los procesos realizados por los actores colectivos y de las demandas políticas de las movilizaciones sociales. De esta manera es como se han esgrimido fórmulas cortoplacistas basadas en una especie de mesianismo militarista, el cual ha creído en la posibilidad de acabar finalmente con todos los problemas de la sociedad colombiana a través del uso legítimo e ilegítimo de la violencia del Estado. Junto a todo esto, se encuentran las interpretaciones de corte economicista (Gaitán 1995, Montenegro et ál. 2000 y Sarmiento 2000), las cuales reafirman el predominio de la depredación económica de los actores ilegales por sobre otros elementos de las luchas sociales y donde el objetivo final de los actores armados, más allá de sus plataformas ideológicas, es la extracción de rentas, tanto del Estado en lo local como de la población civil. La conclusión a la que se llega desde este enfoque es que la existencia de un conflicto interno es una falsa percepción que puede ser reducida a su aspecto económico, así como a la negación de la presencia de actores políticos que le disputan el control y la legitimidad del monopolio de la violencia al Estado.

² Para una crítica sobre las guerrillas en su faceta bandoleril, ver (Echandia, 1999).

³ Por hibridación estatal habrá que entender de acá en adelante un concepto que señala la dificultad por concretar de manera efectiva el monopolio de legítimo de la violencia dentro de un territorio delimitado, es decir, la figura del Estado moderno en términos weberianos. Tendríamos, entonces, la coexistencia paralela de formas estatales pre-modernas junto con rasgos de modernidad política como el desarrollo incipiente de cuadros burocráticos estatales y de administración pública, así como la profesionalización de ejércitos.

La perspectiva teórica que se pretende desarrollar toma distancia de este tipo de miradas y propone un horizonte de análisis más amplio y dinámico, que toma en cuenta: a) las distintas dimensiones implícitas en el conflicto (lo social, lo político, lo económico y lo cultural); b) la especificidad histórica de la formación del Estado-nación colombiano; c) los actores sociales y sus lógicas de acción; y d) la configuración territorial de fuerzas e intereses regionales y locales. Las evidencias históricas permiten demostrar que el conflicto social y armado hunde una de sus raíces en la formación inconclusa y, por ende, fragmentaria del Estado-nacional de Colombia y en la constante negación de derechos y medios para tener unas condiciones de vida mínimas para sus "ciudadanos". Necesitamos empezar por entender que las condiciones sociales existentes de, por lo menos, los últimos 30 años de la población se han convertido en estructuras sociales, las cuales han producido a su vez contextos de violencia política prolongada. Y las experiencias en las que se puede comprobar la formación de estas estructuras están referidas a la aplicación indistinta de estrategias de guerra, tanto para combatientes como para no combatientes: el desplazamiento forzado, la apropiación de tierras, la intimidación y el uso del terror y la reiterada violación de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario.

Los diferentes contextos regionales de violencia política son mucho más que un mero telón de fondo: los elementos de violencia socio-política representan uno de los entramados más determinantes de la historia colombiana y del proceso singular de construcción del Estado, o mejor, de la experiencia de *hibridación estatal* de nuestro país³. Como ha sido planteado con

anterioridad (González, 2007: 298), la explicación sobre el cómo y el cuándo, teniendo en cuenta la proyección de mediano y largo plazo, se vuelve fundamental para comprender que la violencia no ha sido sólo un elemento de pura negatividad o de negación de posibilidades de la población civil, sino que ha sido un configurador de las prácticas en las que están involucrados los individuos y las comunidades. Así mismo, la dimensión cultural, en la cual las personas se hacen a una identidad personal y colectiva y crean formas de convivencia y valores, es la respuesta intergeneracional a tales contextos. Las distintas respuestas ante las violencias sociales y políticas, tales como las prácticas de las comunidades y el reconocimiento colectivo de sus identidades (negras, indígenas o campesinas) no pueden ser ajenas al entramado socio histórico que en el que se encuentran; antes por el contrario, estas respuestas hay que entenderlas como el intento por crear una nueva configuración histórica basada en los valores de noviolencia y la solidaridad, en tanto que réplica de la barbarie y la exclusión. Sin embargo, como se puede apreciar desde un primer momento, el contexto de violencia reiterada, en el que han vivido generaciones completas de comunidades rurales, construye posibilidades de acción bastante restringidas para la organización social y para el ejercicio de la solidaridad. Por tanto, ¿cómo es posible, en un medio social donde impera el terror, la extrema violencia y el autoritarismo, construir relaciones de justicia y de respeto por el otro?, ¿es factible revertir la constante histórica de intransigencia e ilegalidad que nos ha caracterizado como nación durante ya casi 200 años?, ¿en qué medida las prácticas solidarias y de noviolencia de estas comunidades pueden llegar a construir comunidades democráticas?

Poder revertir un contexto político altamente desfavorable para la autonomía de las comunidades y afirmar un orden de justicia e

igualdad dentro de la dinámica de violencia, fragmentación de tejidos sociales y aestatalidad o paraestatalidad es el reto histórico con el que se enfrentan las organizaciones campesinas, indígenas y afrodescendientes de toda Colombia. Es fácil observar que la naturaleza de las acciones colectivas que se están llevando a cabo por estas organizaciones raya constantemente en la extrema fragilidad y en la muy delgada línea que separa la paz de la guerra. Desafortunadamente, esta línea ha sido borrada una y otra vez por la tendencia de nuestra sociedad a confundir la paz con la pacificación, con la imposición de las armas y con el silencio y el unanimismo derivado de éstas.

Dentro de tales contextos, los procesos de construcción de paz, en el sentido amplio que incluye la estabilización de expectativas sociales y culturales, junto con la satisfacción de las necesidades básicas y el respeto de los derechos, requieren grandes esfuerzos organizativos de los colectivos humanos. El caso del departamento de Santander y más específicamente, la región del Magdalena Medio santandereano es un buen ejemplo de la tensión histórica entre la fragmentación territorial, la disputa de actores violentos ilegales por la soberanía del Estado en lo local, la negación reiterada de derechos ciudadanos y los esfuerzos de las bases sociales por crear una cultura política democrática basada, en primer término, en la resistencia civil a la guerra. De igual manera, esta región puede ser leída como un magnífico laboratorio de observación y análisis social donde se condensan todos los elementos anteriormente enunciados.

Así es como el proceso de colonización interna de las zonas ribereñas del Magdalena se ha caracterizado por tener zonas receptoras de población migrante, campesinos expulsados por la violencia económica, las malas condiciones laborales, la expansión latifundista y todas las oleadas de guerras civiles vividas en los dos siglos anteriores. Pero, de igual forma, la región

ha sido pionera en la realización de acciones colectivas y de asociaciones campesinas defensoras de una paz social.

La histórica debilidad del Estado colombiano

Cuando nombramos el concepto de Estado o de Estado nacional de inmediato se genera la representación de un espacio social en el que impera un sistema político moderno caracterizado por una soberanía jurídica y de facto sobre un territorio delimitado, a lo cual Max Weber denominó como la pretensión del monopolio legítimo de la violencia. De igual forma, el Estado moderno estaría constituido por un conjunto de instituciones burocráticas administradoras y gestoras del orden social. Sostener tal caracterización puede llevar a algunos inconvenientes, tal como el confundir el plano del *deber ser* con el plano del *ser*, es decir, pensar que en todos los casos donde exista la denominación de "Estado" se presenta de manera efectiva el monopolio o control total de la coacción. La particularidad de cada caso conduce, más bien, a preguntar por los graduales procesos históricos de constitución de ese monopolio legítimo. En el caso de la formación del Estado colombiano comprobamos una marcada distancia con la definición clásica moderna. Más allá de las gestas heroicas de la Independencia, el nacimiento de Colombia estuvo marcado por el ejercicio del poder de las elites criollas sobre la población indígena, afrodescendiente y mestiza, en lo que puede ser considerado una réplica del gobierno virreinal, a través de una moral tradicional basada en la segregación, la discriminación política y el mantenimiento de las relaciones de esclavitud⁴. A pesar de la fuerte influencia ilustrada recibida

desde Europa, las elites criollas reprodujeron lo que algunos han llamado "matriz histórica excluyente" de corte premoderna (Pachano, 2006: 78). Esta matriz fue desarrollada en lo político desde la negación del derecho al voto o la participación restringida, en lo civil desde la invisibilización de las mujeres y clases subalternas y en lo social desde la imposición de condiciones materiales precarias sobre la mayoría de la población. La premisa subyacente en la matriz era que los gobiernos criollos entendían al pueblo como un sujeto naturalmente apolítico, apático, incompetente para los asuntos públicos, fácilmente corruptible e ingenuamente crédulo⁵.

Toda esta concepción política del pueblo y de lo social fue plasmada de forma precisa en la Constitución de 1886, vigente hasta 1991, por el entonces caudillo Rafael Núñez. Los rasgos distintivos de esta Constitución podían verse agrupados en dos ideas básicas: el no reconocimiento de la pluralidad étnica de la nación. Colombia fue desde la letra una nación de blancos, y la no secularización del orden político, esto es, la declaración abierta de la Iglesia Católica como el "primer determinante social y ciudadano de los colombianos, por lo menos hasta mediados del siglo XX." (Jiménez, 2006: 92). El objetivo político de aquel entonces fue la formación de buenos católicos y no la formación para la ciudadanía. Frente a los ideales revolucionarios universales de la libertad, la igualdad y la fraternidad, la regeneración conservadora de Núñez respondió con los valores de la caridad, la obediencia y la cristiandad. Colombia comenzó su vida estatal y siguió siendo, por mucho tiempo, una nación con una ciudadanía restringida en la que no tenían cabida, políticamente hablando, ni la mitad de la

población, representada por las mujeres y las clases populares.

Pero la contradicción fundamental sobre la cual se levantó el Estado colombiano fue la de pretender ser un ente político de regulación moderno, al tomar la forma de república, dejando intactos elementos culturales y económicos de herencia colonial, tal como el uso hacendario de la tierra. Por un lado, la existencia del terrateniente significaba la negación de ese Estado moderno al mantener al campesino en situaciones de humillación y dependencia total, obstaculizando sus derechos como ciudadano, reduciéndolo a súbdito, e impidiendo el acceso real a la tierra; por otro lado, el mantenimiento de la estructura económica rural hacendaria, señorial y patrimonial, que se "expresaba en la consolidación de unas reglas de juego internas que convertían la hacienda en un pequeño Estado con una normatividad independiente" (Ibíd: 92), dio fuerza a poderes y oligarquías locales reacias a una regulación normativa laboral. Tal dinámica va creando gradualmente zonas en las que el poder de los "gamonales"⁶ regula el desarrollo económico y social de regiones enteras, disputándole la soberanía a la frágil y corruptible burocracia central. Frente a esta herencia antimoderna, la respuesta de los sectores sociales dependientes del gamonalismo consistió en: a) huir hacia zonas no habitadas, desprovistas de toda presencia institucional, con los fines de escapar de la dominación y de crear nuevos referentes de integración y sociabilidad periférica, en lo que aún hoy se conoce como la apertura de la frontera interna o el "proceso de permanente colonización campesina hacia la periferia" (González, 2002: 28) y b) en la

organización de acciones colectivas de carácter disruptivo, por parte de colectivos populares, como los artesanos, reclamando la ampliación de derechos civiles y políticos, tales como el motín de 1893 en Bogotá, la conspiración artesanal de 1894 y la insurrección de Líbano, en el departamento de Tolima, en 1929. Esta doble respuesta se convertirá a la postre en una constante de la historia social colombiana, la cual se bifurcará, en su segunda instancia, generándose, c) la vía armada como posibilidad de acción colectiva violenta, ante la creciente concentración de la tierra y ante la no respuesta estatal de las demandas campesinas.

El siglo XX es heredero de esta estructuración y dinámica territorial, fragmentaria y de expansión gradual de la frontera agraria interna, a pesar de los intentos constitucionales de unificación republicana y de su correlativo antifederalismo. Se van creando, así, poco a poco regiones altamente integradas al sistema político central y múltiples zonas en las que la presencia del Estado es, en algunos casos, inexistentes y, en otros, muy débil⁷. De esta forma, la historia del Estado nación colombiano es también la historia de la gradual colonización de regiones deshabitadas y carentes de institucionalidad, con fraccionamientos territoriales y dinámicas de hibridación económica y política entre modernas y premodernas.

En todo caso, lo que nos interesa comprender es que la falta de estatalidad ha llevado al emprendimiento de luchas populares por el acceso a la tierra en un espectro de acciones colectivas que va desde huelgas, invasión de terrenos baldíos o la realización de motines, hasta expresiones de violencia y contrainstitucionalidad.

6 La figura del gamonal representa una figura de dominación política, económica y social basada en la acumulación de la tenencia de la tierra y en el control sobre las relaciones comerciales de la región y sobre las relaciones de participación política de la población, también llamada caciquismo. Para el concepto de gamonal ver, por ejemplo, entrevista a Alfredo Molano, (Molano, 2005).

7 La relación entre territorialidad y estatalidad se ha encontrado enfocada a la dimensión de control policial y de aplicación de la coacción de las fuerzas militares, en algunos municipios a la presencia del poder judicial. En todo caso, la dimensión social del Estado, referida a la educación y a la salud, ha sido la más alejada y difusa de las regiones apartadas.

Solo para poner un ejemplo, hacia 1931, la colonia agrícola del Sumapaz desarrolló una ciudadanía, llamada por algunos como ciudadanía informal, alternativa o comunitaria, la cual consistió en la aplicación de objetivos políticos como colonia agraria con un gobierno propio donde hubo una "junta directiva, un gobernador, alcalde, secretario, corregidor, juez de reparto y abogados." (Jiménez, 2006: 99-100). Para el caso de las luchas campesinas "civilistas", el fraccionamiento y la diferenciación regional de la presencia estatal produjo la demanda de un "Estado con fuertes características de interventor, regulador y árbitro de las relaciones sociales." (Ibíd: 101), mientras que en el caso de los movimientos armados ilegales, la opción estuvo circunscrita a la deslegitimación y toma del poder político vigente. No sobra recordar que la raíz que ha compartido una y otra opción ha sido la demanda de una reforma agraria, es decir, la resolución del problema de la mala distribución de la tierra y de la falta de acceso a la producción. Y es a partir de esta dinámica de configuración territorial y sociopolítica que los movimientos guerrilleros se alzan en armas, con lo cual la fragmentación de la institucionalidad colombiana se acentuará aún más.

Mientras tanto, en el ámbito del sistema político del país, el régimen bipartidista liberal-conservador se fue haciendo con el monopolio de las regiones integradas al sistema central, mediante la consolidación de una cultura clientelista y prebendista, configurando una lógica de inclusión política asimétrica para la población. Sin embargo, como lo señala muy acertadamente Fernán González, esta: "lógica clientelista es muy útil como instrumento de legitimación electoral de los gobernantes (...) pero no permite avanzar mucho en la consolidación del dominio directo de las instituciones estatales." (González, Bolívar y Vásquez, 2005: 107). Tenemos, por tanto, un dominio indirecto del Estado a través de las redes clientelistas liberales y conservadoras que han

distribuido y administrado interesadamente los beneficios y derechos de los ciudadanos.

Siendo este el panorama de la estructuración nacional fraccionada, podemos entender cómo los actores armados ilegales a mitad del siglo XX llegaron a reclamar para sí el uso de la violencia como medio para implantar reformas sociales, en zonas donde el Estado ha permanecido ausente y donde la precariedad de las condiciones de vida ha demandado una resolución inmediata. Como es aceptado por varios analistas (Duncan, 2004, González, 2002, Echandía, 1999) el origen rural de las guerrillas delata esta disputa por el control del Estado en lo local y la deuda nunca pagada de una mejor distribución de tierras.

El control de las instituciones del Estado de orden local por parte de los grupos al margen de la ley se puede seguir viendo hoy en, por lo menos, tres aspectos: a) el uso reiterado de la violencia para extraer rentas o lo que es lo mismo, para lograr la depredación económica, mostrando su dimensión más bandoleril, lo cual se realiza por medio de extorsiones, secuestros, robos y cobro de impuestos de guerra; b) la aplicación de una justicia propia y de servicios de protección y vigilancia, al igual que: "el dominio sobre la administración pública municipal, para montar sus propias redes clientelistas" (Duncan, 2004: 5), apropiándose del mecanismo utilizado por los partidos tradicionales, denominado como clientelismo armado; y c) la regulación de la convivencia cotidiana a través de imposición de códigos morales y normativas propias, esto último por medio de estrategias de intimidación directa.

El potencial estratégico de las guerrillas ha estado asociado a la consolidación de su presencia en las zonas periféricas de colonización y al avance paulatino hacia municipios y zonas con alto crecimiento económico, relacionadas con: ganadería intensiva, (departamento de Córdoba, Magdalena Medio y Santander),

explotación petrolera (Magdalena Medio santandereano y Arauca)⁸, explotación aurífera (sur de Bolívar), y actividades relacionadas con el contrabando en áreas fronterizas (Norte de Santander, Putumayo, Urabá). Así es como, en 1995, la presencia guerrillera alcanza a tener algún tipo de influencia (desde intervenciones armadas hasta control total) en 622 municipios, de un total 1.120.

Del otro lado de la configuración bélica contemporánea, los ejércitos de autodefensas o paramilitares han aportado lo suyo al fraccionamiento de la soberanía del Estado colombiano, no obstante el aval dado por el mismo Estado al ser promulgada la ley 48 de 1968, la cual encarnaba en el país la llamada política de Seguridad Nacional y de eliminación del "enemigo interno", prevaleciente durante la Guerra Fría en toda América Latina⁹. El doble origen de los ejércitos paramilitares ha tenido su sustento en las necesidades, tanto de las organizaciones narcotraficantes como de grandes empresarios ganaderos, de obtener seguridad y de ampliar su ámbito de influencia y producción mediante la apropiación sistemática de tierras. La estrategia de guerra de estos ejércitos paralelos tuvieron un sentido inverso al de las guerrillas: de municipios con un alto grado de desarrollo productivo hacia municipios y regiones periféricas y de nueva colonización, como forma de contención de la guerrilla. Pero como lo afirma Echandía Castilla, el impresionante avance del paramilitarismo ha significado, en el ámbito económico, una "contra reforma agraria, que ha obligado al campesino a vender o abandonar sus tierras." (Echandía Castilla, 1999: 12). Junto a lo anterior, la autonomía política del proyecto paramilitar se reflejó en la imposición de candidatos para los puestos de elección popular, de orden municipal, departamental y, como lo demostró el proceso de la

parapolítica, en los más altos puestos de orden nacional. Debemos agregar que las organizaciones paramilitares, contrariamente a lo que la clase media colombiana cree, han sido las responsables de la mayoría de violaciones de los derechos humanos y del mayor número de masacres y asesinatos selectivos (Duncan, 2004: 18). Así, de las 20.887 personas asesinadas y aceptadas por los organismos estatales como tales, durante los últimos 25 años, 3.884 fueron causadas por grupos guerrilleros, mientras que 20.887 asesinatos recayeron sobre distintos tipos de autodefensas y grupos de justicia privada.

