

DIÁLOGO
ENTRE LAS
HUMANIDADES



Cita este libro _____

González Osorio, M. F. (Ed. Científica). (2020). *Diálogo entre las humanidades*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Clave / Keywords _____

Humanidades, Estética, Historia, Diálogos, Educación y Ética, Comunicación Social y Publicidad, Filosofía.

Humanities, Aesthetics, History, Dialogues, Education and Ethics, Social Communication and Advertising, Philosophy.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

DIÁLOGO

ENTRE LAS

HUMANIDADES

Editora Científica

María Fernanda González Osorio



Diálogo entre las humanidades / María Fernanda González
Osorio [y otros]. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2020
210 páginas : fotos ; 24 cm.

Índice de contenido

1. Humanidades - Estudio y enseñanza 2. Filosofía del arte
3. Filosofía de la historia 4. Filosofía de la educación
5. Comunicación en educación 6. Ética 7. Representación (Filosofía) I. González Osorio,
María Fernanda, autora.
303.6 cd 21 ed.
A1660436

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Diálogo entre las humanidades.
© Universidad Santiago de Cali.

© **Editora Científica:** María Fernanda González González.

© **Autores:** Luz Elena Luna Monart, Pedro Mario López Delgado, Félix Antonio Varela Realpe, Héctor Cuevas Arenas, Charo Pacheco Orozco, Ana María Solarte Bolaños, Lizeth Ponce Gómez, Pedro Pablo Aguilera González, María Fernanda González González, Rosaura Rojas Monedero, Dalila Vera Hernández, Carlos Quintero Cano, Diana Patricia Quinayá y José Carlos Rodrigo Herrera.

1a. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia - 2020.

ISBN: 978-958-5583-70-2 **ISBN (Libro digital):** 978-958-5583-71-9

Fondo Editorial

University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Comité Editorial

Editorial Committee

Rosa del Pilar Cogua Romero

Doris Lilia Andrade Agudelo

Edward Javier Ordóñez

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapié

Alejandro Botero Carvajal

Sergio Antonio Mora Moreno

Luis Felipe Vélez Franco

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review.

Recepción

/Submission:

Agosto (August) de 2019.

Evaluación de contenidos

/Peer-review outcome:

Septiembre (September) de 2019

Correcciones de autor

/Improved version submission:

Octubre (October) de 2019.

Aprobación

/Acceptance:

Febrero (February) de 2020.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Contenido

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 9 |
| Unidad 1. | |
| Humanidades y diálogos con la estética | 13 |
| El teatro de mujeres como lugar de confesión: ¿verdad o mentira?..... | 15 |
| <i>Luz Elena Luna Monart</i> | |
| La cognición estética como emergencia de nuevos horizontes formativos..... | 33 |
| <i>Pedro Mario López Delgado</i> | |
| México: cine y nacionalidad..... | 45 |
| <i>Félix Antonio Varela Realpe</i> | |
| Unidad 2. | |
| Humanidades y diálogos con la historia | 65 |
| La leyenda negra española: contribuciones académicas y didácticas para la enseñanza de las historias colombiana, americana y europea, siglos XVI–XIX | 67 |
| <i>Héctor Manuel Cuevas Arenas</i> | |
| <i>Charo Andrea Pacheco Orozco</i> | |
| <i>Ana María Solarte Bolaños</i> | |
| El reconocimiento de la ‘memoria histórica’ de las mujeres: una propuesta desde el feminismo de la diferencia..... | 81 |
| <i>Lizeth Ponce Gómez</i> | |
| Unidad 3. | |
| Humanidades y diálogos con la filosofía | 103 |
| Los retos de las humanidades..... | 105 |
| <i>Pedro Pablo Aguilera González</i> | |

Comprensión y reconciliación en Hannah Arendt.....119
María Fernanda González Osorio

Unidad 4.

Humanidades y diálogos con la educación y la ética.....133

La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de
aulas emocionalmente saludables.....135
Rosaura Rojas Monedero

Contribución de la cultura de paz en la educación.....151
Dalila Vera Hernández

La ética: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI.....161
Carlos Alberto Quintero Cano

Unidad 5.