Toda esta geopolítica de la guerra nos permite llegar, por el momento, a las siguientes conclusiones:

- 1) Las estrategias de grupos guerrilleros han estado enfocadas hacia el control territorial de zonas carentes o precarias de presencia estatal; por su lado, las estrategias de los grupos paramilitares han estado centradas en municipios y regiones con más presencia estatal. No obstante, el objetivo conjunto es la apropiación de los recursos estatales y hacerse al monopolio de la violencia, con lo cual se proveen de una base social necesaria para el mantenimiento del poder político local.
- 2) La dirección contraria de la ofensiva territorial para realizar el control de regiones ha afectado en mayor medida a la población campesina, la cual queda atrapada entre los intereses particulares y el fuego cruzado, llevando a una inestabilidad constante en la consolidación de lealtades, lo cual trae consecuencias negativas para esta población, como el desplazamiento forzado, los asesinatos selectivos, las desapariciones, las masacres o las torturas.

⁸ Ver, para un desarrollo más amplio del aspecto económico de la expansión guerrillera, (Echandía, 1999: 4-6).

⁹ "Esta ley dio fundamento legal para la organización de la defensa nacional, la defensa civil y la promoción de organizaciones de autodefensa." Disponible en: <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/ya/confarm1.html>

- 3) Existe, de esta manera, una Nación en la que luchan tres fuerzas sociales, implantando cada una regímenes de soberanía diferentes. Es por esto que algunos politólogos han clasificado el conflicto colombiano como "guerra del tercer tipo": "guerras acerca de la definición del Estado, la gobernabilidad y el papel y la imposición de las naciones y las comunidades dentro de los Estados (...) luchas por el poder local en comunidades donde el Estado ha colapsado" (Duncan, 2004: 4)¹⁰. Y donde cada día se aboga por ejercicios de poder privado de corte autoritario.
- 4) Tenemos la negación casi general de la mayoría de los derechos humanos, desde el derecho a la vida hasta el derecho a la libre expresión y, por tanto, la clausura del ejercicio ciudadano. Hay que destacar, además, la violación constante del derecho a la autonomía de los pueblos, es decir, a que las comunidades puedan decidir el proyecto de vida social más conveniente y a realizar modos de vida colectivos, como consecuencia obligada del desplazamiento forzado o destierro. Llegamos, de esta forma, a una conclusión poco alentadora y es que "en buena medida, el conflicto colombiano es una guerra contra la población civil." (González, 2002: 40)

El caso del Magdalena Medio santandereano

El departamento de Santander es una de las regiones en las que la dinámica de control territorial y lucha por la soberanía se ha reproducido de una manera dramática desde sus orígenes, especialmente en la zona del Magdalena Medio. La mayoría de zonas ribereñas del río Magdalena se han caracterizado por ser zonas receptoras de población migrante, campesinos expulsados de las sabanas de Sucre,

¹⁰ El concepto es tomado de (Holsti, 1996).

Bolívar y Sinú, debido en gran parte a la expansión latifundista y a las reiteradas guerras civiles. El siglo XX comienza con la inauguración del ferrocarril a Puerto Wilches, abriéndose de esta manera la posibilidad de explotación petrolera, de la entonces Tropical Oil Company (TROCO), apoyada por el Estado, la cual se convertirá hacia los años 50's en la estatal Ecopetrol. Pero a la par de la economía petrolera, llegaron las políticas de inestabilidad laboral, control y persecuciones a las incipientes agrupaciones sindicales. (Lozano, 2005: 278). En el aspecto territorial, es de singular relevancia el informe que el gobernador de Santander realizaba en el año de 1932 con respecto a los municipios de Barrancabermeja y el Carare:

"Desde varios años a esta parte se han venido otorgando concesiones a baldíos en las mejores tierras de Santander, situadas frente al río Magdalena y especialmente en las regiones petroleras como Barranca y el Carare. Al principio, esas adjudicaciones se hicieron por un crecido número de hectáreas, y es verdad que quienes las tomaron a título de colonos no han hecho otra cosa que despojar a los verdaderos cultivadores, no haciendo en estas tierras obra alguna que beneficie a la región pues en general todos esperan la valorización de estas tierras para venderlas a compañías extranjeras, especulando así con la riqueza común." (Lozano, 2005: 277-278).

Podemos ver los elementos que configuran la región, tales como el proceso de colonización y formación de grandes terratenientes, el desplazamiento de la actividad productiva tradicional por parte de nuevos propietarios

especuladores, los intereses en juego de las compañías extranjeras, la apropiación de las mejores tierras y la inexistencia de acciones tendentes a la construcción de infraestructura social o pública, en detrimento de la riqueza colectiva. Esta política de parcelación de baldíos, respaldada por las instituciones estatales, representará una constante promoción e incentivación para la propiedad latifundista y para la ganadería extensiva.

La región del Magdalena Medio santandereano ha sido a través de la historia un teatro de confrontación de fuerzas sociales legales e ilegales que, para nuestro objetivo, nos permite una visualización de todos los constituyentes anteriormente desarrollados: zona en la que surge el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en los años 60 creación en 1923 de la Sociedad Unión Obrera, primer sindicato petrolero del país, que luego se trasformaría en la actual Unión Sindical Obrera (USO), surgimiento en 1982 y expansión del modelo de organización paramilitar del municipio de Puerto Boyacá a toda la región. Pero, igualmente, el Magdalena Medio santandereano ha sido sinónimo de resistencia civil campesina, desde las expresiones indígenas de los Yariguíes, Carares y Opones, en la época colonial, pasando por la revuelta comunera de 1781 antecedente del proceso de independencia nacional, y la Comuna de Barranca en los años 50, hasta la formación de organizaciones campesinas de resistencia civil al conflicto social y armado.

Como se ha descrito a lo largo de este texto, la constitución de los espacios políticos locales-regionales ha mostrado una radical insuficiencia por parte del Estado para resolver, mediar o canalizar los conflictos de manera pacífica,

¹¹ El concepto de democracia social alude a los mecanismos no estatales para lograr una mejor regulación de los beneficios sociales en los espacios cotidianos de reproducción económica y de socialización. Por su parte, el concepto de ciudadanía activa se refiere a un ejercicio en el que se supera la concepción clásica liberal, la cual "supone obtener un status ontológico" por el solo hecho de pertenecer a una nación y se concreta en el carácter creativo de formas de socialización y defensa de los intereses de las comunidades. La ciudadanía activa hace referencia a la naturaleza dinámica, proactiva, concreta y relacional del ejercicio que comunidades elaboran como respuesta a contextos de violencia prolongada. Este tipo de ciudadanía "propone materiales y condiciones para luchar contra las desigualdades sociales, económicas y culturales de aquellos que Ranciere describe como los que nunca han tomado parte de las decisiones." (Herrera Flores, 2006: 48).

institucionalizada y sujeta a procedimientos civiles. Por el contrario, el mayor número de respuestas se han amparado en prácticas autoritarias y de aplicación de la justicia privada. No obstante, han existido interesantes expresiones de comunidades campesinas enfocadas hacia la organización de asociaciones civiles, las cuales no han sido lo suficientemente estudiadas ni analizadas dentro del marco de la construcción de institucionalidad, la democracia social y la promoción de una ciudadanía activa.¹¹

El significado que tienen las organizaciones campesinas como la ATCC (Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare), y la ACVC (Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra), se concreta en la realización de acciones colectivas tendentes a contrarrestar el grado de violencia con que el conflicto golpea la vida de las comunidades. En este sentido, estamos ante la "emergencia de actores sociales no violentos que ensayan nuevos repertorios de acción colectiva o resignifican los viejos, en un escenario cruzado por la violencia." (González, 2005: 297).

La ATCC surgió en el año de 1987 a partir de la negación rotunda a "tener que identificarse" o unirse a alguno de los actores armados que hacían presencia en la región, realizada por el ejército nacional a la comunidad de la India, en el municipio de Landázuri. La resistencia pacífica consistió en organizarse para lograr acuerdos de paz con todos los grupos legales e ilegales. Pero de ese hecho coyuntural se genera un imperativo ético, y es el respeto a la vida, como principal demanda, seguido del derecho a la tierra, a poder trabajar y a poder tener los medios de subsistencia básicos. Este orden lógico de

demandas será replicado en las otras asociaciones campesinas, pero se le irán sumando poco a poco nuevas iniciativas como: la formación de micro proyectos productivos, para lograr un autoabastecimiento agrícola y una seguridad alimentaria para toda la comunidad, contrarrestando, a su vez, las consecuencias negativas de los mega proyectos económicos y haciendo frente al latifundismo; el fortalecimiento de redes alternativas de medios de comunicación como estrategia para afirmar los valores campesinos y la concreción de espacios públicos críticos; la promoción de la participación ciudadana en la toma de decisiones públicas de los municipios tales como la realización de mesas de trabajo conjuntas para la deliberación del uso de los presupuestos y rentas locales; la construcción de una cultura de la convivencia pacífica y mediadora para las próximas generaciones, a partir de la educación de jóvenes y niños desde talleres enfocados hacia la resolución de conflictos; y la promoción de prácticas de justicia comunitaria como instrumento de reconciliación social y el asesoramiento jurídico de madres cabeza de hogar.

Conclusiones: las acciones colectivas campesinas como respuesta al conflicto social y armado

Las organizaciones campesinas llevan a cabo una importante dimensión política en sus acciones colectivas y es la de hacer frente a la estructura histórica de dominación, exclusión social y marginación, definiendo, como lo recuerda Tarrow, tanto la generalización de los agravios como un “nosotros” y un “ellos” (Tarrow, 2004: 48). La posición política del “ellos” está encarnada por todas las organizaciones armadas que han violado sistemáticamente los derechos

de estas comunidades, lo cual incluye a la totalidad de los actores del conflicto armado, es decir, a guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes y fuerzas militares. Y el “nosotros” se ha ido constituyendo a través de praxis solidarias entre pequeños propietarios, líderes sociales, jornaleros y mujeres cabeza de hogar. La formación del nosotros constituyente de identidad colectiva es un rasgo esencial para describir la novedad de estos movimientos sociales, puesto que son en realidad generadores de conocimiento y de una cultura de paz y de civilidad, “de códigos culturales alternativos a los dominantes”¹². Dentro de los objetivos de cada una de estas asociaciones se encuentra como prioridad la resolución negociada a las diferencias sociales, por medio de la promoción de la justicia comunitaria y la ampliación de canales de comunicación entre las organizaciones civiles, los organismos estatales y los actores armados.

Se puede comprobar el necesario entrecruzamiento de lo político con lo cultural en la idea de que la defensa de los derechos humanos legitima proyectos y formas de vida específicas y singulares. Es entendible que el concepto de lo político que manejan estas organizaciones tiene una dimensión que traspasa lo institucional, no obstante se invoque constantemente la presencia mediadora del Estado. Lo político, en términos de Joaquín Herrera Flores, es “la construcción conjunta de espacios sociales en los que los individuos y los grupos pueden llevar adelante sus luchas por su propia concepción de la dignidad humana” (Herrera, 2006: 40). En este sentido, el conjunto de las acciones colectivas de las organizaciones campesinas señaladas son proyectos políticos de largo alcance, tendentes a la constitución de alternativas sociales para defender la dignidad de cada comunidad.

La realización de estas iniciativas civiles de paz nos hacen pensar en que el conflicto social y armado vivido es, antes que la negación absoluta de la autonomía y de la dimensión política de la ciudadanía, una posibilidad, un amplio campo de acción para la afirmación de una voz propia de las comunidades rurales. A pesar de la barbarie y el autoritarismo, las acciones colectivas como las realizadas por la ATCC y la ACVC, demuestran que sigue siendo posible una salida civil al conflicto colombiano, en la que la ciudadanía deje de ser un título nobiliario adquirido, ya no por sangre, sino por acumulación de riqueza y en la que la democracia sea medida por las posibilidades de desarrollo material y humano de una mayoría cada vez menos excluida.

Bibliografía

Cubides, Fernando, (2006), La participación política del campesinado en el contexto de la guerra: el caso colombiano, en; Grammont, Hubert (Comp.), *La construcción de la democracia en el campos latinoamericano*, CLACSO: Buenos Aires.

Duncán, Gustavo, (2004), Violencia y conflicto en Colombia como una disputa por el control del Estado local, CEDE: Bogotá.

Echandía, Camilo, (1999), Geografía del conflicto armado y de las manifestaciones de violencia en Colombia, CEDE: Bogotá.

Gaitán, Fernando (1995), Una indagación sobre las causas de la violencia en Colombia, en: Deas, M. y Gaitán, F, Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia, FONADE-DNP: Bogotá.

González, Adriana (2007), La población desplazada en Colombia: de la construcción de un perfil como actor colectivo a los desafíos de la organización, en: Diana Ortiz, Mario LÓPEZ & Mauricio Villoria (Eds.), *Restablecimiento,*

reparación y procesos organizativos de la población en situación de desplazamiento, REDIF: Pereira.

González, Nadia Catherine (2006), *Colombia, hacia una democracia participativa. Contribución indígena 1990-2003*, Universidad Javeriana: Bogotá.

González, Fernán (2002), Colombia entre la guerra y la paz. Aproximación a una lectura geopolítica de la violencia colombiana. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol 8, N° 2, (mayo-agosto).

González, Fernán; Bolívar, Ingrid & Vásquez, Teófilo (2005), *Violencia política en Colombia: de la nación fragmentada a la construcción de Estado*, CINEP: Bogotá, 2005.

Herrera, Joaquín, (2006) “Lo ciudadano en tiempos de conflictos: Ciudadanía y derechos humanos. Una visión relacional”, en: Cifuentes, María T., Serna, Adrián (Comp.), *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional*, UDFJC: Bogotá.

Holsti, Kalevi, (1996), *The estate, war, and the state of war*, Cambridge, University Press.

Jiménez, Absalón (2006), *Ciudadanía, Identidad y Nación. Colombia 1781-1948. Un balance de las formas de participación y reivindicación de los sectores subalternos*, en: CIFUENTES, María T., Serna, Adrián (Comp.), *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional*, UDFJC: Bogotá.

Lozano, Fabio Alberto (2005), *Desarrollo e imaginarios religiosos en la construcción de ciudad. (El caso de Barrancabermeja)*, en: Bello, Martha N., Villa, Marta I. (Comp.), *El desplazamiento en Colombia. Regiones, ciudades y políticas públicas*, REDIF-ACNUR-UN-REGIÓN: Medellín.

MOLANO, Alfredo (2005), *Colombia, un país de gamonales*, disponible en: <http://colombia.indymedia.org/news/2005/08/29812.php>

Montenegro, Armando et al (2000), “Violencia, criminalidad y justicia: otra mirada

12 Idea de Alberto Melucci, tomada de, (González, 2005: 293)

desde la economía”, en Coyuntura económica, Vol XXX, N° 2, Junio, Fedesarrollo.

Nasof, Hattam (2004), “Experiencias de resistencia del pueblo afrocolombiano”, en: Bello, Martha N. (Ed.), *Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo*, UNCHCR-ACNUR: Bogotá.

Pachano, Simón (2006), “Ciudadanía y conflicto en los países andinos”, En: Cifuentes, María T., y Serna, Adrián, (Comp.), *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del seminario internacional*, UDFJC: Bogotá.

Sarmiento, Alfredo (2000) Violencia y equidad, en: Camacho Guizado, A. y Leal Buitrago, F (Coord.), *Armar la paz es desarmar la guerra*, IEPRI-CEREC: Bogotá.

Serna, Adrián (2006), Introducción. Pacificar ciudadanos o ciudadanizar el conflicto, en: Cifuentes, María T., Serna, Adrián (Comp.), *Ciudadanía y Conflicto, Memorias del Seminario Internacional*, UDFJC: Bogotá.

Tarrow, Sidney (2004), *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza: Madrid.



Nido cítrico
Óleo sobre madera, 2008
José Pablo Serrano Silva

Political and educational development matters everybody; teachers as well as learners

Abstract

Think of the exercise of citizenship has invited individuals to reflect on their role within society, but to teachers their rightful dual task: on one side are citizens, but on the other, have a social responsibility with trainees. What is the configuration that new generations would assign to such citizenship?, What should the role of the teacher in front of it?

In the first part of the document shall return to the concept of citizenship from different philosophical, this allows addressing the political as the meeting of citizenship where each person is recognized and reconfigure with the other, like him, from the public, for there I find with the other if this process is not visible. At this meeting, training in these areas, teachers and learners are reconfigured as political subjects, it must be the meaning of this process of interaction within and outside the classroom

Keywords: Education, Exercise Citizen Political Subjects, teachers and learners

Resumen

Pensar en el ejercicio ciudadano invita a toda persona a reflexionar sobre su papel dentro de la sociedad, pero a los enseñantes les corresponde doble tarea: por un lado son ciudadanos, pero por otro, tienen una responsabilidad social con los aprendices. ¿Cuál es la configuración que las nuevas generaciones le asignan a esa ciudadanía?, ¿cuál debe ser el papel del docente frente a ésta?

Esta primera parte del escrito retoma el concepto de ciudadanía desde diferentes corrientes filosóficas, esto permite abordar lo político como encuentro de ciudadanías donde cada sujeto se reconoce y reconfigura con el otro, igual a él, desde lo público, pues no existe encuentro con el otro si este proceso no se hace visible. En este encuentro, en esos espacios de formación, enseñantes y aprendices se reconfiguran como sujetos políticos, éste debe ser el sentido de ese proceso de interacción dentro y fuera de las aulas.

Palabras Clave: Educación, Ejercicio Ciudadano, Sujetos Políticos, enseñantes y aprendices.

Martha Elena Curcio Borrero: Psicóloga Educativa. Candidata Mg. Pedagogía Docente Universidad Autónoma de Bucaramanga, Departamento de Estudios Socio humanísticos

Email: mcurcio@unab.edu.co

La construcción de lo político en la educación es asunto de todos: enseñantes y aprendices

Martha Elena Curcio Borrero

El artículo es el resultado de algunas reflexiones acerca del papel de la educación en la formación de ciudadanos. En la primera parte hace una disertación en torno al concepto de ciudadanía retomando algunas corrientes filosóficas; retoma los conceptos de *lo político* y *lo público* pues es necesario configurar el trabajo de la formación de ciudadanos desde éstas dos nociones. Finaliza reflexionando en torno al rol de enseñantes y aprendices en la configuración de sujetos políticos.

La cohesión en toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y de proyectos comunes, pero también de valores compartidos que constituyen otros tantos aspectos de la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo, esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural, en el sentido amplio de la palabra, que origina el sentimiento de pertenencia y solidaridad.

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en sus dimensiones. Esta se define como vehículo de las

culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto en construcción.

Hoy día, esos distintos modos de socialización están sometidos a dura prueba en sociedades amenazadas a su vez por desorganización y ruptura del vínculo social. En consecuencia, los sistemas educativos sufren una serie de tensiones, en la medida en que se trata de respetar la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, conservando al mismo tiempo el principio de homogeneidad que implica la necesidad de respetar reglas comunes.