Humanidades y diálogos con la comunicación y la publicidad177

Imagen y memoria: fotoperiodismo en el post conflicto.....179
Diana Patricia Quinayá Ocampo

El papel de la caricatura como medio gráfico de denuncia
política y social en Colombia.....191
José Carlos Rodrigo Herrera

Acerca de los autores.....203

Pares Evaluadores.....207

Table of Contents

| | |
|---|----|
| Foreword | 9 |
| Unit 1. | |
| Humanities and dialogues with aesthetics | 13 |
| The women's theater as a place of confession: true or false?..... | 15 |
| <i>Luz Elena Luna Monart</i> | |
| Aesthetic cognition as an emergency of new formative horizons..... | 33 |
| <i>Pedro Mario López Delgado</i> | |
| Mexico: cinema and nationality..... | 45 |
| <i>Félix Antonio Varela Realpe</i> | |
| Unit 2. | |
| Humanities and dialogues with history | 65 |
| The Spanish black legend: academic and didactic contributions to the teaching of Colombian, American and European history, 16th-19th centuries..... | 67 |
| <i>Hector Manuel Cuevas Arenas.</i> | |
| <i>Charo Andrea Pacheco Orozco</i> | |
| <i>Ana María Solarte Bolaños</i> | |
| The recognition of 'Historical memory of women: a proposal from feminism and its difference..... | 81 |
| <i>Lizeth Ponce Gómez</i> | |

| | |
|--|-----|
| Unit 3. | |
| Humanities and Dialogues with Philosophy | 103 |
| The challenges of the humanities..... | 105 |
| <i>Pedro Pablo Aguilera González</i> | |
| Understanding and reconciliation in Hannah Arendt..... | 119 |
| <i>María Fernanda González Osorio</i> | |
| Unit 4. | |
| Humanities and Dialogues with Education and Ethics | 133 |
| Education for Peace as an instrument in the construction of classrooms emotionally healthy..... | 135 |
| <i>Rosaura Rojas Monedero</i> | |
| Contribution of the culture of peace in education..... | 151 |
| <i>Dalila Vera Hernández</i> | |
| Ethics: teaching and learning in the 21st century..... | 161 |
| <i>Carlos Alberto Quintero Cano</i> | |
| Unit 5. | |
| Humanities and dialogues with communication and advertising | 177 |
| Image and memory: photojournalism in the post-conflict..... | 179 |
| <i>Diana Patricia Quinayá Ocampo</i> | |
| The role of caricature as a graphic means of political and social denunciation in Colombia..... | 191 |
| <i>José Carlos Rodrigo Herrera</i> | |
| About the authors | 203 |
| Peer Evaluators | 207 |

Prólogo

Este libro une ideas diversas de cada área del Departamento de Humanidades y Artes; fueron expuestas en la pasada Semana de las Humanidades (Universidad Santiago de Cali, 2018), en la que estuvieron presentes invitados internacionales, de otras universidades colombianas y de nuestra Alma Mater. Este evento ha sido el espacio natural ya con doce ediciones para dialogar, la comunidad académica, de los docentes asociados directamente en esta unidad desde sus áreas (filosofía, arte, ciencias sociales, ética e intervención social) los de otras con intereses comunes. Ha sido una construcción colectiva, plural y de búsqueda de intereses comunes. Académicos de México, Francia, Ecuador, Perú, España, Venezuela, Uruguay, Cuba, Argentina, EEUU, Costa Rica, Brasil y España han participado en estos años contando con el apoyo de la Alta dirección de nuestra Universidad...pero antes de explícales el libro quisiera hablar de las Humanidades.

Para muchos, por estos días hablar de Humanidades, es poco productivo, es un ejercicio subjetivo que poco o nada, cambia o transforma este mundo. Las Humanidades no son ciencia dicen algunos. Las Humanidades para otros son oratorias, estilos literarios y discursos o como dicen algunos simples mortales, “es carreta”. Quienes hablan y piensan así, están negándose así mismo, pues la esencia de las Humanidades es la condición humana en toda su complejidad, en toda su historia y en toda la finitud de nuestra existencia.

Las Humanidades centran su mirada justamente en el único objeto que es fuente de conocimiento y que, a la vez, se estudia introspectivamente, el hombre y la humanidad. Las Humanidades tienen en el Hombre, el más misterioso objeto-sujeto del conocimiento recorriendo su andar que va desde la contemplación viva, al pensamiento abstracto y de ahí, a la práctica científica transformadora.

Es el humanista, quién se pregunta primero qué es el conocimiento, sus límites, las vías de llegar a él, reducir la incertidumbre en este universo y aceptarla. No ha existido ciencia, disciplina, campo de conocimiento que no tenga historia. Toda ciencia tiene orígenes y fundamentos; por ello, toda ciencia a pesar de los pesares, tiene un pensamiento epistemológico, es decir, una filosofía, que orienta y sigue dando los elementos nodales para plantearse un problema, hacer estallar un paradigma y mirar desde nuevas posturas una teoría, pero siempre, en un avance continuo. No hay ciencia sin filosofía.