Ante este fenómeno, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. Su más alta ambición es brindar a cada cual los medios de una ciudadanía consciente y activa cuya plena realización sólo puede lograrse en el contexto de sociedades democráticas. Aquí adquiere sentido la tesis que propongo: las relaciones entre sociedad y escuela deben dar un giro, es así como a la pedagogía le corresponde plantear nuevas formas de concebir el conocimiento y con ello nuevas formas de abordar el trabajo en el aula, para privilegiar nuevas resignificaciones del ejercicio ciudadano. Analizar cómo está organizada la producción cultural dentro de las relaciones asimétricas que se dan en

las escuelas y construir estrategias pedagógicas y políticas de trabajo que las vuelvan cada vez lugares públicos de formación democrática, es tarea permanente de enseñantes y aprendices.

Una de las dificultades para identificar y definir más precisamente la ciudadanía, no solo desde lo teórico o desde la reflexión, es que ella tiene su *ethos* en uno de los ámbitos desde el cual la persona se construye como sujeto único en la interacción con el otro, en la vida cotidiana, y es desde allí donde se configuran ideas, imaginarios, representaciones y prácticas que los sujetos tiene acerca de ella.

Cortina (1997) plantea que un concepto pleno de ciudadanía integra un *estatus legal* (un conjunto de derechos), un *estatus moral* (un conjunto de responsabilidades) y también una *identidad*, por lo que la persona sabe y siente que pertenece a una sociedad. Pero, ¿Cómo construir este concepto en sociedades donde existe la inequidad?, ¿Cómo entender y manejar la diversidad cultural?, ¿Cómo saberse y verse ciudadano cuando el otro, o los otros, en los que nos reflejamos, piensan y sienten diferente? El propósito final de una sociedad sería el de construir procesos donde se hagan evidentes el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, de tal modo que sus ciudadanos se sientan reconocidos e identificados; es decir, como "ciudadanos de primera". Desde esta perspectiva, ¿Cuál sería el modelo de Estado que garantice plenamente esa ciudadanía?, ¿Qué tipo de ciudadanos se requiere para construir ese modelo? Bien es sabido que si un ciudadano siente que se le garantiza ese proceso de construcción, la identidad y la pertenencia vendrían de la mano.

Hoy existen al menos cuatro corrientes filosófico-políticas identificables que presentan visiones distintas de ciudadanía, las cuales enfatizan en uno u otro aspecto de la semántica hasta ahora construida e incorporan nuevos elementos

de análisis. Ellas son el liberalismo, el comunitarismo, el republicanismo y el multiculturalismo, esta última reconocida como corriente mixta.

El liberalismo y los mínimos de justicia: John Rawls en 1971 en su obra la *Teoría de la Justicia*, expone dos de los principios que estima básicos:

- a) Cada persona tiene derecho a exigir un esquema de derechos y libertades básicos e igualitarios completamente apropiado, esquema que sea compatible con el mismo esquema para todos; y en este esquema, las libertades políticas iguales, y sólo esas libertades, tiene que ser garantizadas en su valor justo.
- b) Las desigualdades sociales y económicas solo se justifican por dos condiciones: en primer lugar, estarán relacionadas con cargos y puestos abiertos a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades; en segundo lugar, estas posiciones y estos cargos deberán ejercerse en el máximo beneficio de los integrantes de la sociedad menos privilegiados. (Rawls, J. 1995, p. 31)

De los principios de justicia planteados por Rawls; libertades cívicas e igualdad de oportunidades cobran especial importancia en tanto se traducen en bienes sociales primarios,¹ (aquellos cuya posesión y maximización desearía cualquier sujeto), que ha de ser distribuidos por igual en una sociedad que se pretenda justa, a diferencia de los denominados bienes primarios naturales, como las condiciones de salud por ejemplo, que no dependen del ordenamiento social. Si bien esta doctrina concibe la existencia de los deberes, privilegia los derechos y específicamente los derechos individuales, promueve en la formación

de la ciudadanía la capacidad de cuestionar la autoridad, involucrando la discusión pública y expresa confianza en una educación que reconozca el pluralismo y el desarrollo del pensamiento crítico. Para este autor, los seres humanos preceden cualquier comunidad; por tanto, son autónomos, dignos y poseen derechos cívicos, políticos e individuales inviolables, posibles de instalarse en la lógica de una sociedad donde el orden ético y moral propicia un estatus de *vida buena*.

En resumen, el liberalismo es la postura que trata de encontrar unos mínimos morales comunes desde los cuales se pueda facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de delimitar el poder del Estado para la injerencia de éste en la vida privada de los ciudadanos. (Bárcena, 1997).

Otra corriente filosófica es el comunitarismo. Para ellos la prioridad son los máximos de vida buena: ponen reparo a la prioridad de la justicia como la plantea Rawls, pues estiman que no se tiene en cuenta el efecto que sobre el diseño y la realización de la vida social tienen los bienes y valores propios de la cultura, y que dicha idea se sustenta en sujetos desvinculados de su realidad histórica y social.

El comunitarismo ciudadano tiene los siguientes principios: 1) se concibe al individuo como un ser esencialmente social: su identidad se construye mediante los lazos familiares y sociales, los compromisos y roles colectivos; 2) las prescripciones o determinaciones sobre cómo deben vivir las personas son decididas previamente por comunidades que establecen lo bueno, el bien es previo a la justicia; 3) las personas en forma individual no alcanzan un conocimiento del bien humano, sino en el marco de los fines, de las relaciones y del contexto de una comunidad; 4) el conocimiento de la organización de la sociedad depende de una visión integral del bien de la comunidad. No obstante, el "... pluralismo de la sociedad moderna impide lograr una comunidad cívica dotada de tradiciones

propias y de un *ethos* común, por lo que el ciudadano debe concentrarse en el aprendizaje y ejercicio de ciertas virtudes públicas en comunidades locales y grupos que intencionalmente producen una participación real y continuada" (Bárcena, 1997, p.128-129)

Bajo esta perspectiva, esta corriente plantea que la ciudadanía presupone pertenencia plena a una comunidad política como miembro de la misma, implica la conciencia de estar integrado a una comunidad, dotado de una cierta identidad propia que abarca y engloba a sus integrantes singulares, unidos a los demás por vínculos de solidaridad, cohesión social y conciencia de grupo, virtudes se aprenden ejercitan en organizaciones voluntarias de la sociedad civil tales como las iglesias, familias y organizaciones cívicas.

Una tercera corriente, el republicanismo busca integrar elementos del liberalismo y del comunitarismo. Enfatiza en la dimensión de la participación política en el ejercicio de la ciudadanía, reconoce la autonomía, el pluralismo, la libertad ligada al orden normativo, la ley como garantía de derechos, las instituciones colectivas, la ley independiente y los derechos como producto de la decisión colectiva de los ciudadanos. El modelo republicano reconoce la existencia y necesidad del conflicto y posibilita la formulación de un nuevo contrato social que permita asumir los retos de la interculturalidad social: ciudadanos sociales y ciudadanía diversas.

De esta manera, la concepción republicana tiene una sensibilidad hacia el pluralismo cultural, donde el ciudadano debe tener continuamente la posibilidad de participar en la determinación de los destinos de su comunidad, de ser creativo y no solo un beneficiario de auxilios y derechos. De este modo, la estrategia republicana parte del convencimiento de que para satisfacer la autonomía es necesario que desde las instancias del poder político se aseguren las bases sociales que lo hagan posible. En otros términos, el sistema de deberes del

ciudadano debe respetar los significados culturales de los recursos que median en sus relaciones.

Desde una perspectiva multicultural, Kymlicka (1996, p. 13) señala que en la actualidad, los países son culturalmente diversos: los 184 Estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos o lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos. Son bien escasos los países cuyos ciudadanos comparten el mismo lenguaje o pertenecen al mismo grupo étnico-nacional. El reto para las democracias actuales, afirma el autor, es encontrar respuestas "moralmente defendibles y políticamente viables" a enfrentamientos entre minorías y mayorías.

Ser ciudadano no tiene que ver solo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las "prácticas sociales y culturales que dan sentido y pertenencia y hacer sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades."

El camino que hasta aquí he recorrido permite vislumbrar la existencia de diferentes perspectivas para comprender lo ciudadano y que hay diferentes expresiones de ciudadanía acordes con la corriente de pensamiento que se estudie. Bajo esta perspectiva, retomo del liberalismo el concepto de libertades y autonomía individual que dimensiona al individuo como un sujeto de derechos; del comunitarismo la recuperación del sujeto con identidad propia y perteneciente a una comunidad política con vínculos de solidaridad, cohesión social y conciencia de grupo; del republicanismo la recuperación de la actividad política, en palabras de Hanna Arendt (1993, p. 68), "ser ciudadano, habitar la civilización, ser cívico, construir con el otro, ser sujeto hablante y participante de lo público, cimentar las posibilidades de acción". Y finalmente, de la ciudadanía multicultural, que reclama por las identidades particulares, etnia, género, minorías, por la reconstrucción de las huellas y las

improntas que comunidades, organizaciones sociales, corporaciones y etnias han dejado en esta figura central del mundo político moderno; el ciudadano individual y sus derechos, como lo plantea Uribe (2001), las ciudadanía mestizas.

Si hacemos una retrospectiva del sentido que se ha dado a la formación de la ciudadanía en nuestro medio nos encontramos frente a diversas posiciones: en primer lugar recargada de cierto hábito sagrado; en segundo lugar, profusamente vigilada como un relato inamovible, y en tercer lugar, escenario de tránsito de los héroes de partido. El discurso ciudadano estaba vinculado a formas clásicas de la urbanidad y la disciplina, la noción de orden y, con ella, la de progreso, que entraron al ideario democrático de diferentes países del continente. Hacia los años cincuenta, en medio de las transformaciones que operaron tras la Segunda Guerra Mundial, se le impuso a la educación la necesaria reflexión sobre la ciudadanía que procedió por tres medios: la intensificación de la enseñanza de la historia, la promoción de asignaturas dedicadas específicamente al civismo y la democracia y las nuevas políticas educativas encaminadas al trabajar al capital humano.

Fue así como se abrieron espacios específicos desde el campo de la educación para las discusiones sobre la formación para la ciudadanía; sin embargo, aún centrados en la cuestión de la socialización política y preocupados fundamentalmente por ilustrar las formas de funcionamiento de los sistemas de gobierno, se redujo a exposiciones teóricas estériles que ofrecían discernimiento político, pero pocas actitudes democráticas. La ciudadanía impartida, netamente instructiva y poco formativa, proponía el plano de los derechos y los deberes en la exclusividad de las normas.

Desde los años noventa se ha percibido renovación de las preocupaciones por la formación en la ciudadanía. Afianzada en nuevas actitudes hacia la política y lo público, se

involucró un conjunto de dimensiones que se han puesto en juego para la ciudadanía a propósito de los discursos sobre la diferencia y la diversidad cultural. Pero, no ha sido suficiente; quizá porque en medio de todo lo que se ha tratado es de instruir y no de educar.

Sólo existe la transformación del ser humano a través de un proceso de socialización, seguido de la autoindividuación y la autocreación de ese ser humano mediante la rebelión posterior contra ese mismo proceso. Ese debe ser el sentido de la educación: ayudar a los aprendices para que se den cuenta que pueden reconfigurarse, reelaborar la imagen que su pasado les impuso y este proceso de reflexión, elaboren una nueva imagen de sí mismos. Es en la búsqueda del sentido de lo humano donde tienen sentido la formación y la pedagogía, para el caso nuestro, su reconfiguración como sujeto político.

El discurso en el aula, que lleva a formas de narrativa especial, se impregna en la piel, en la mente del sujeto y modifica estructuras y paradigmas. Todo trabajo de construcción de significado es político, lo es también el trabajo en el aula. La construcción del conocimiento debe estar encaminado a la formación de sujetos críticos, capaces de discernir, de transformar, como lo dice Freire (2003, p. 136), "preparar a sujetos críticos, capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados".

La configuración de lo político en el encuentro de enseñantes y aprendices

Aquí se hace necesario retomar y ampliar dos conceptos que se inscriben dentro de todo proceso educativo y de los cuales he venido hablando implícitamente; son ellos: lo político y lo público.

Nada más evidente que los hombres son diferentes los unos de los otros. Se puede hablar de las diferencias de raza, de lengua, de cultura, diferencias ideológicas, de temperamento; aunque no sólo son evidentes estas desigualdades,

también se hacen presentes otras diferencias, por lo que se tiene o por lo que se posee, y éstas se heredan. Pero con el tiempo, el hombre se dio cuenta de que los individuos se parecen entre sí más allá de sus diferencias. Se parecen porque todos hablan, todos pueden pensar sobre lo que quieren o lo que les conviene, todos son capaces de inventar o de rechazar lo inventado. Desde la democracia de los griegos, sometida al principio de la *isomía*, nadie estaba por encima de nadie, todos participaban de los asuntos de la polis por igual, todos eran considerados sujetos políticos; es decir, todos participaban de la vida política. Esta democracia nació entre el conflicto y sirvió para aumentarlo en vez de resolverlo, pues, cuanta más libertad, menos tranquilidad. Fue necesario entonces, administrar el conflicto que se presentaba precisamente por esas diferencias.

Hablar de lo político es hablar de aquello que emerge, que se construye en toda interrelación humana; por tanto, lo político es tan antiguo como el género humano. Cuando el hombre se encuentra con el otro, reconociendo que ese otro no es él, pero que en su complemento forman el nosotros, es entonces cuando hablamos de la *otredad*, del surgimiento del alter ego, la mirada de lo diferente. Y frente a esa sorpresa del encuentro hay necesidad de llegar a acuerdos, de convivir. Esto es lo político.

Mouffe (1999, p. 14) retoma planteamientos de Canetti para hacernos ver una diferencia conceptual y vivencial de dos categorías distintas pero complementarias como son la política y lo político. La primera hace referencia a los mecanismos, a las formas mediante las cuales se establece un orden, se organiza la existencia humana que siempre se presenta en condiciones conflictivas. La segunda se refiere a una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales. Díaz (2003) nos acerca al concepto de lo político planteando algunas reflexiones que lo caracterizan:

1. La humanidad, que vive en la diferencia, requiere la convivencia: vivir asociados.
2. Lo político necesita de reguladores como el pudor y la justicia. Para el momento actual están también la igualdad, la solidaridad, la equidad, las relaciones simétricas.
3. No es de unos pocos, sino de todos.
4. Es obligación y deber de todos participar y actuar la política.
5. Lo político no es escenario o cualidad de unos pocos a quienes denominamos especialistas, por lo que se mueve y actúa en el plano de la doxa, no de la episteme, de la práctica discursiva, no del discurso logocéntrico.
6. El no ejercicio de lo político nos deshumaniza, nos *cosifica*.

Desde el escenario del encuentro de enseñantes y aprendices, el encuentro con el otro debe ser un ejercicio de reconocimiento de universos que llegan a acuerdos, que respetan esos acuerdos, eso es, formar en y para la democracia, eso es educar para lo político. Desde aquí y como lo plantea Freire (2006, p. 137), "la ciudadanía es una producción, una creación política"

Entender el trabajo de la educación desde lo político y para lo político, lleva a tomar en serio lo que está implícito en todo proceso de producción cultural, los intereses y propósitos ocultos en las relaciones que se establecen, los lenguajes y el nexo que existe entre el currículo, el poder y la construcción de sujetos. En este sentido, el discurso del aula puede formar o deformar.

La configuración de lo público en el encuentro de enseñantes y aprendices

Para algunos autores, lo público es: lo que es de interés o de utilidad común a todos, que atañe al colectivo, que concierne a la comunidad y, por ende, a la autoridad de allí emanada vs. aquello que se refiere a la utilidad y al interés individual; lo que es visible y se desarrolla a la luz del día, lo

manifiesto y lo ostensible vs. aquello que es secreto, preservado, oculto; y lo que es de uso común, accesible a todos y por tanto, abierto vs. aquello cerrado que se sustrae a la disposición de los otros (Rabotnikof 1993). Para otros autores, existe una mayor variedad de sentidos de lo público, algunos de ellos ciertamente lo relacionan únicamente con el Estado, propuesta de la que me aparto, no porque el Estado no deba estar incluido, sino porque no comparto las concepciones unitarias. En este sentido, retomo a Garay (1999) quien propone que lo público es un proceso de construcción social abierto e incluyente de participación, deliberación y reflexión ciudadanas alrededor de asuntos de interés colectivo. Es una unidad inseparable del desarrollo de una verdadera democracia participativa e incluyente de ciudadanos con efectiva capacidad deliberante y reflexiva sobre lo que concierne a la comunidad no solamente nacional, sino cada vez más, internacional y en ámbitos progresivamente más amplios.

Otra mirada del concepto es la de Hannah Arendt. Desde la *Teoría de la Acción Social* reconoce al ciudadano activo que participa en la configuración de la sociedad a través del debate para la toma de decisiones públicas que tienden a la promoción del bien común. Ser ciudadano, habitar la civilización, ser cívico, construir con el otro, ser sujeto hablante y participante de lo público, cimentar las posibilidades de acción son ejercicios de ciudadanía que generan estructuras y cultura de participación, pero sobre todo, relatos, historias y proyectos compartidos. En su libro *La Condición Humana* desarrolla sus ideas sobre la naturaleza de la acción humana. Ella plantea que existe una diferencia entre labor, trabajo y acción: la primera es una actividad que corresponde a los procesos biológicos del cuerpo, por medio de ella los seres humanos producen todo lo que necesitan para alimentarse; el trabajo se trata de la fabricación de uno o varios objetos, y cuando el objeto está terminado, el trabajo llega a

su término. El fin de la labor es la muerte del organismo vivo, el fin del trabajo no tiene nada que ver con el fin de la existencia humana. La acción, en cambio, es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y la palabra ante los demás en la esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta a la pregunta: ¿quién eres tú?:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: <¿quién eres tú?>. Este descubrimiento de quién es alguien está implicado tanto en sus palabras como en sus actos. (Arendt, 1993).

La acción, por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros. Nuestra capacidad para actuar en un escenario público de pluralidad se asienta en la apariencia: debemos aparecer ante los otros, hacernos visibles por medio del lenguaje. Esta es la forma a través de la cual nos insertamos en el mundo y esa inserción es como un segundo nacimiento. Ésta se construye como un relato y la ciudadanía debe convertirse en eso, un relato que recoja las identidades, las percepciones, la manera de ver(se) y de sentir(se) y de ver y sentir al otro; en la educación como relato es necesaria la presencia del otro. Esa relación con los otros provoca que el actor social nunca pueda ser meramente un agente, alguien activo que realiza la acción, sino al mismo tiempo un paciente, el que recibe la acción.

Desde aquí, enseñante, maestro o alfabetizador, si se quiere desde Freire, tiene muchas posibilidades de trabajar a favor de la producción ciudadana. Su papel debe ser el de afectar el pensamiento, las habilidades y los comportamientos de los aprendices, pues todo trabajo de construcción de significado

(articulado, con sentido y con un propósito) tiene un contexto político. El maestro debe ser cada vez más consciente de sus procesos de enseñanza así como el aprendiz de sus procesos cognoscentes.

Por eso, formar sujetos políticos va más allá de la simple instrucción, requiere del reconocimiento de las libertades individuales, de la autonomía que dimensiona al individuo como un sujeto de derechos; de la recuperación del sujeto con identidad propia y perteneciente a una comunidad política con vínculos de solidaridad, cohesión social y conciencia de grupo; ser cívico, construir con el otro, ser sujeto hablante y participante de lo público. Si la relación pedagógica en los espacios de formación no da ese giro, entonces no se puede hablar de cambios sociales.

Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *La acción*. La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (1997) *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Díaz, A. (2003) Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política En: *Reflexión Política*. Instituto de Estudios Políticos. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Año 5. No. 9 Bucaramanga.
- Freire, P. (2003) *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Ediciones Morata.
- _____. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: CFE, CREFAL.
- Garay, J. *Una nota sobre la construcción de lo público*. Recuperado el 13 de diciembre de 2009. En: <http://www.eumed.net/libros/2007a/234/29.htm>
- Kimlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rwals, J. (1995) *Liberalismo político*. México: Fondo de cultura económica.
- Uribe, M.T. (2001) *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín, Colombia. Corporación Región.

The research: an outline of the philosophies about the methodology

Abstract:

It's summary a contribution about problem of Investigation of Method, from philosophic level and specif, way ephistemology. First, it does a conceptual manner from some classical author like (Locke, Hume, Kant, Hegel amons others) in perspective of knowledge and second part takes part about method and methodology from conventional moments: observation, description, explanation, classification, generalization and prediction.

Key words: Ephistemology (pshilosophical budget for Method), Scientific investigation, Monograph, Observation, Description, Explanation, Classification, Generalization, prediction

Resumen

Se trata de hacer un aporte al problema del método en Investigación, desde el ámbito de la filosofía y, de manera específica, a partir la epistemología. Primero se hace una descripción conceptual desde algunos autores clásicos (Locke, Hume, Kant, Hegel, entre otros) en la perspectiva del conocimiento y en la segunda parte se aborda la cuestión del método y la metodología a partir de sus momentos convencionales: observación, descripción, explicación, clasificación, generalización y predicción.

Palabras claves: Epistemología (presupuestos filosóficos para el método), Investigación científica, Disquisición, Observación, Descripción, Explicación, Clasificación, Generalización, Predicción.

Manuel José Acebedo Afanador: Sociólogo. Licenciado en Filosofía con Especialidad en Historia. Diplomado en Investigación. Especialista en Instituciones Jurídico-Políticas y Derecho Público. Especialista en Educación en Derechos Humanos. Magister en Evaluación en Educación. Doctorando en Educación y Currículo

Email: macebedo@unab.edu.co

La Investigación: esbozos filosóficos sobre el método

Manuel José Acebedo Afanador

Introducción

En esta reflexión, se hará un intento de acercamiento histórico y crítico, primero a los presupuestos epistemológicos para la investigación y, como segunda medida, a la cuestión del método como proceso racional, con el fin de diferenciar entre método como proceso racional del conocimiento y los protocolos y formalidades y realizar una sucinta reflexión sobre el sentido de la observación, la descripción, la explicación y la predicción, en el contexto de la metodología científica.

1. Reflexiones previas para unos presupuestos epistemológicos¹

“La comprensión humana no es simple luz sino que recibe infusión de la voluntad y los afectos; de donde proceden ciencias que pueden llamarse 'ciencias a discreción'. Porque el hombre cree con más disposición lo que Preferiría que fuera cierto. En consecuencia rechaza cosas difíciles

por impaciencia en la investigación; silencia cosas, porque reducen las esperanzas; lo más profundo de la naturaleza por superstición; la luz de la experiencia por arrogancia y orgullo; cosas no creídas comúnmente, por deferencia a la opinión del vulgo. Son pues innumerables los caminos, y a veces imperceptibles, en que los afectos colorean e infectan la comprensión”.

FRANCIS BACON (Novum Organon, 1620)

La reflexión epistemológica, en cuanto saber fundante del conocimiento y, por ende, de todo proceso investigativo, implica una contextualización pluridimensional en la que se vislumbra *por sí* una de las dimensiones substanciales de lo humano, esto es, la capacidad de saber y los modos de conocer, desde el sentido común hasta sus expresiones más acabadas y complejas en lo simbólico y en la racionalidad científico-técnica, actividad y disposición que lo caracteriza como animal especial con especificidad crítico-intelectiva. Esta última, en

¹ Estas primeras reflexiones deben buena parte de su fuente a las discusiones con el teólogo, filósofo y sociólogo José Gustavo Quintero Mejía, en el proceso de construcción de la tesis de grado en la Maestría en Evaluación en Educación.

su desarrollo, requiere un proceso investigativo, racional y metódico, a partir de la observación sistemática e intencionada, en la búsqueda de leyes universales en las ciencias naturales o lógico formales o de teorías de alcance medio (leyes históricas) en las ciencias sociales y humanas.

En este proceso, el ser humano está inmerso substancialmente en un modo de la experimentación que lo diferencia y le dona sentido²:

- Experimentación física o de la naturaleza.
- Experimentación histórica-social
- Experimentación técnica o de modelo.
- Experimentación filosófica o de conocimiento.
- Experimentación ad-intra o interiorización.

Lo anterior supone unos presupuestos teóricos que fundan y orientan todo sistema de investigación, esquemáticamente visto:

a. Intuición

Imaginación

Experimentación empírica

Proyección trascendental

Lo cual es prioritario para dilucidar, en un primer paso, el por qué y el para qué del método³, en un proceso lógico de construcción de sentido

2 Experimentación como "impresión del mundo", propio de la experiencia. En Heidegger: "estar en el mundo" (*in-der-Welt-sein*): Habérselas con algo, producir, cultivar y cuidar, usar, abandonar y dejar perderse, emprender, llevar a término, averiguar, interrogar, contemplar, discutir, determinar. Todas comprenden el modo de ser del "ocuparse". HEIDEGGER, Martín. *Ser y Tiempo*. Santiago: Ed. Universitaria, 1977. P. 56 ss. En Habermas: *El mundo de la vida como mundo subjetivo, intersubjetivo (social) y objetivo, como horizonte y trasfondo de la acción comunicativa*. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus, 4ed., 2003. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista. P. 169 ss.

Otra forma de abarcar el concepto se da desde "experimento" (*lat. experimentum*), como acción o efecto de experimentar que significa "hacer operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar determinados fenómenos o principios científicos" (diccionario de la RAE), en todo caso, siempre implica manipulación, modificación preestablecida, válida, pero que no agota ni abarca completamente el concepto como acción humana con sentido o con intencionalidad.

3 Del latín *methōdus*, y este del gr μέθοδος (Diccionario de la RAE). En todo caso: *camino hacia...* Método es lo opuesto al azar, a lo aleatorio. Hay muchas definiciones, pero, en investigación, en términos generales, podría decirse que es: *un proceso racional intencionado con respecto a un fin que, a partir de una hipótesis y con criterios de verdad conocidos, procede a la búsqueda de un conocimiento.*

4 "Nihil est in intellectus, quod prius non fuerit in sensu" (Aristóteles)

b. Idea

Juicio

Razón

Razonamiento (disquisición)

Raciocinio

Cognición

Operaciones fundamentales que generan estructuras lógicas de sentido mediante la investigación. Una investigación que debe internalizar la sensación, la misma percepción que Aristóteles fundamentara con su axioma: "Nada hay en el entendimiento que antes no haya sido pasado por los sentidos"⁴. Se expresan en la tensión entre la lógica formal aristotélica y la lógica trascendental kantiana.

c. Sensación

Impresión

Determinación intelectual

Reflexión

Crítica

Análisis

Que conducen a la asimilación, la comprensión discursiva y la intelección cognitiva como presupuestos del pensamiento complejo y altamente organizado.

d. Memoria

Inteligencia

Voluntad

Cualidades (atributos) esenciales y específicos en todo proceso del saber humano. Más que almacenar ideas, más que procesar sistemas y mucho más que un simple querer, es base de todo proceso investigativo.

e. Causa

Efecto

Potencia

Acto

Es buscar el origen, la base o principio de todo proceso del conocer inmediato, es el deseo de llegar al efecto, al resultado, pero mediante un claro contexto en el que el ser humano descubra su potencialidad cognoscitiva y empírica para surtir el acto desde la potencia como estado en permanente desarrollo, es dinamizar con un fin y un método el proceso de la misma investigación.

f. Hipótesis

Tesis

Antítesis

Síntesis

Es uno de los procesos más complejos y contradictorios a la vez armónicos (pues permite flujos dinámicos de sentido) y en permanente conflicto (en constante *lucha de contrarios*). Desde ellos se pueden inducir principios teóricos y llegar a plantear prospectivas universales que generan tesis, pero, a su vez la ciencia se mueve entre teorías, las cuales siempre están en un devenir de constancias e inconstancias que dinamizan dialécticamente el fenómeno de la investigación.

Desde los sistemas anteriores, el ser humano percibe su propio océano inacabado e inabarcable del conocimiento, por tanto, en

5 Esta es una utopía que ya se hallaba en Bacon, la ciencia instauraría el "regnum hominis": dominio sin límites de la naturaleza a través del conocimiento de sus secretos. Igual se encuentra en Descartes, como el sueño que debía permitir al hombre dominar la naturaleza para su propio bienestar y su progreso, el mundo como sustrato cósmico material, como fuente inagotable al servicio del ser humano.

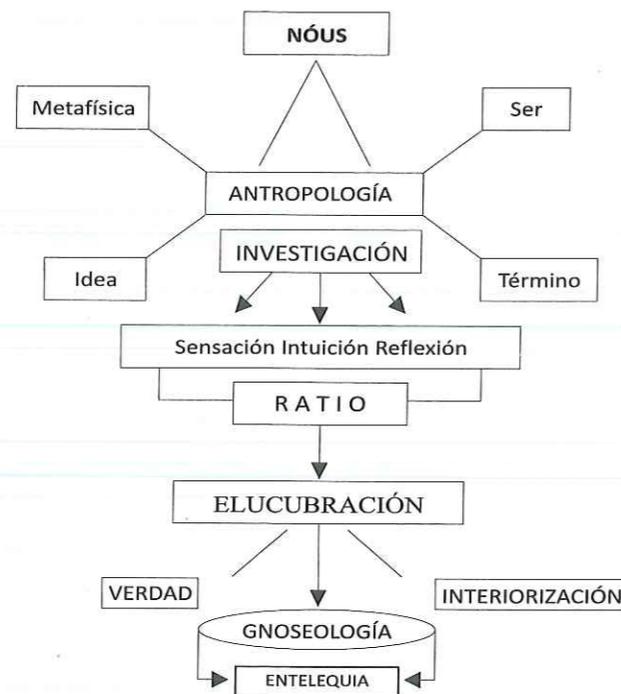
(asombro)⁶ y la duda (escepticismo)⁷. Es la génesis para superar la mera especulación y *aprender a generar* y a "parir" la idea como principio de la *episteme*.

- El cosmos, como el elemento de trabajo para el laboratorio del saber humano, en el cual se soportan todas las posibilidades de acción y reacción para descubrir y resignificar, en torno a la misma intuición, incluso al mismo mito, a la ilusión por un nuevo mundo, pero, ante todo, por el ser del saber, del conocer, del aplicar y del sentir.

- La ubicación del ser humano -no en la vida- en el centro del centro del plano cartesiano, es la causa, la condición, la misma *ratio factum filos* de -como dirían Protágoras de Abdera o Georgias de Leontinos- "*el hombre como la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y aún de las que no son en cuanto que no son*".

De este modo se dilucida el planteamiento desde parámetros sistémicos y holísticos para consolidar el mismo pensar -crear y resignificar- como pensar para la vida, desde la delineación de la arquitectura de una disquisición eidética (Gráfica 1):

Gráfica 1: Arquitectura de una disquisición eidética



6 "...empieza cuando nuestro mundo experimental pierde su evidencia y familiaridad...". ANZENBACHER, Arno. Introducción a la Filosofía. Barcelona: Herder, 2ed., 1993. Pág. 19

7 "El hombre aspira a lograr una certeza fundamental y nueva mediante una crítica del saber experimental y del mundo de la experiencia cotidiana". *Ibid.* Pág. 20

Esto, desde la perspectiva de la disquisición como producto histórico, incluidos todos los intentos de los clásicos por explicar la racionalidad en el cosmos y los procesos intelectivos, entre otros:

- Cosmos (Natura: Phisis). Pre-socráticos
- Eídos (Nous: inteligencia suprema). Anaxágoras
- Concepto (Conocimiento: inteligible y lo ininteligible). Platón
- Ser (Amistad - metafísica - existencia). Parménides
- Conocer (sensación - reflexión - retórica - mayéutica). Sofistas
- Analítica (Absoluto -esencia-ser-definición-razón-deducción- substancia -lógica). Aristóteles
- Verdad (ética - interiorización - justicia - pregunta). Maestro Sócrates

Los referentes anteriores permiten el inicio de la reflexión epistémica sobre el espíritu de indagación y búsqueda, esto es, sobre la investigación, ya que no solamente expresan al ser humano en todas sus acciones y disquisiciones, sino que son la esencia del saber, en la propuesta, el proceso y la aplicación, incluso en la misma introspección; perfilando cierto sentido de la sabiduría (*sophos*) con fundamento ético y pleno sentido de interiorización humana, desde la autonomía en el "*educere*", en palabras del latino Cicerón, "*de la sabiduría, virtud muy conforme*

con la naturaleza humana, puesto que nos es innato el deseo del conocimiento y del saber"⁸.

De igual manera, se podría estructurar un esquema epistemológico con base únicamente en lo práctico o empírico, pero sin olvidar la trascendencia del ser humano y los procesos que implica. Desde estos presupuestos teóricos, y a partir del Renacimiento⁹, se desarrolla epistémicamente una experimentación pura, como una "*purificación*", tanto de la inducción como de la misma deducción, hasta concretar el instante de la introspección, de la observación, de la asimilación, de la realidad fáctica, del mundo como sustrato cósmico al servicio del ser humano, como lo real y eminentemente demostrable; este desarrollo dispone el basamento que se va solidificando hasta el siglo XIX:

- Es el momento en el cual Francis Bacon¹⁰, padre del proceso de la investigación en la modernidad, comienza a plantearse un método, un proceso y un alineamiento para el hombre y a su vez para la investigación.
- Aparecerá el padre de la filosofía moderna (Renato Descartes)¹¹, con el que nace el método propiamente dicho, la reglamentación de toda experimentación, el ordenamiento del proceso y, ante todo, con énfasis en el método a través de la duda, de acuerdo con el siguiente esquema (Gráfica 2)

8 CICERÓN, Marco Tulio. Sobre los deberes. Madrid: Altaya, 1989. P. 28

9 Humanismo de la filosofía: cuando aparece una alta producción en arte, política, derecho, ciencias puras, se desencadenan revoluciones sociales, se transforma el pensamiento y, finalmente, se ponen las bases para la modernidad que deviene de hace 2.500 años aproximadamente.

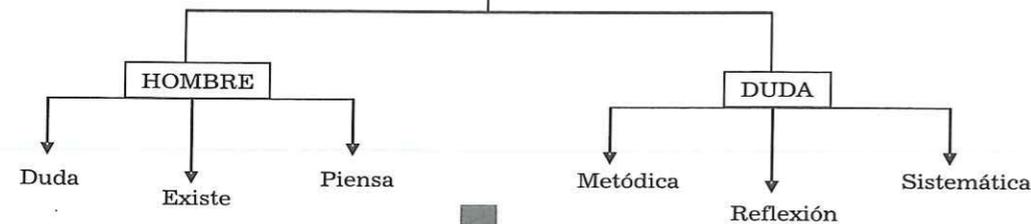
10 Al comienzo de su obra capital: "*El hombre, servidor e intérprete de la naturaleza, ni obra ni comprende más que en proporción de sus descubrimientos experimentales y racionales sobre las leyes de esta naturaleza; fuera de ahí, nada sabe ni nada puede*". BACON, Francis. *Novum Organon*. Barcelona: Orbis, 1984. P. 27

11 En la duda como método y en las reglas metodológicas de la conducción del pensamiento tenemos: "*El que inquiere la verdad ha de dudar, una vez en su vida, acerca de todas las cosas, cuanto sea posible... También deben tenerse por falsas las dudosas*" (DESCARTES, Renato. *Los principios de la Filosofía*. Buenos: Losada, 1951. P. 7). Así mismo: "*Fue el primero no admitir como verdadero cosa alguna, como no supiese con evidencia lo que es;... El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible... El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco... Y el último, hacer en todo recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales que llega a estar seguro de no omitir nada*". (DESCARTES, Renato. *Discurso del método*. Medellín: Bedout, 1976. P. 25)

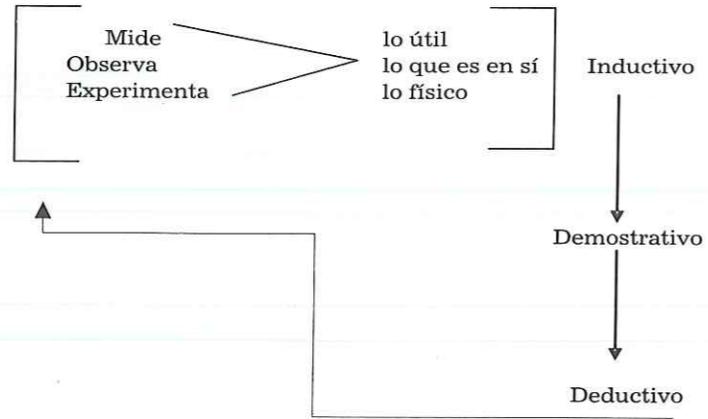
Gráfica 2. Racionalismo y empirismo

DESCARTES:

- Duda
- Experimentación
- Razón
- Principios metafísicos
- Res
- Método experimental
- Análisis



BACON: Método empírico



c. Por otra parte, en Gottfried Wilhelm von Leibniz¹², quien, a la vez con Newton, descubrió el cálculo infinitesimal, se

fundamenta el modo fundamental de la sensación, que es una modificación del alma, entendida como el producto de una

12 En lo que hace referencia: "En efecto, no adquirimos de improviso la idea de la cosa de la que tenemos conciencia... Y veo que no se abusa menos hoy de este famoso principio: todo lo que concibo clara y distintamente de una cosa es verdadero, es decir, se puede afirmar de esa cosa. Pues a menudo los hombres, juzgando con precipitación, encuentran claras y distintas cosas confusas" Cfr. LEIBNIZ, G. W. Tratados fundamentales. Buenos Aires; Losada, 2ed., 1946. P. 155

reflexión que tiene en su base al Universo, que, como lo había expresado Descartes, es una inmensa máquina en perfecta armonía y con procesos cíclicos, los cuales deben ser aprehendidos por el ser humano, único que puede hacerlos potenciar desde lo que se ha denominado:

- Mente
- Alma
- Sensación
- Reflexión
- Sustancia

d. En este proceso del estudio analítico de la investigación y del conocer científico aparecerá John Locke, padre del empirismo inglés, en el que "el conocimiento de la génesis de las ideas nos ilustra así sobre la última parte del propósito lockeano, que era, recordémoslo, determinar los grados de certidumbre, evidencia y alcance y las razones del asentimiento. P.ej.: La sustancia y la idea de las diferencias sustanciales son supuestos legítimos, en tanto que son inferibles de la experiencia y referibles a ésta en condiciones empíricamente determinables; pero **'no tenemos una**

idea de lo que es [la sustancia], sólo una idea confusa, oscura, de lo que hace' (II, 13,19). Nada hay en la experiencia que nos permita conocer su posible "naturaleza fundamental" por debajo de los "accidentes" (somos perfectly ignorant on it, II, 23,2), ni siquiera nada que nos garantice su existencia"¹³. Desde donde se especifican los siguientes procesos:

- Conocimiento ----- Proceso a elaborar
- Sensación ----- Percepción y asimilación
- Reflexión ----- Mente
- Entendimiento ----- Resultado y confrontación
- Empirismo ----- Lo procesado
- Impresiones ----- En el alma
- Cualidades ----- Primarias y secundarias

Lo fundamental en Locke es el modo como el intelecto se auto-observa, se auto-percibe y se auto-concreta, sin limitarse sino "delimitándose y parcelándose", entrando en la especificidad de cada región del saber, entendiendo la extensión y la comprensión del conocimiento que se inicia en la sensación y reflexión de las cualidades primarias (figura, extensión y movimiento) y secundarias (color, olor, forma) lo cual demarcará el tipo de investigación y su cualificación.