El Hombre más simple, más allá de los títulos que tenga o no, está, ha estado y estará frente a la búsqueda de preguntas eternas y que en la intimidad de nuestras vidas nos las hacemos no pocas veces: ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es la verdad? ¿Estamos solos en el universo? ¿Qué es la belleza? ¿Cuál es el papel de Dios? ¿El conocimiento tiene un límite? ¿Los avances de la tecnología y las biotecnologías harán del hombre una subespecie? ¿Qué es el amor o la felicidad?

Hablar de Humanidades puede ser retórico ante el peso de la instrumentalidad del conocimiento, pero no es así. No hay acto pedagógico o cognitivo, ni institución universitaria, que no enuncie ser humanista.

La formación de un ciudadano, profesional, crítico, incluyente, socialmente responsable, ético, solidario, multicultural, ecuménico y plural requiere de una sólida formación humanista y cada día se hace más necesario frente a la crisis de valores y principios éticos. El mundo demuestra que la profesionalización pura, aséptica no ha sido muy eficaz, ni eficiente cuando vemos que es una constante la corrupción en la gestión pública, el plagio en las investigaciones, la irresponsabilidad ambiental en las obras,

en los proyectos, cuando se prestan los servicios de salud como manejando una calculadora o la educación con criterio de élites. Esa es la realidad de ejercicios donde las Humanidades han sido valoradas como simples rellenos, o vacuas.

Por ello, me complace presentar este libro que compila miradas diversas del campo humanístico en nuestra Universidad Santiago de Cali; una universidad que ha transitado hasta reconocer la necesidad de las Humanidades en su misión y visión como centro de formación de profesionales en una ciudad-región urgida de respuestas incluyentes, plurales y solidarias.

Creo que me permitiré decir desde mi recorrido en este campus, que he visto transformarse, crecer y hacerse más y más universidad, que las Humanidades están en el justo momento de hacer un salto hacia nuevos retos. No solo porque tal vez, me sorprenda con que aparezca una facultad de Humanidades, amén que nominalmente epistémicamente la subordine a un campo y no a su condición de ciencia.

Las Humanidades deben ganarse, mostrar la necesidad de entrar en cada investigación haciéndola interdisciplinaria y salirse de ese estrecho y a la vez infinito espacio cerrado, propio. Urge, no hay otra forma de decirlo, que las Humanidades se apropien de las tecnologías, de los debates sobre la incertidumbre, de la entropía, del pensamiento complejo, de las nuevas relaciones éticas, bioéticas del científico con las ciencias, de adentrarse en los límites de las relaciones hombre-tecnología si es que tuviera límites; y todo ello, sin renunciar al pensamiento crítico y la fantasía creadora del humanista para establecer puentes entre problemas y realidad.

Platón, Da Vinci, Leibniz, Verne, Bradbury, Asimov fueron humanistas que hicieron desde la filosofía y el arte, desde la ciencia ficción; son ejemplos de cómo las Humanidades han calado e influido en las ciencias, han sido esos puentes que la ciencia pura nunca vio y ellos, es decir, los humanistas, si avizoraron. Hace falta convertir la ciencia en un factor de cambio y transformación, hace falta comprender que el arte y la comunicación son herramientas de educación e información de resultados y para el cambio social.

La comunidad de humanistas no puede dejar nuestras herramientas primarias solo para algunos; debemos saber apropiarnos de los novísimos recursos desarrollados por colegas humanistas sin temor a la tecnología para articularse a las otras ciencias de forma muy efectiva.

No me queda más que, agradecer a la Universidad Santiago de Cali en la persona del Rector, Dr. Carlos Andrés Pérez Galindo, Zonia Velasco, Vicerrectora Administrativa, Pilar Cogua Directora General de Investigación, y al Editor Edward Ordoñez, el apoyo que recibió el Departamento de Humanidades y Artes en esta Semana de las Humanidades y en toda ocasión, durante todos estos años. Nunca faltó el respaldo. A ustedes mi gratitud personal.

Igualmente, y en particular a la profesora María Fernanda González quien asumió la coordinación académica de este evento con amor, compromiso y lealtad, mi afecto y amistad.

Sea este el espacio para que se conozcan estas ideas con la riqueza que tienen las Humanidades, las coincidencias y diferencias que seguramente hemos tenido y tendremos pues así es el mundo académico en sus aportes. Esa es la academia.

Pedro Pablo Aguilera González
Director del Departamento
de Humanidades y Artes 2006-2018



Unidad 1

Humanidades y diálogos con la estética

El teatro de mujeres como lugar de confesión: ¿verdad o mentira?