Desde Locke, se puede fundamentar todo proceso del conocer con los siguientes elementos:

Idea	Pensamiento	Abstracción
Juicio	Impresión	Lógica
Razón	Análisis	Trascendencia
Raciocinio	Crítica	Inducción
Discurso intelectual	Dialéctica	Reducción
Concepto (término)	Memoria	Hipótesis
Intuición	Voluntad	Teoría
Imaginación	Inteligencia	Interiorización
Experimentación	Comprender	
Sensación	Entendimiento	
Reflexión	Ciencia	

13 GIMÉNEZ, Felipe. Lecciones sobre John Locke. En: <http://www.filosofia.net/materiales/tem/locke.htm>. 25 de agosto de 2009

¿Podría haber investigación sin una clara pre-estructuración de todos estos elementos? Y si la hubiera, ¿cómo podríamos llamar a esto?

e. David Hume (considerado el padre del empirismo psicológico) plantea: "Todas las clases de razonamiento no consisten sino en una comparación y descubrimiento de las relaciones, constantes o inconstantes, que dos o más objetos guardan entre sí. Esta comparación la podemos hacer cuando los dos objetos están presentes a los sentidos, cuando ninguno de ellos está presente, o cuando sólo uno lo está. Si los dos objetos están presentes a los sentidos, junto con la relación, llamamos a eso percepción, más bien que razonamiento; y no hay en este caso ejercicio alguno del pensamiento, ni tampoco acción alguna -halando con propiedad- sino una mera admisión pasiva de las impresiones a través de los órganos sensibles"¹⁴, con lo que

(retomando a Locke), infiere que no hay innatismo eidético y reconoce que la idea es la base y fundamento del conocer científico, haciendo clara conexión entre la sensación, la idea, la impresión y el conocer correspondiente como producto de este decurso. Así se comprende que el proceso de investigación es:

- Físico (cosmos)
- Psíquico (ad-intra)
- Sensación (ad-intra y ad-extra)
- Conciencia (reflexión)
- Impresión (reminiscencia - alma)

No es entonces solamente en el laboratorio donde se produce y valida la investigación, tampoco es únicamente proyección metafísica; es todo un cúmulo de características humanas contradictorias y a la vez que complementarias y complejas por sí, que, de una u otra manera, se demarcan en el plano cartesiano así (Gráfica 3):

Gráfica 3.

I	II
Experimentación Phisis Natura	Complejidad Psíquica Sensación y Reflexión
IV	III
Efecto- Resultado Factum Acto	Transformación y Creación Física Metafísica Intuición

Emmanuel Kant, padre del criticismo, del método trascendental y eje prioritario de todo el pensar científico desde la modernidad, es pilar fundamental en este proceso. De este pensador, de forma muy general, se pueden hacer las siguientes consideraciones en algunos aspectos, a saber:

- Fundó su saber epistémico sobre el valor del conocimiento, sobre el filosofar

trascendental que se funde en lo sensible (empírico) y en la idea (racionalismo), en donde "la experiencia misma es una especie de conocimiento, que exige la presencia del entendimiento, cuya regla tengo que suponer en mí antes de que ningún objeto me sea dado, y por consiguiente a priori. Esta se manifiesta por medio de conceptos a priori, que

14 HUME. David. Tratado de la Naturaleza Humana (I). Barcelona: Orbis, 2ed., 1984. P. 176. Colección Historia del pensamiento. Tomo 17

sirven, por lo tanto, para reglar necesariamente a todos los objetos de la experiencia, y con los cuales tienen también que conformar"¹⁵ con lo que concluye: "...a saber, que sólo conocemos a priori en las cosas lo que hemos puesto en ellas"¹⁶

En su obra "La Crítica de la Razón Pura" desarrolla tres elementos básicos que construyen esta reflexión de orden epistémico:

Estética trascendental - Crítica de la sensibilidad

"Llamo trascendental todo conocimiento que en general se ocupe, no de los objetos, sino de la manera que tenemos de conocerlos, en cuanto que sea posible a priori"¹⁷.

El conocimiento se funda en una materia que son las intuiciones y en una forma que es el juicio¹⁸. Se intuye como base de la impresión sensible (la idea) dando forma al análisis de la misma impresión o sensación, que se emite por el juicio y es analítico (a priori) o sintético (a posteriori), creando así el juicio crítico y, por ende, científico. Es, precisamente, desde la crítica de la razón pura que se fundamenta básicamente el conocimiento como científico, por tanto, racional

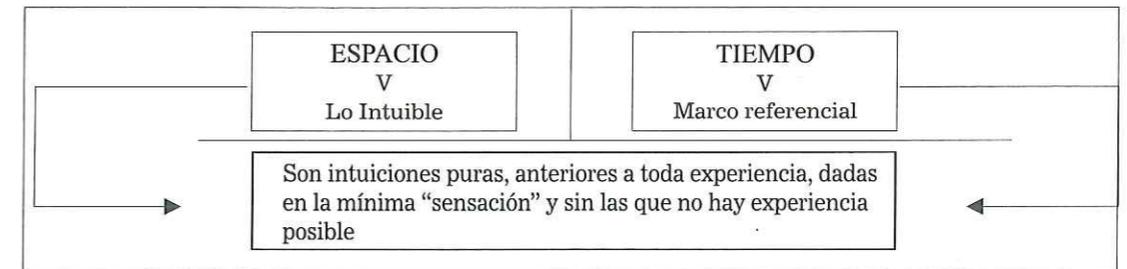
y no tiene otro camino que no sea el conocimiento en la experimentación de una lógica analítica, dialéctica y estética en el modo de lo trascendental. No se limita el conocimiento *per se*, sino que se critica desde sus posibilidades y sus limitaciones para encontrar el sentido del método que conduzca al conocimiento, que plantea el filósofo al asumir los juicios aristotélicos y entrar a mediar, de manera crítica, entre el racionalismo francés y el empirismo de los ingleses.

E. Kant toma el sentido del tiempo y del espacio (se observa claramente que su propuesta una síntesis del discurso de la modernidad en un solo pensador) así:

- Espacio: El lugar donde se encuentra lo que voy a intuir (lo sensible)
- Tiempo: El modo o circunstancia como puedo percibir el espacio, las mismas sensaciones, delimitándolas y concretándolas.

La reflexión kantiana, fundada en la espacio-temporalidad, como intuiciones puras a priori, posibilita una nueva dimensión del investigador (Gráfica 4):

Gráfica 4. Intuiciones puras en E. Kant



15 KANT, Emmanuel. Crítica de la Razón Pura (Vol. I). Barcelona: Orbis, 2ed., 1985. P. 89. Colección "Historia del Pensamiento" tomo 33.

16 Ibid. P. 89

17 Ibid. P. 108

18 Kant lo plantea a partir de la relectura, reorganización y resignificación de las categorías (juicios) en Aristóteles: la *isagoge griega*, (en latín: *categoriae*): clasificación en diez modos de todo aquello que existe. Estas categorías son: substancia, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, posición, posesión, acción y pasión. Cfr. ARISTÓTELES. *De las categorías* (al comienzo del *Organon*). Kant las reorganiza en cuatro tipos de juicios: cualidad, cantidad, modalidad y relación, cada uno de ellos con tres expresiones o maneas de ser. Ibid. P. 141 a 144

Lógica Trascendental – Crítica del entendimiento

La lógica trascendental "sólo se ocupa con las leyes del entendimiento y de la razón; pero sólo en la medida en que es referida a priori a objetos y no, como la lógica general, a los conocimientos empíricos y puros de la razón sin distinción alguna"¹⁹.

De la sensación se llega al entendimiento, desde el cual el espíritu puede predicar de sí y de lo objetual, mediante el juicio discriminado en cuatro categorías kantianas: cualidad, cantidad, modalidad y relación. Se deduce:

- Una realidad objetiva.
- Un paso de lo aparente a lo esencial.
- La realidad objetiva como medida del conocimiento, o del conocer, del saber y de la sensación, que devienen de la intuición pura como formación desde la realidad sensible, lo que permite el comienzo del proceso investigativo.

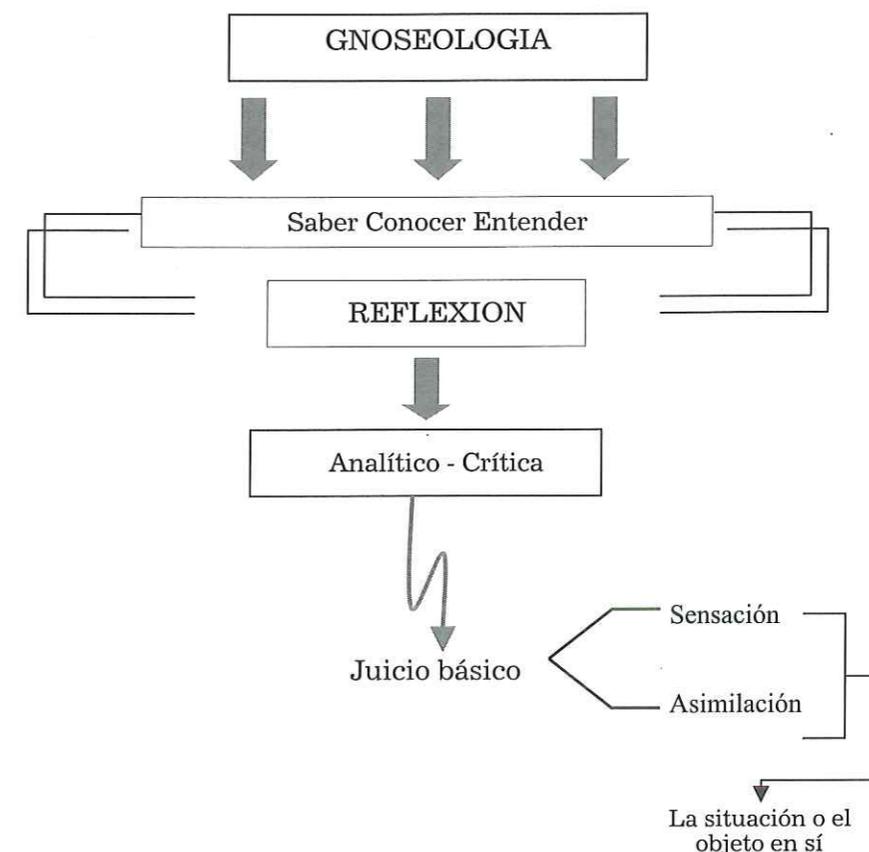
Dialéctica trascendental - Crítica de la razón²⁰

Desde sus trabajos de juventud, influenciados por Wolf²¹, Kant aborda tres propuestas universales: Dios, alma y mundo, que habían sido motivo de reflexión en la antigüedad, también en Descartes, y que cíclicamente, en los avatares de la historia del pensamiento, tienden a volver a ser

problemas presentes en la reflexión filosófica. Comenzó a interrogarse acerca de la solidez de este razonamiento metafísico en Descartes y terminó por poner en cuestión tanto su validez como su valor. Este análisis, con la crítica a Hume, "despertaron a Kant de su sueño dogmático", como él mismo lo dice, y lo llevó a la necesidad de criticar toda la experiencia humana para poder reconceptualizar las ciencias sobre principios certeros, lo mismo con las verdades metafísicas. Es la interrogación por la posibilidad de los juicios sintéticos a priori desde tres preguntas: ¿qué puedo conocer? ¿qué debo hacer? ¿qué puedo esperar? Considera el filósofo de Königsberg que la respuesta a la segunda y a la tercera preguntas dependen de la forma como se resuelva la primera. Así, volviendo al comienzo de la reflexión, el conocimiento sólo puede ser determinado a partir de:

- Trascendencia, que se manifiesta en el ser del hombre y se proyecta más allá de lo inmediato en el devenir de la construcción histórica.
- El Ser Humano que moldea su cosmos y trasciende en él y desde él.
- El mundo, como base en la que el ser humano se moldea y se trasciende mediante su propio conocer, en un proceso gnoseológico así (Gráfica 5):

Gráfica 5. Proceso gnoseológico



En conclusión, Kant da una fundamentación sólidamente racional a la investigación, desde la cual encuentra el ser humano su libertad y autonomía, el mundo mismo, lo material, lo espiritual, lo sensible, regido todo por la voluntad; logra dar un paso básico al delimitar el objeto, la extensión, el método, el límite, el sentido, lo objetivo y ver hasta dónde puede llegar la misma razón mediante conceptos

universales y abstractos pero relacionando el entendimiento, el concepto y lo sensible.

- f. George Wilhelm Friedrich Hegel, uno de los más grandes pensadores y máximo exponente moderno del idealismo absoluto, delimita el proceso del conocer investigativo con los siguientes elementos:

¹⁹Ibíd. P. 135

²⁰Kant asume una posición fuertemente crítica, casi hasta la ironía, contra lo que él llama el uso de la dialéctica como una lógica de la apariencia, como un arte sofisticado que conduce a la ignorancia: "La segunda parte de la lógica trascendental debe, pues, ser una crítica de esta apariencia dialéctica; y si lleva el título de dialéctica trascendental, no es como arte de suscitar dogmáticamente esta apariencia (arte, por desgracia, harto extendido de la fantasmagoría metafísica), sino como crítica del entendimiento y de la razón en su uso hiperfísico, propia para descubrir la falsa apariencia que encubre sus vanas pretensiones y para sustituir su ambición desmesurada de hallar el conocimiento y extenderlo por leyes trascendentales, con un juicio que se limita a comprobar el entendimiento puro y a prevenirle de las ilusiones sofisticadas". Ibíd. P. 136 - 137

²¹Christian Wolff (Breslau, Silesia, 24 de enero de 1679 - Halle, 9 de abril de 1754) fue un filósofo alemán que tuvo una destacada influencia en los presupuestos racionalistas de Kant. Su racionalismo está más cerca de Descartes que de Leibniz (Datos tomados de: www.wikipedia.org)

- ⇒ La idea ----- Que evoluciona en la esfera del pensamiento
- ⇒ La inteligencia ----- Que se repliega en sí misma y se fundamenta en la voluntad
- ⇒ Positivismo ----- D e d u c c i ó n trascendental
- ⇒ La verdad ----- Estructuras lógicas, en lo particular y universal
- ⇒ Estructura racional --- Universalidad del conocimiento
- ⇒ La conciencia ----- Autoconocimiento, identidad del sujeto y el objeto
- ⇒ Dialéctica ----- Teoría del ser, consti-

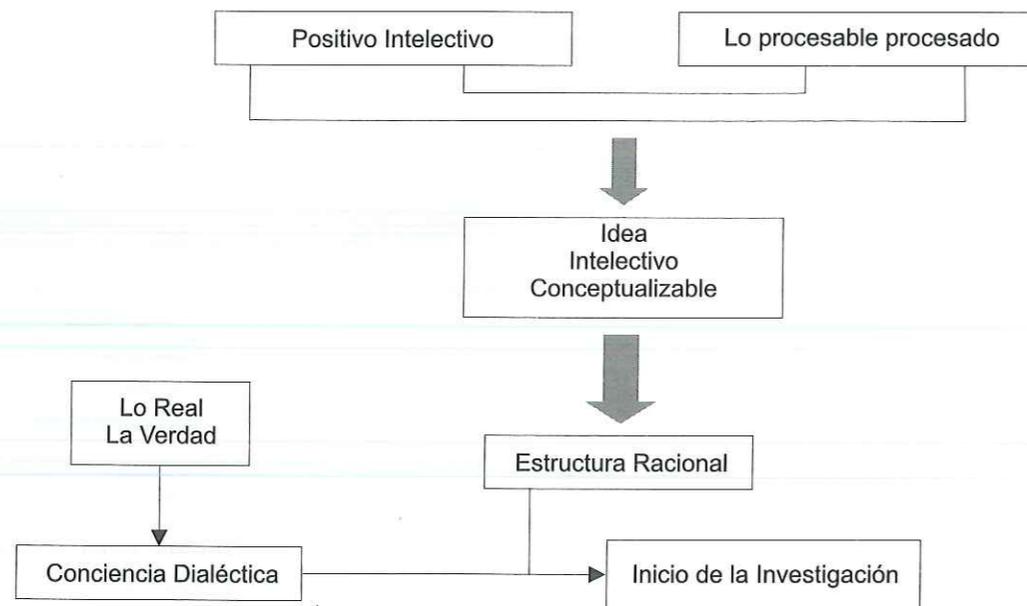
tutivo del conocimiento
 ⇒ Idea ----- Principio y fundamento de la inteligibilidad

Los presupuestos anteriores se podrían constituir en elementos suficientes para delinear un tipo de conocimiento dado en la experiencia, que se fundaría en el poder de la idea, en la interacción dialéctica entre lo racional y la realidad, expresado en el axioma hegeliano:

“Todo lo real es racional y todo lo racional es real”

Que a su vez se podría esquematizar así (Gráfica 6):

Gráfica 6. Lo racional y lo real en Hegel



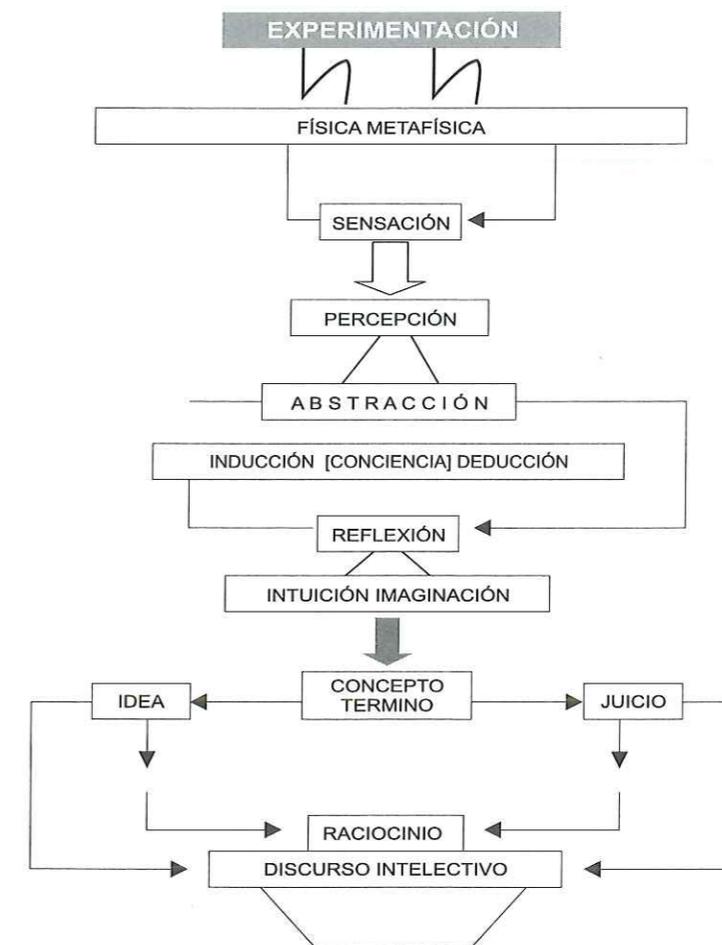
Finalmente, concebido a partir de la lógica como una disquisición intelectual sobre el proceso mismo de investigación y el acto científico, en el que “La actividad del conocimiento finito que presupone como existente ante ella una materia múltiple –los hechos de la naturaleza exterior o de

la conciencia- reviste 1º) la forma de una identidad formal o de lo universal abstracto. Por consiguiente esta actividad consiste en descomponer este todo concreto dado, en separar sus diferencias y en darles la forma de lo universal abstracto, o bien en dejar este todo concreto como fundamento y,

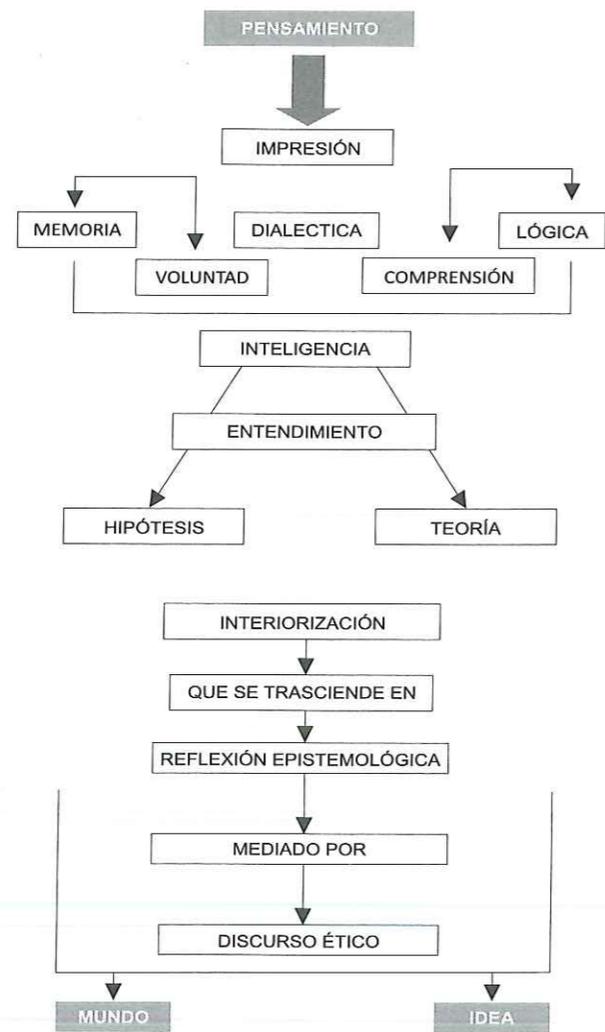
haciendo abstracción de los elementos particulares, que parecen no ser esenciales, en sacar de él un universal concreto, el género o la fuerza y la ley, éste es el método analítico... Este universal es también 2º) un universal determinado. La actividad recorre y se desenvuelve aquí a través de los momentos de la noción que en conocimiento finito no existe en su infinidad sino que es la noción determinada según el entendimiento. La comprobación del objeto bajo las formas de esta

noción es el método sintético²², se toma como base y marco referencial de todo proceso sistemático fundamentado en el presupuesto de que “así como el pensamiento constituye la substancia de las cosas exteriores, así constituye la substancia universal de las cosas del espíritu”²³.

Esta disquisición es simplemente uno de los tantos presupuestos que se podrían generar en el entendido (hegeliano) de que “la verdad es una, la ciencia universal”:



22 HEGEL, G. W. F. Lógica (Tercera parte). Barcelona: Orbis, 1984. P. 176 a 178. Colección “Historia del pensamiento2 tomo 53
 23 Ibid. P. 36 (tomo 52)



2. Metodología y método

La metodología se define comúnmente como la teoría de los procedimientos generales de investigación, así como también describe las características que adopta el proceso del conocimiento científico y las etapas en que se divide, muestra también los diferentes procedimientos generales

utilizados por la investigación científica en su práctica concreta y las características de cada uno de ellos, lo mismo que sus posibilidades y limitaciones²⁴.

Inicialmente, en cuanto a su teoría, no hay que confundir la metodología con las formalidades o formalismos del proceso investigativo, que ni quitan ni ponen al conocimiento y son meramente

24 LADRÓN DE GUEVARA C., Laureano. Metodología de la Investigación Científica. Bogotá: USTA, 1994. Pág. 81 y ss.

accidentales (tipo de letra, numeración, espaciado, párrafos, márgenes, etc.) y que van referidas generalmente a la presentación formal de documentos.

En el desarrollo del conocimiento, la observación, descripción, explicación y predicción son momentos dentro de un proceso de investigación, que se asumen de diferente manera según el tipo de ciencia a que haya lugar en cada proceso (naturales, sociales –enmarcando allí también las llamadas del espíritu o humanas y las lógico-formales), de acuerdo con el objeto de investigación y al método concreto utilizado por el investigador (método en el que interactúan tres aspectos: el objeto de investigación, el tipo de ciencia y los intereses del investigador).

Se desarrolla en la interacción kantiana de los juicios sintéticos a priori: la razón que es afectada por la realidad (juicio sintético: inducción) y la realidad que posteriormente es afectada por la razón (juicio analítico: deducción), en un proceso cíclico permanente de desarrollo; a su vez, en un marco amplio, tan amplio como todas las posibilidades del conocimiento. Para explicar, sistematizar y aplicar en objetos concretos este proceso, tanto en lo formal como en lo substancial, se han producido innumerables guías de todas las calidades y desde los más diversos tópicos, gustos y criterios²⁵.

Algunos de sus elementos más universales, como quedó dicho, son la observación, la descripción, la explicación y la predicción; veámoslas sumariamente:

1.1 Observación

Después de la percepción previa de datos que

llega a través de los sentidos, se valoran estas señales percibidas clasificándolas de acuerdo a propiedades comunes conceptualizadas.

La observación permite contrastar los conocimientos acerca de la realidad y la realidad misma, hace valoración respecto a sucesos que despiertan la curiosidad y que al observarlos intencionalmente se incorporan a nuestras experiencias.

En esta etapa el investigador encuentra rasgos que son indicadores de propiedades, cualidades o características de los fenómenos directa o indirectamente observables. Así, por ejemplo, se necesita de una gran cantidad de observaciones (en tiempo, espacio, sucesión de fenómenos) para que un hecho no observable por vía directa sea captado de forma sistemática y científica, lo que ocurre principalmente con las ciencias sociales²⁶, o en campos muy especiales como lo micro (nanotecnología) o lo inconmensurable (el espacio cósmico).

Los fenómenos observables de manera directa son asumidos como existentes a partir de rasgos que sí se pueden aprehender sin dificultad y sobre los cuales no hay mayores objeciones para aceptarlos como reales y objetivos.

La observación, en cuanto procedimiento de investigación, puede entenderse como el proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad (social o natural) por medio de un esquema conceptual previo y con base en propósitos definidos generalmente a través de una conjetura que se desea confirmar; esto significa enfocar nuestra atención sobre un segmento específico del mundo, registrar características de lo percibido e interpretarlo por medio de conceptos.

25 Por ejemplo, algunos -entre muchos otros- de los más conocidos textos-guía en nuestro medio: SABINO, Carlos A. El Proceso de Investigación, Caracas, El Cid, 1980. LADRÓN DE GUEVARA C., Laureano. Metodología de la Investigación. Bogotá: USTA, 1994. TAMAYO Y TAMAYO, Mario. El Proceso de Investigación científica. Méjico: Limusa, 1996. MÉNDEZA., Carlos E. Metodología. Bogotá: McGraw Hill, 1998. HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. Bogotá: MacGraw Hill, 1997. Estos de los más conocidos y validados dentro un innumerable inventario de cartillas de todo pelambre sobre metodología de la investigación.

26 LADRÓN DE GUEVARA, Laureano. Op. Cit. Pág. 81 y ss

La observación sola es insuficiente para explicar un fenómeno, sólo la secuencia observación-descripción-explicación permite, a través de los procesos sucesivos, acumular el conocimiento que lleva a la respuesta al problema de investigación planteado y al develamiento del objeto inicial de observación, o sea, que "queda claro que la observación es el punto de inicio de la investigación pero que a cada momento volvemos a ella".²⁷

2.2 Descripción y explicación

Cada vez que aumenta la información acerca del problema, se hacen necesarias más observaciones para relacionar esos datos y profundizar en su análisis. Surge de todo esto la descripción del fenómeno mediante sus observaciones y el registro encontrado en ellas.

La descripción es un subproducto de la observación y el punto necesario para la determinación de explicaciones. Debe hacerse dentro de parámetros sistémicos para que la descripción del todo se refleje lo más completamente posible en las partes y a su vez las partes encuentran posterior sentido en su interacción con respecto a la totalidad.²⁸

Permite la descripción reunir resultados de observación y resulta de expresar las observaciones en un registro de las mismas, formalizables en un lenguaje común.

La descripción es un producto directo de la observación y comunicación de los resultados de ella, además, es necesaria como recurso de las explicaciones ya que sistematiza los pormenores de los hallazgos planteados en las observaciones.

Posibilita también la continuación de los pasos siguientes de la investigación como predicción, hipótesis nuevas, etc.

Ernest Greenwood hace referencia a dos formas de descripción²⁹:

- **Descripción de caso:** Es la presentación de hechos no clasificables, aunque, después de varias observaciones y descripciones que revelan rasgos agrupables, se agrupa en categorías más generales.

- **Descripción de clase:** Implica haber hecho suficientes observaciones de casos (determinadas de acuerdo a criterios preestablecidos) por medio de los cuales se ha podido corroborar la existencia de rasgos comunes que se repiten en todos los casos.

La descripción de caso y de clase depende de la observación, así como la calidad de la descripción dependen de una buena observación.

1.3 Clasificación y Generalización

Vinculada a la explicación y descripción se encuentran la clasificación y generalización, son los recursos que en la investigación conducen a la formulación de explicaciones y a la creación de teorías, aunque no surgen necesariamente en todos los casos de estos dos.

La clasificación es importante para la ordenación de la información de que se dispone a partir de la observación de un fenómeno.

Toda clasificación, para ser completa, debe ser exhaustiva porque no puede dejar por fuera unidades, y excluyente porque una unidad de observación no debe quedar en dos clases de la misma.

La generalización construye conceptos que definen y constituyen propiedades comunes y generales. Es el recurso que surge de la capacidad humana de sintetizar experiencias que se reducen a las explicaciones consideradas esenciales y comunes a todo.

En síntesis, las funciones de la observación, descripción, clasificación y generalización empíricas dentro del proceso de investigación, son -más que importantes-consustanciales a ella misma, porque crean condiciones para intentar una explicación de los hallazgos en sus relaciones y manifestaciones.

La explicación viene precedida de la observación, descripción, clasificación y generalización, es la etapa más útil en el conocimiento científico y que más resultados prácticos trae al desarrollo de la humanidad.

Según Ernest Greenwood, explicar algo es proporcionar una teoría al ser humano³⁰.

Mario Bunge la define como la argumentación que corresponde al por qué de una cuestión³¹.

Robert Brown la considera como la eliminación del impedimento que dificulta la comprensión intelectual de algo³².

Explicar entonces implica establecer relaciones conceptuales y de sentido entre los fenómenos de un objeto, situación o característica, para los cuales necesita la información dada por la descripción y la observación que se han determinado para tales aspectos.

2.4 Predicción

Como consecuencia de la explicación, en la investigación científica es posible llegar a la base de comprensión acerca del comportamiento de fenómenos, de su ocurrencia y modo de manifestarse. No tiene nada que ver con procesos adivinatorios pseudocientíficos, con conjeturas del sentido común o con la experiencia diaria acerca de la ocurrencia de hechos naturales o sociales (aunque los dos últimos sí se pueden

constituir en un elemento para su más acertado análisis -por ejemplo: el conocimiento empírico de la naturaleza y sus efectos o las opiniones fundadas en experiencias directas por los mismos actores de un proceso social).

Tiene presente también todas las falibilidades posibles de la ciencia, como todo producto humano: "La ciencia está lejos de ser un instrumento de conocimiento perfecto. Simplemente, es el mejor que tenemos... La ciencia por sí misma no puede apoyar determinadas acciones humanas, pero sin duda puede iluminar las posibles consecuencias de acciones alternativas..."³³

La predicción no es absoluta, siempre es relativa, en primer lugar porque se da en términos condicionales, es decir, si se presenta determinada condición se da o no tal cosa, se produce tal efecto y, en segundo plano, se acepta en la predicción un margen de error mayor o menor dependiendo del juego estadístico de las probabilidades, de la distancia de lo predicho en el tiempo y en el espacio o de la aparición de factores imprevistos.

Permite extender al futuro, de manera analítica, los datos que la ciencia ha encontrado a partir de la investigación del comportamiento de la realidad pasada y presente; en otras palabras, anticipa el comportamiento de la realidad en el futuro y, por tanto, posibilita la acción sobre ella para impedir, estimular o eliminar algunas de sus manifestaciones, dando como resultado la acción práctica y consciente del ser humano sobre la naturaleza, sobre la sociedad y sobre sí mismo.

Para efecto de la predicción, la ciencia, bien como leyes universales en las ciencias naturales o como teorías de alcance medio (Merton) en las ciencias sociales, se expresa en función de enunciados generales que son las leyes

27 BUNGE, Mario. Investigación Científica. Barcelona: Ariel, 1969. Pág. 31.

28 LADRÓN DE GUEVARA, Laureano. Op. Cit. P. 85 y ss.

29 GREENWOOD, Ernest. Metodología de la Investigación Social; Barcelona: Ariel, 1989. P. 50-53.

30 Ibíd. Pág. 54.

31 BUNGE, Mario. Investigación científica. Op. Cit. Pág. 64.

32 BROWN, Robert. La Explicación en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Periferia, 1972. Pág. 52.

33 SAGAN, Carl. El Mundo y sus Demonios. Bogotá: Planeta, 1998. P. 45 y ss.

científicas, como consecuencia de la generalización de sus resultados o de dimensiones cada vez más extensas de la realidad.

A manera de conclusión provisional

La interacción de armonía y tensión entre el conocimiento como fundamento, el ser humano como eje matriz, a su vez la experimentación, la sensación y la reflexión como las bases del plano cartesiano -donde X y Y son los mismos Alfa y Omega-, en un continuo proceso de desarrollo del conocimiento -propio de la curiosidad humana puesta entre el asombro, la admiración y la duda, con un marco relevante en lo epistemológico interactuando dialécticamente con lo ético fundado en la dignidad humana, permite el desarrollo de métodos complejos para la investigación totalizante, holística e interdisciplinaria.

Así acaece, en el modo de la crítica kantiana, en un proceso universal y a la vez concreto, axiomático, real, claro y diferenciado en estructuras lógicas de sentido; pero deviniendo siempre en la magia de lo relativo, de lo relativamente conceptualizable, de lo fundamentalmente experimentable y de lo racionalmente intuible. Esto en la aventura del proyecto (aproximarse a lo que no existe, incluso a lo imposible, deviniendo de lo existente), desde un mundo fenoménico y en la búsqueda de las certezas que donan sentido al mundo de lo humano en la medida de lo humano -y de la vida como totalidad sistémica- como fin de todo proceso racional y de toda búsqueda de la ciencia.

Finalmente, un reclamo desde lo ético, la investigación, como el más acabado proceso de la racionalidad humana es, en este sentido, una permanente esperanza por un mundo apropiado para la vida -entorno vital e irrenunciable de su forma más acabada: la vida humana-, asumida desde el principio de la dignidad y la racionalidad como los fundantes del desarrollo humano.

Así la vocación cósmica hacia la que nos proyectamos, no solamente como especie, sino como trascendencia afianzada en el descubrimiento de su génesis antropológica, que genera una mirada teleológica, dinamizadora de la historia desde su ser ético y epistémico, capaz de significar su entorno social y de resignificar su propio devenir para construir un mundo digno de sí desde la totalidad de la vida.

Bibliografía

- Anzenbacher, Arno. Introducción a la Filosofía. Barcelona: Herder, 2ed., 1993
- ARISTÓTELES. Lógica. Madrid, Gredos, 1994
- Bacon, Francis. *Novum Organon*. Barcelona: Orbis, 1984
- Brown, Robert. *La Explicación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Periferia, 1972
- Bunge, Mario. *Investigación Científica*. Barcelona: Ariel, 1969
- Cicerón, Marco Tulio. *Sobre los deberes*. Madrid: Altaya, 1989
- Descartes, Renato. *Los principios de la Filosofía*. Buenos: Losada, 1951
- Descartes, Renato. *Discurso del método*. Medellín: Bedout, 1976
- Greenwood, Ernest. *Metodología de la Investigación Social*; Barcelona: Ariel, 1989
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus, 4ed., 2003
- Heidegger, Martín. *Ser y Tiempo*. Santiago: Ed. Universitaria, 1977
- Hegel, G. W. F. *Lógica (Tercera parte)*. Barcelona: Orbis, 1984. Colección "Historia del pensamiento" tomo 53
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la Investigación*. Bogotá: MacGraw Hill, 1997

- Hume. David. *Tratado de la Naturaleza Humana (I)*. Barcelona: Orbis, 2ed., 1984. Colección Historia del pensamiento. Tomo 17
- Kant, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura (Vol. I)*. Barcelona: Orbis, 2ed., 1985. Colección "Historia del Pensamiento" tomo 33
- Ladrón de Guevara C., Laureano. *Metodología de la Investigación Científica*. Bogotá: USTA, 1994
- Leibniz, G. W. *Tratados fundamentales*. Buenos Aires: Losada, 2ed., 1946
- Méndez A., Carlos E. *Metodología*. Bogotá: McGraw Hill, 1998
- Sabino, Carlos A. *El Proceso de Investigación*, Caracas, El Cid, 1980

- Sagan, Carl. *El Mundo y sus Demonios*. Bogotá: Planeta, 1998
- Tamayo y Tamayo, Mario. *El Proceso de Investigación científica*. Méjico: Limusa, 1996

Páginas Web

- www.rae.es (Diccionario de la Real Academia de la Lengua)
- Giménez, Felipe. Lecciones sobre John Locke. En: <http://www.filosofia.net/materiales/tem/locke.htm>. 25 de agosto de 2009
- www.wikipedia.org (Enciclopedia libre)

When specific proposals in English satisfy the needs of the undergraduate UNAB students. Which implications have that for education?

Abstract

This reflection paper presents the findings of an inquiry amongst random students at the Autonomous University of Bucaramanga, UNAB, Colombia. This study attempts to look into the students' perspectives on the English courses given at the institution, as well as to examine some of the implications of an ESP course, which is the result of students' needs analysis. It was concluded that, in order to satisfy this need, some requirements must be fulfilled: on the one hand, the English competence of potential first year's students should be improved, and on the other, teachers need to have a formation on the area they will teach so that they can guide the student appropriately, without feeling anxious or losing credibility

Key Words: English for ESP, motivation, students, teacher, competence, requirements, needs, survey.

Resumen

El presente artículo de reflexión presenta los resultados de una indagación hecha a algunos estudiantes de la UNAB, escogidos al azar. Este estudio busca conocer las impresiones del alumnado con respecto a los cursos de Inglés impartidos en la institución, así como examinar algunas de las implicaciones que trae consigo un curso de inglés con Propósitos Específicos, producto del análisis de necesidades de los estudiantes. Se concluyó que con el fin de satisfacer esta necesidad, se deben reunir ciertos requisitos: por un lado, los estudiantes potenciales de primer año necesitan tener una mejor competencia lingüística en inglés y, por otro, los profesores, deberían recibir una formación en la especialidad que van a enseñar, para que puedan guiar a sus estudiantes apropiadamente sin sentirse ansiosos o perder credibilidad

Palabras claves: Inglés para propósitos específicos, motivación, estudiantes, docente, competencia, requisitos, necesidades, encuesta.

Franklin Cárdenas González: Máster en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Thames Valley en Londres, Inglaterra, 1998. Licenciado en Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, 1990, Examinador del Consejo Británico, Diseñador de Módulo para curso Virtual de Gastronomía, Docente de tiempo completo UNAB, inglés general y ESP: Programa de Enfermería, Investigador de la UNAB.

Correo electrónico: fcardenas@unab.edu.co

Cuando un Inglés con propósitos específicos satisface las necesidades de los estudiantes de pregrado de la UNAB. ¿Qué implicaciones tiene dicha formación?

Franklin Cárdenas González

Introducción

Dada la importancia del inglés como lengua franca a través del mundo, este idioma ha sido insertado como requisito indispensable en los diferentes programas de pregrado. De esta manera, su enseñanza y estudio en la UNAB se han convertido en un objetivo primordial tanto para profesores como para estudiantes. Los profesores, por un lado, están en constante búsqueda de estrategias que les permitan motivar a sus estudiantes hacia el progreso rápido y continuo de su proficiencia en la lengua. La mayoría de los estudiantes, por otro lado, demuestran más afán por terminar sus siete (7) niveles de lengua extranjera, como requisito académico, que por desarrollar sus competencias comunicativas.

Como es de suponer, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, esta necesidad podría llevar a los estudiantes a asociar el inglés con obligación y por ende, a ofrecer resistencia en cuanto a su estudio. En un afán por pasar las materias de línea, que son las que los prepararán directamente en su área profesional, se podría dejar de lado aquellas que, como el inglés, se conocen comúnmente como "materias de

relleno". Así, esta falta de un inglés más enfocado en su carrera influye para que el estudiante pierda en gran medida su motivación, además de su creatividad y espontaneidad, que son factores vitales en el estudio de una lengua extranjera. Pasaré entonces a ocuparme de la motivación y presentaré, más adelante, los resultados de una encuesta aplicada a un grupo de estudiantes de la UNAB escogidos al azar.

Motivación

Según Lambert and Gardner, 1972, en Hutchinson and Waters, 1987, los dos tipos de motivación para aprender una lengua son una motivación Instrumental, es decir aprenderla con fines financieros y, una motivación Integradora, basada esencialmente en razones de integración hacia la cultura que la habla. Nuestros estudiantes, quienes debido a una poca exposición al inglés, no experimentan un apego a dicha cultura, están muy lejos de pertenecer a este último tipo; en efecto, solamente 5, de los 81 estudiantes encuestados, han estado en un país de habla inglesa. Por tanto, basaré este artículo en su motivación instrumental, presentando, por un

lado, una solución encaminada a promover el estudio del Inglés en la universidad, y por otro, analizando las condiciones necesarias para poder ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de una mejor preparación para la competitividad en el mercado laboral. Sobraría decir que este nuevo enfoque involucra al docente, cuya formación debe estar acorde con los requerimientos que este ajuste curricular le impone al programa de inglés.

Partiendo del hecho de que el estudiante es factor vital para la enseñanza de lenguas, es necesario entonces que el docente conozca sus expectativas (National Board for Professional Teaching Standards, 2002), para ver de qué manera se pueden fusionar sus objetivos particulares con los requisitos curriculares, y de esta manera, influir directamente en su motivación. Es por ello que, como lo mencioné anteriormente, esta investigación se apoya en unas encuestas aplicadas a estudiantes de la UNAB, quienes además de expresar sus opiniones sobre la enseñanza recibida, presentaron igualmente algunas propuestas para mejorarla.

¿Qué piensan los estudiantes UNAB?

Aunque de un total de 81 estudiantes encuestados -todos los niveles incluidos-, la mayoría (76) coinciden en que el inglés es vital en su carrera profesional, solamente 47 admitieron estar satisfechos con el inglés general que se les imparte en la UNAB; factores tales como horarios, metodología y poca relevancia en sus carreras sobresalen como justificación. Si partimos del hecho de que, un estudiante ha escogido su carrera guiado por una motivación instrumental, podríamos argumentar que un inglés general, como el que se les dicta actualmente, no satisface completamente sus necesidades, hecho que podemos corroborar con los escasos 29 estudiantes que consideran que el inglés que reciben en la UNAB los prepara para su futuro profesional. Esta información, como lo

expuse anteriormente, sería primordial para los educadores, quienes, queriendo contribuir al logro de los objetivos profesionales de sus estudiantes, utilizarían la lengua extranjera y su pedagogía más eficientemente (Orr, in Garrido, Silveira, Fortanet, 2010: 213), aprendiendo y ayudándolos a avanzar en conocimientos de la especialidad o simplemente repasando contenidos ya adquiridos.

Lo expuesto anteriormente coincide con los resultados de las encuestas, en las que 78 estudiantes UNAB quisieran tener una enseñanza en la lengua extranjera basada en su especialidad. En efecto, la mayoría ve con preocupación el hecho de que, al no haber estudiado un inglés enfocado en su carrera, no están preparados para enfrentar la competencia en los diversos cargos que desempeñarán en su futuro laboral. Ellos manifiestan no ser capaces de entender un texto técnico específico de su rama y expresan que las necesidades modernas, les imponen expresarse en inglés de una forma más técnica. Algunos, incluso, dicen que un inglés de su especialidad les daría las herramientas necesarias para su desempeño profesional, afirmación esta que coincide con la literatura existente a propósito del inglés con propósitos académicos (Garrido, Silveira y Fortanet, 1994 in Wolfgang Herrlitz and Paul van den Hoven, 2010:2) y que según Hutchinson y Waters, 1987, representa la esencia de un inglés con fines específicos. Por lo anterior, vemos entonces la necesidad apremiante de dictar un inglés basado en las diferentes especialidades de los estudiantes, que aparte de proporcionarles algunas estrategias básicas de lectura para comprender textos profesionales, hará más placentero el estudio de la lengua extranjera.

Inglés con propósitos específicos

De acuerdo con Hutchinson and Waters, 1987: 53, el inglés con Propósitos Específicos se diferencia

de un Inglés general en el hecho de que el estudiante conoce ya cuáles son sus necesidades específicas que hay que satisfacer; en el caso específico institucional del proyecto UNAB-FOSCAL, esta categoría ya existe como tal en la institución. Se espera que, al final de sus estudios, el grupo de enfermeros/as UNAB estén en un nivel C1 para que puedan interactuar eficientemente con pacientes extranjeros. En efecto, el proyecto, que ya lleva un año y medio, con un enfoque específico en enfermería, ha permitido que los alumnos más adelantados, además de sus tres niveles de inglés general, hayan cursado tres niveles de inglés para Enfermería. Según lo previsto, en el primer semestre del 2011, estos estudiantes ya deberían estar listos para ser operacionales en inglés y atender pacientes extranjeros de habla Inglesa. Se espera también introducir Inglés con Propósitos Específicos en las otras especialidades de la UNAB, agrupándolos de esta manera: Ingenierías, Sociolingüísticas, Contables y por supuesto, Salud.

Un inglés presencial

Igualmente ha sido acordado que esta nueva estrategia de Inglés con Propósitos Específicos se haga de forma virtual para estas especialidades. Aunque esta medida puede ser una introducción al proyecto debido a las ocupaciones de los estudiantes en su último año de estudios, personalmente considero que en el futuro, estos cursos debieran ser presenciales. Si enfrentamos la realidad de que el Inglés es la herramienta que permitirá el acceso a desarrollos técnicos (Wolfgang Herrlitz and Paul van den Hoven, 2010), no podríamos dejar a nuestros futuros profesionales muy a la deriva en algo tan esencial para su competencia futura. Por una parte, además de las diferencias individuales de los estudiantes, un inglés de especialidad requiere igualmente una comunicación efectiva en las 4

habilidades; si tomamos Lectura por ejemplo, consideremos que el leer en una lengua extranjera requiere estrategias que necesitan ser monitoreadas por un docente (Aeberfold y Field, 2005, citado en RIVAROLA Marcela, 2007), especialmente cuando se trata de un inglés profesional que, según Hutchinson and Walters, 1987: 163, requiere una negociación entre estudiante - profesor, pues no hay prueba de que las estrategias de lectura usadas en nuestra primera lengua, sean transferibles automáticamente a textos de lectura en una segunda lengua (Alderson, 1984). Por tanto, las dificultades que el estudiante puede experimentar al intentar leer en una lengua extranjera no se pueden tomar a la ligera, sino que al contrario, necesitan un seguimiento y probablemente un acompañamiento cognitivo y afectivo (Hutchinson and Waters, 1987: 44-46) para evitar problemas de comprensión, bajo rendimiento académico, o, lo que es peor, un posible abandono por parte del estudiante.

¿Y qué implica este nuevo enfoque?

Estudiantes

Para prevenir lo anteriormente expuesto, debemos contar con bases sólidas por parte de los estudiantes, quienes, antes de iniciar un inglés con propósitos específicos, deberían ya haber adquirido un nivel aceptable en la lengua extranjera (Wolfgang Herrlitz and Paul van den Hoven, 2010); lo ideal sería tener grupos homogéneos en primer semestre con buen nivel de inglés -un B1 por ejemplo- para poder continuar con su enseñanza técnico profesional en inglés, lo que parecería ahora, de acuerdo con mi experiencia docente en la institución, inverosímil debido a la gran diferencia de nivel con que llegan los estudiantes. Sin embargo, gracias al proyecto Colombia Bilingüe, cuyas reformas, a partir de este año, incluyen a

estudiantes de bachillerato, se espera que el dominio del inglés se convierta en competencia básica y que no sólo se reduzcan los problemas de comprensión y expresión en la lengua extranjera, sino que se cuente con bases suficientes para iniciar esta nueva estrategia.

Docentes

De la misma manera, se requiere una formación del docente quien deberá tratar de comprender el nuevo proceso de pensamiento que el estudiante está experimentando. Aunque Hutchinson and Waters, 1987: 18, consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje es el mismo de un inglés general, personalmente argumento, basado en mi experiencia como docente de inglés en enfermería, que la realidad es aún más compleja. Los objetivos deben analizarse más profundamente para definir lo que se quiere lograr. ¿Estamos preparando al estudiante para que piense y se comunique en inglés o más bien orientándolo para que comprenda diversos textos profesionales escritos en lengua extranjera? Dadas las necesidades reales de nuestro contexto y el número de horas asignado al inglés en la institución, nos inclinaríamos por favorecer esta última estrategia, y así, tendríamos entonces que definir la metodología a utilizar.

Metodología

No se trata entonces de que el profesor repita su mismo proceso de aprendizaje de inglés general sino que defina las estrategias a aplicar en la adquisición de un inglés aplicado a la especialidad del estudiante y que, muy probablemente, él/ella mismo/a no ha experimentado. Recordemos que los estudiantes, conscientes ya de sus necesidades, esperarían un soporte para entender material escrito en Inglés. Dicha comprensión podría

requerir una mayor competencia de la lengua extranjera en cuanto a vocabulario técnico, estructuras gramaticales, registro de lengua y discurso (Allen and Widdowson, 1974, en Hutchinson and Waters, 1987:35) y muy particularmente, estrategias de lectura, necesidades estas que ameritan cambios inmediatos en la enseñanza del inglés. Es bien sabido que en algunas áreas como Ingeniería, una proficiencia general puede no ser suficiente para los requerimientos que estas áreas exigen (Orr, in Wolfgang Herrlitz and Paul van den Hoven. 2010: 217).

Por último, si se insiste en una formación en línea en el último nivel, es indispensable que el docente sea formado para que pueda seguir el progreso de sus estudiantes, pues contrario a lo que se piensa, la enseñanza virtual requiere de estrategias diferentes a la enseñanza presencial (Borges, Federico, 2005) que el docente puede no haber adquirido aun. Del mismo modo, sería ideal que el docente pudiera tener una formación técnica en el área que va a impartir para que pueda no solamente adaptar y modificar material (Nunan, D. 1989:133) haciéndolo más motivante; esta formación podría incluso reducir su posible ansiedad por tener que llenar las expectativas de los estudiantes aventajados en conocimiento del área y la poca guía disponible para ayudarlo a ganar confianza (Hutchinson and Waters, 1987:160).

Conclusión

En este artículo he tratado de corroborar las opiniones de algunos estudiantes encuestados en relación con su motivación en el estudio del inglés en su área. Así mismo, he presentado algunas de las implicaciones que esta toma de conciencia trae consigo. No estoy diciendo en ningún caso que un inglés general no tenga justificación, pues el conocimiento previo es vital para poder iniciar el nuevo proceso; sin embargo,

estimo conveniente que, para el logro de este, los objetivos que requiere un inglés profesional, es necesario que se hayan creado las bases para ello: una mejor competencia en inglés por parte del alumno -un nivel B1 sería ideal- y una formación del docente en las diversas especialidades a enseñar. Por último, considero que con la expansión del inglés en nuestro país gracias al proyecto Colombia Bilingüe, el futuro de la enseñanza de la lengua extranjera parece muy promisorio y que, como docentes, deberíamos aprovechar esta oportunidad para mejorar sustancialmente la formación de nuestros futuros profesionales.

Bibliografía

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: ¿A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), Reading in a foreign language (pp. 1-27). London: Longman.
- Borges, Federico, 2005. La Frustración del Estudiante en Línea, Causas y Acciones Preventivas. UOC. N.º 7.

Hutchinson, T, Waters, A. 1987. English for Specific purposes, A learning-centred approach. Cambridge University Press.

Miguel F. Ruiz-Garrido, Juan C. Palmer-Silveira and Inmaculada Fortanet-Gómez, 1994 Current trends in English for Professional and Academic Purposes. Rodopi.

National Board for Professional Teaching Standards, 2002. What Teachers Should Know and Be Able to Do.

Nunan, David, 1989, Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.

Ruiz-Garrido, Miguel F., Palmer-Silveira, Juan C., Fortanet- Inmaculada, 2010 Pp. 210. English for Professional and Academic Purposes

Orr, Thomas, 2010 English Language Education for Science and Engineering Students. In Garrido,

Rivarola, Marcela 2007 tesis Posibilidades del Entorno Virtual en la enseñanza del inglés técnico. Cambridge University Press. (Original work published 1997)

Wolfgang Herrlitz and Paul van den Hoven. 2010. English for Professional and Academic Purposes, Amsterdam - New York



Navegando en el Sol Negro
Óleo sobre yute, 140x140 cms. 2008
José Pablo Serrano Silva

Menón y el pez torpedo: ¿Qué es la virtud?

Fabián Augusto Remolina Álvarez

*Las ciudades y los reyezuelos se detestaban con tanta
valentía como los filósofos.
Sin embargo, el litoral se heleniza: las márgenes de los tres
continentes, Asia, África, Europa hablan griego.
Pero la lengua común del comercio náutico perece,
Como perecen las nuevas hegemonías, las escuelas, los dioses
menores, así como lo que nosotros hoy llamamos economía.
NO quedará nada de nada. A este derrumbamiento
llamamos antigüedad.
Serres. (1998)*

En la primera parte del Menón (70a - 85e) se asoma una epistemología de Platón. Podemos suponer que Menón encarna una vieja forma de preguntar, y que Sócrates por su parte, encarna otra. Estas dos maneras son insuficientes a la hora de solucionar el problema de la virtud. Es decir, no se puede conocer la Virtud. Este problema (*aporein*), que no pueden resolver ni Menón ni Sócrates, es el preámbulo a la verdad de los sacerdotes y los poetas, otro momento del diálogo: *Todo conocimiento es reminiscencia*. Nos ocuparemos de la descripción de estas maneras de preguntar como el vivo ejemplo de las concepciones acerca del conocimiento y la ciencia que poseen los habitantes de la antigua Grecia.

Sabios: amigos de las formas o pensadores de lo mutable

Platón se nos presenta con Sócrates, Menón y un Servidor. Ya en las primeras líneas del Diálogo,

Menón pregunta - *Me puedes decir, Sócrates: ¿Es enseñable la virtud? ¿O no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica? ¿O ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?* (70a)

Platón lanza la pregunta sin mostrarnos preámbulos: *¿Cómo funciona la Virtud?* Esta pregunta se la plantea tanto a Sócrates como a Menón aunque aquel no se enfrenta directamente a ella, la elude con una nueva pregunta. *Esta es la sabiduría de Sócrates. No estar dispuesto a enseñar, sino aprender de los demás yendo de un lado a otro, sin siquiera darles las gracias.* (Rep.338 b)

Menón, dice Sócrates, tú que vienes de Tesalia, un territorio donde su población últimamente se distingue no sólo por la riqueza de sus nobles y su destreza en la equitación, sino por su saber, deberías contestar tu mismo la pregunta, y con mayor razón si has conocido los discursos de Gorgias.

Sócrates no quiere discutir, ni quiere contestar, pues en Atenas el mundo es diferente, allí no hay sabios, ni hay conocimiento. Si le preguntásemos, supone Sócrates, a algún ateniense sobre la virtud, se burlaría de nosotros, pues no conoce qué es en sí la virtud. Sócrates se burla de Menón como si este no conociera el lenguaje que usa aquel. Para saber si la Virtud es enseñable o no, primero hay que saber qué es, es decir, para saber cómo es, cómo funciona, es necesario saber qué es. Atenas no es de sabios, sino de filósofos.

También yo, Menón, me encuentro en ese caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud. Y, de lo que ignoro qué es, ¿De qué manera podría conocer precisamente cómo es? (71b) Sócrates se hace el idiota, se hace el payaso, cuestiona, desprecia, se burla del Estado, prefiere la ciudad.

Platón, pues, nos muestra por una parte, un territorio en el que muy recientemente, es decir, contemporáneo a su maestro, aparece el saber como motivo de fama, Tesalia como Estado, y por otra, muestra una Atenas, que al igual que su maestro, no conoce lo que es la virtud; Atenas ignorante antes que sabía.

Menón sí sabe lo que es la Virtud, pues nace y vive en Larisa, tierra de Sabios, es más, pertenece a una de las familias que gobiernan aquella ciudad, y por tanto, está en capacidad de pagar por el saber. Sócrates-ignorante es a Atenas, lo que Gorgias-sabio es a Tesalia o a cualquier otro lugar.

Para Menón no es posible conocerse como bello, rico o noble sin antes haberse conocido por completo como Menón. ¿Será que Sócrates sigue haciéndose el idiota? Piensa Menón mientras vuelve a la carga con una nueva pregunta: *Pero tú, Sócrates, ¿no conoces en verdad qué es la virtud? ¿Es esto lo que tenemos que referir también en mi patria? (71c)*

A Sócrates no le importa hacer el ridículo en cualquier parte, pues el verdadero ridículo lo está haciendo el aristócrata que sigue hablando en nombre de Gorgias, su maestro. Esto molesta a Sócrates: *Dejémoslo, pues, a él, ya que, además está ausente. Y tú mismo Menón, ¿por los dioses ¿qué afirmas qué es la virtud? (71d)*

Primero, se pregunta qué es esto o qué es aquello, dice Sócrates, pero esa pregunta se hace a viva voz. No puedes preguntar en nombre de tus padres o en nombre de tus maestros. Es parecido a lo que hacen los poetas, diría Sócrates, pero al preguntar con este tipo de logos nos ocupamos de evitar el error: *Dilo y no te rehúses, para que resulte mi error el más feliz de los errores, si se muestra que tú y Gorgias conocéis el tema, habiendo yo sostenido que no he encontrado a nadie que lo conozca. (71d)*

Preguntar con nombre propio, ya sea como Sócrates, como Menón o como el Servidor; Para preguntar es preciso hacerlo desde una identidad propia. Menón, sin saberlo, continúa siendo burlado por Sócrates, pues ha aceptado que se conoce en tanto Menón, no sólo como un correlato ligústico, sino como un algo que existe y tiene vida, y que además, no es otro. Lo que es Menón determina cómo es Menón, este lo acepta sin entenderlo aún.

Para Menón la Virtud no existe, sino que existen muchas virtudes; hay una multiplicidad de virtudes. La virtud del Hombre por ejemplo consiste en ser capaz de manejar los asuntos del Estado, y manejándolos, hacer el bien por un lado a los amigos, y mal, por el otro, a los enemigos, cuidándose uno mismo de que no le suceda nada de esto último. (71e)

La virtud para el hombre, según Menón, es algo así como lo que le conviene al más fuerte, es decir, lo que defiende Trasímaco como justicia en otra conversación. Pero Sócrates pregunta: *Menón si al preguntarte yo qué es una abeja, cual es su naturaleza, me dijeras que son muchas y de todo tipo, qué me contestarías si yo continuara*

preguntándote: “¿Afirmas acaso que es por ser abejas por lo que son muchas, de todo tipo y diferentes entre sí? ¿O bien en nada difieren por eso, sino por alguna otra cosa, como la belleza, el tamaño o algo por el estilo?”

No se puede ir de la multiplicidad de accidentes de la abeja a lo que es la abeja. El preguntar debe mantenerse al margen de cualquier experiencia, pues todas las abejas tienen una única y misma forma (ousia). No se puede preguntar por las virtudes, sino por la virtud.

Aparece un universal que le pone límite a la Virtud. La virtud se puede conocer a través del concepto de virtud. Es el concepto quien nos brinda la generalidad de “abeja” o de “virtud”. Sin embargo, hasta ahora no hemos mencionado el Concepto en el contexto del Diálogo, pero se le puede rastrear. ¿Qué es el concepto en tanto que permanece idéntico a sí mismo? ¿Qué es el concepto en tanto figura?

Estas serían preguntas pertinentes si seguimos la perspectiva de Sócrates. El concepto conserva lo que hace que cada cosa sea. Escuchemos a Sócrates:

Pues lo mismo sucede con las virtudes. Aunque sean muchas y de todo tipo, todas tienen una única y misma forma, por obra de la cual son virtudes y es hacia ella hacia donde ha de dirigir con atención su mirada quien responda a la pregunta y muestre en qué consiste la Virtud. (72c)

Esa única y misma forma no tiene que ver con la multiplicidad a la que se enfrenta el Sabio, inspector de la physis. Empédocles, por ejemplo, asegura que hay ciertas emanaciones de las cosas. No es esto lo que interesa a quien pregunta aquí. Quien pregunta por lo que son las cosas no se contenta con su color, su sabor, olor o sonido, ni por aquellos objetos que para conocerlos nos es suficiente nuestra precepción, quien pregunta pretende la generalidad, el concepto, que sólo puede existir en la abstracción, es decir, quien

sabe preguntar sabe dirigir la mirada correctamente.

Sin embargo, Menón no se muestra complacido por lo que dice Sócrates, lo contrario, podríamos decir que ahora Menón está más confundido que al principio de la conversación. Por tanto, Sócrates recurre a problemas Geométricos, y le pregunta a Menón por la figura. ¿Qué es la figura? Eso que está en lo recto, en lo redondo, y que sin embargo, no es la redondez, ni la rectitud, pues está en cada una ellas. Sócrates, soldado, peatón, quiere ir paso a paso (Serres, 1998, pág.101). Es preciso demostrar. Si no puedes calcular, entonces muestra.

En este momento del Diálogo hay un cambio, se detiene el curso de la conversación, y aparece un nuevo sentido en el preguntar diferente al de los Sabios erísticos. Sócrates tranza con Menón; si Sócrates responde a la pregunta por la Figura, Menón responde a la pregunta por la Virtud.

Filósofo: amigo de la eternidad

Sócrates contesta, pero su respuesta sigue siendo insuficiente para Menón: *Si entiendo, figura es, en tu explicación, aquello que acompaña siempre al color. Bien. Pero si alguien afirmase que no conoce el color y tuviera así dificultades como con respecto con la figura, ¿Qué crees que le habrías contestado?*

En la respuesta de Sócrates viene una distinción que nos interesa resaltar. La pregunta no puede ser formulada por cualquiera, y más específicamente lo dice Platón, no puede ser formulada por unos de esos sabios, de esos erísticos que buscan las controversias. Para aquellos él preguntar ya no les es lícito, sólo se les contesta y que ellos mismos examinen los argumentos.

Con los amigos las preguntas y las respuestas son a un precio impagable. Sócrates da por sentado la amistad entre él y Menón: *Y si,*

en cambio, como ahora tu y yo, fuesen amigos los que quieren discutir entre sí, sería necesario entonces contestar de manera más calma y conducente a la discusión. Pero tal vez, lo más conducente a la discusión consista no solo en contestar la verdad, sino también con palabras que quien pregunta admite conocer. Yo trataré de proceder así.

La figura, contesta Sócrates, es el límite de un sólido. (76a) Pero ¿qué es la virtud? Menón continúa sin comprender. No se puede conocer el todo a través de sus partes. Hay que conocer primero lo uno, pues de lo contrario, daríamos una respuesta que emplea términos que aún estamos buscando y sobre los cuales no hay todavía acuerdo. Sería una petición de principio.

Suponemos, pues, que quien pregunta correctamente sería perseguido, sería guerrilla, sería clandestino, si lo hiciera por fuera de la ciudad, de la Polis. En un Imperio, en un Estado, el preguntar sería una actividad peligrosa. La discusión o la dialéctica aparecen sólo entre amigos, entre hombres libres o esclavos, que pretendan el conocimiento, la verdad. Sólo al amigo o al amante que pretenda la verdad con palabras ya conocidas, le será lícito preguntar y responder.

Pero objeta Menón: *¿y de qué manera buscaras, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que la conocías?* (80d)

Cómo voy a buscar algo, sin saber qué es lo que estoy buscando, y si diese con ese algo, no podría saber que ése es lo que busco. Menón y Sócrates son puestos en encrucijada por Platón. No hay verdad objetiva. No se podría conocer el mundo, habría una multiplicidad de mundos, y cualquiera podría dar cuenta de cualquier cosa. No sería posible el conocimiento, solo tendríamos continuas opiniones a partir de la sensación.

¡Ah Sócrates! Había oído yo, aun antes de encontrarme contigo, que no haces otra cosa que problematizarte y problematizar a los demás. (...) Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eres parecidísimo, por tu figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo.

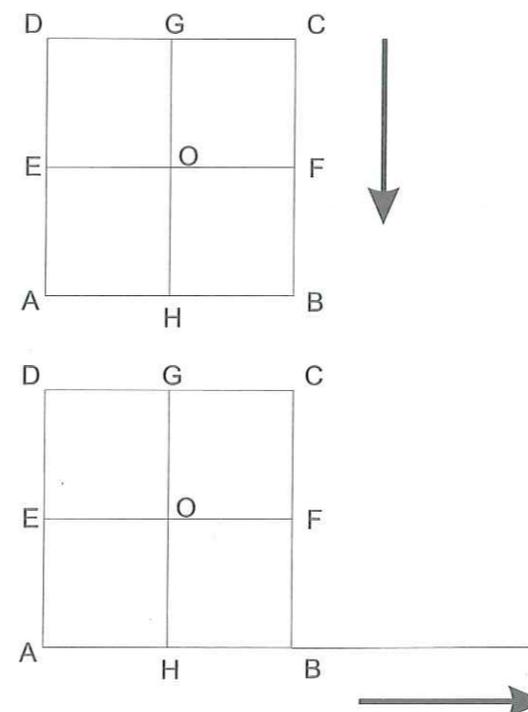
Para Sócrates es un golpe bajo, reclama a Menón por intentar engañarlo, pues asegura que a los bellos, condición ajena para él, les gusta ser comparados porque bellas son las imágenes de los bellos, lo cual les favorece. En tal sentido, Sócrates no se deja provocar, según él, al no hacer ninguna comparación con Menón a quien antes le había adulado su belleza, y admite ser como un pez torpedo porque al estar él completamente problematizado, hace que los demás lo estén. Menón antes de hablar con Sócrates sabía lo qué es la virtud, pero ahora no sabe nada aunque sea experto en discursos sobre tal tema. Se pasa del algoritmo a la ignorancia.

Sócrates evade la aporía con la que antes objetaba Menón, pues si tomamos su sentido, es decir, que no le es posible buscar a nadie, ni lo que sabe, ni lo que no sabe, pues resulta contrario a la verdad. ¿Cuál verdad?

Sócrates no maneja a la verdad como conocimiento propio, sólo se acerca a los misterios de los sacerdotes y los poetas. Escuchémoslo: *Y las cosas que dicen son éstas - Y tú pon atención si te parece que dicen verdad - : afirman, en efecto, que el alma del hombre es inmortal, y que a veces termina de vivir - lo que llaman morir -, a veces vuelve a renacer, pero no perece jamás.* Por lo tanto, no hay nada que el alma no haya aprendido. De lo que se sigue, que todo buscar y aprender no es más que una reminiscencia.

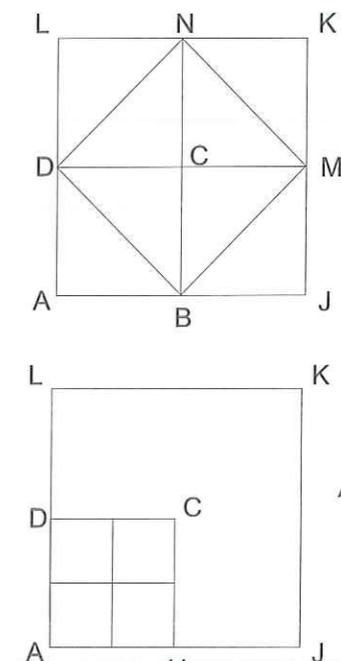
Sócrates hace llamar a uno de los esclavos de Menón para demostrar la conclusión a la que han llegado, es decir, que sólo se llega al conocimiento de las cosas a través de la reminiscencia: *¡Si no puedes calcular, muestrai*

Se supone que el esclavo tiene alma, y Sócrates inicia un interrogatorio que pretende mostrar o bien que el esclavo aprende algo de él, o bien que el esclavo solo recuerda por sí mismo. Sócrates hace que el esclavo duplique el cuadrado, no sin antes hacerle trampa: *¿Y podría haber otra superficie, el doble de está, pero con una figura similar, es decir, teniendo las líneas iguales como esta?* (82d)



El esclavo sigue la línea de la superficie que le han dibujado, pero Sócrates le pide que construya un nuevo cuadrado, que lo duplique, él esclavo lo cuadriplica.

Sócrates pregunta por la longitud de la superficie del cuadrado que ya han construido con el esclavo, y éste le responde que mide tres pies. Respuesta errada, pues Sócrates lo entorpece para llevarlo con la "diagonal" y crear la duplicación del cuadrado.



Hasta este momento del diálogo, como hemos visto, no se ha logrado una respuesta a la pregunta de qué es la Virtud, y tampoco se ha dicho mucho de su función. Lo que nos importa ahora son, sin embargo, los componentes de una nueva forma de preguntar que busca la eternidad de la forma y obnubila a quien se le acerque:

- Se pregunta sobre lo que permanece, sobre lo qué es (No sobre lo mutable)
- La pregunta surge espontáneamente a partir de un problema (No a partir de un contrato comercial; No se discute con Sofistas)
- La pregunta pretende la verdad (No

- quiere consensos)
- La pregunta aparece en el alma inmortal (No en la autoridad)
- La pregunta es necesaria para recordar lo que ya se conoce. (No se enseña nada)

Bibliografía

Platón. (2008) *Diálogos*. Tomo II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo. Traducciones, introducciones y notas por: J. Calonge Ruiz, E. Acosta, F. J. Olivieri, J. L. Calvo. Madrid: Gredos, S.A.

Platón, (2006) *Diálogos*. Tomo IV. República. Introducción, traducción y notas por: Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos, S.A

Serres, Michel. (1998) *Historia de las Ciencias*. Traducción: Raquel Herrera, Luis Puig, Isabel París, María José López y Jerónima García. Madrid: Cátedra, S.A.

Cinco prosas para Alberto

Rymel Eduardo Serrano Novoa

Para Alberto Guerra Vélez

1. Como la poesía no me coincide con la vida, me cocino a fuego lento en el frío de esa ambivalencia. ¿Y tú?

Tus poemas son recuentos de tus caminatas. Deambulas imaginariamente y registras los deseos, la voz interior, el hombre con quien te cruzas, las hojas otoñales del parque por donde paseas.

¿O no es así? Pudiera ser que también sufrieras de mi mal. No quiera el dios que ocurra. Aunque si así resulta ser, no me lamento tampoco por ello. Sé que en el vacío que genera aquella divergencia se hallan unos frutos, unas flores que valen la pena. Yo no los he probado; no las he contemplado. Sin embargo sé que están allí, en medio.

Tú, queriendo amar siempre, ¿no amaste? Claro que sí: amar es querer hacerlo; enamorarse del amor, como el personaje de aquella película de Truffaut...

Ahí debe estar la cerradura de la puerta del misterio: enamorarse del amor. ¿Será esa flor el puente entre la vida y la poesía?

2. ¡Pero, ay! Amo a las personas sólo cuando no estoy con ellas. Me enamoro de ellas en su ausencia.

Y en su presencia me desenamoro.

Es algo cruel. ¿Podré cambiar eso? Si se me apareciera una virgen María, es probable; si una sola de sus lágrimas me fuera ofrecida...

Aunque ya ni sé lo que digo. ¿Qué tal que lo hiciera? Al venir a llorar en frente mío, ¿me sucedería lo mismo? ¿También, al verla, me desenamoraría de ella?

Por ahora, opino, para nuestro desconsuelo, que no lo considero posible.

(Ambos sabemos, en el fondo, no obstante, y en contravía de nuestro gusto por la tristeza, que únicamente lo posible es bello, adorable)

3. Llévate, amigo, todo lo que has sido; vuélvelo invisible y llévalo. Aquí tu cántico resonará mientras dure el aire y el viento sea su música. Aquí estás para siempre porque no puede ser de otra manera.



Cómo quisiera decirte que tu violonchelo no puede acallarse... que fue bueno que vinieras y fue bueno ser un pasajero entre otros en este tren loco de nuestro planeta.

Vuélvenos invisibles a todos. Llévanos. Entre todos labraremos la colmena de lo que seremos, de lo que anunciaba el poeta (por boca de Rilke, el solitario): "somos las abejas de lo invisible", obreras del espíritu que transportan hasta él cierto néctar, extraído de la realidad de esta flor que también es la vida.

4. Si se ha degustado la belleza, ¿cómo no sufrir la pesadumbre? Pues la experiencia de lo bello es efímera. Lo sabemos. La duración es opuesta, incompatible con Ella.

La belleza acontece: fractura el tiempo. Mejor dicho, es una fuga hacia lo real, verdadero, que está, ay, más allá, siempre más allá, más allá. ¿No es un drama?

Con sus manos desnudas de materia, sin peso, me estrangula las ganas de volver aquí, de consultar el reloj, de volver a reconocer mi ser

grotesco en los espejos opacos de las cosas que ven mis dos ojos.

Sin embargo, aquí se vuelve. Lo bello se esfuma. No tiene piedad, ni una pizca, para con mi corazón.

Para con nuestros corazones humanos, amarrados al mundo como una acongojada novilla al horcón de un matadero.

5. Hay un árbol cansado en la montaña;
cansado de ser árbol.
Extraña ocurrencia la suya,
por fuera de las leyes,
aunque nada remedia ese desacierto.
Extiende sus ramas como quien se desmaya;
se encorva
hasta parecerse a un arpa
que vibra tristemente,
canta su agonía,
la llora
y sin embargo nunca muere,
nunca deja de ser el mismo árbol.

Perfil profesional de José Pablo Serrano Silva, autor de la obra gráfica



Realizó sus estudios profesionales en la Universidad de los Andes, institución a la cual ingresó al programa de Estudios Musicales, pero finalmente terminó graduándose como artista plástico en el año 2002. Desde los años de formación universitaria se ha dedicado a explorar las posibilidades expresivas en diferentes medios, ya sean tradicionales (pintura, dibujo, fotografía y gráfica), electrónicos (video, sonido) o completamente experimentales (basura y materiales alternativos) enmarcadas dentro de una temática simbólica sobre la psiquis.

Le interesa el encuentro con la zona espiritual del cerebro (o cerebral del espíritu), llevar a cabo la conexión simbólica de las ideas e intenta aproximarse a la representación de ésta; contraria a la ruta del automatismo explorada, de manera tan provocativa por los surrealistas. Intenta plantear y sistematizar los procesos creativos para encontrar patrones que representen el símbolo.

Ha encontrado en las artes medios muy dinámicos que le permiten varios niveles de expresión personal, le interesa resaltar en la gran variedad de trazos, contrastes y matices cromáticos, las texturas que pueden surgir, explorarlas y explotarlas poéticamente.

Algunas exposiciones:

- Guía turística del Cerebro, Centro Colombo Americano, Bucaramanga 2008
- 10 Años de Éxitos, Hotel Dann, Bucaramanga, 2007
- Talento Regional Banco de la República, Bucaramanga 2006
- Scavengers Art Hunt, Fort Lauderdale, 2010, 04, 03, 02
- Best of City Link, Fort Lauderdale, 2003
- AfterGlow, Fort Lauderdale, 2002
- Black and White, Fort Lauderdale 2002