Luz Elena Luna Monart*
<https://orcid.org/0000-0002-4488-4691>

Introducción

Esta investigación es parte de la tesis doctoral¹ que actualmente desarrollo y que tiene como temática central el trabajo desde las identidades de género que cuatro mujeres afrodescendientes o negras², en condición de desplazamiento forzoso, actrices naturales del grupo Aves del Paraíso del Teatro La Máscara, construyen en el escenario, en dos obras: *El solar* (2006) y *Perdón y olvido* (2016). La pregunta por las identidades de género cobra sentido por el hecho de que el montaje escénico que estas mujeres realizan está abordado desde el teatro de mujeres, el cual trabaja a partir de las representaciones de sus propias experiencias de vida.

¹ El Doctorado es en Humanidades en la línea de estudios de género; la tesis doctoral se titula: “Teatro de mujeres: un espacio para el reconocimiento de las identidades femeninas de cuatro mujeres afrodescendientes, desplazadas a la ciudad por causa del conflicto armado colombiano”. Dirigida por: Gabriela Castellanos Llanos

² A lo largo del texto se usará el término “afrodescendientes” por razones de índole académica y porque el término está relacionado con hechos históricos como la esclavitud y la colonización (Curiel, 2015). Sin embargo, las cuatro mujeres objeto de estudio de la investigación, no se encuentran familiarizadas con esta palabra, pues se reconocen como mujeres negras por su color de piel y saberes culturales; por esta razón también se usará la palabra “negra”. No obstante, expreso mi inconformidad con estas categorías que uso para nombrarlas: “mujeres afrodescendientes”, “negras” o “desplazadas”, por el hecho de sentir que contribuyo a la construcción de unos imaginarios que las construyen desde unas identidades que parecen fijas, como si solo fueran eso.

* Instituto Departamental de Bellas Artes
Cali, Colombia
✉ lunamonart@gmail.com

Cómo citar este capítulo

Luna Monart, L. E. (2020). El teatro de mujeres como lugar de confesión: ¿verdad o mentira? En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 15-32). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Se desarrolla a partir de los textos de las obras teatrales y del discurso oral de las mujeres, las cuales hablarán en relación con sus experiencias de auto representación escénica, teniendo en cuenta que en las obras ellas se representan a sí mismas contando sus historias de vida. Con esto se quiere llegar a comprender, desde los propios testimonios de las mujeres, el proceso por el cual conocen aceptan y se resisten a la representación social construida por el discurso hegemónico para designarlas, materializando una forma de ser mujeres en su vida cotidiana dentro del contexto urbano.

Para este caso, la objetividad, si es que existe, estará en visibilizar el lugar de la investigadora en el proceso: sus contingencias, sus reflexiones, sus parcialidades, etc. (Haraway, 1989). En este aspecto, cabe decir que como investigadora, mujer mestiza (blanca para esta sociedad), madre, compañera heterosexual, docente, al ser una educadora popular sensible a las problemáticas y discriminaciones que viven las mujeres en contextos cotidianos, veo en esta investigación una oportunidad de visibilizar las condiciones de mujeres racializadas, provenientes de zonas rurales que habitan las márgenes de la ciudad, desde un trabajo de interacción y aprendizaje constante con ellas, para entender, desde sus prácticas y discursos, las diversas maneras de asumirse como mujeres y sus luchas de resistencia cotidianas frente a las múltiples discriminaciones que viven a diario.

Las cuatro mujeres

Vienen de habitar zonas rurales de la costa pacífica colombiana y de tener una vida ligada a los oficios domésticos, a la partería, a la recolección de oro en los ríos, a la agricultura y demás quehaceres relacionados con el campo. Fueron expulsadas de sus territorios entre los años 2000 y 2002, periodo en el que el desplazamiento forzoso en Colombia llegó a altísimas cifras: en 2000, se registraron 25.383 personas expulsadas, en 2001 fueron 16.061 y en 2002 fueron desplazadas 17.601 personas (CODHES, 2010).

Actualmente, viven en barrios marginalizados del oriente de Cali como Manuela Beltrán, Potrero Grande y Pisamos. En estos lugares, después de permanecer por once años en un albergue, logran tener su casa a través de planes de vivienda otorgados por el gobierno; una de ellas pierde la casa por causa de una estafa que un familiar le hace, entregándole las escrituras

al líder de una banda del barrio. Tres de ellas son mujeres adultas, cercanas a los 70 años, quienes al momento del exilio de sus territorios pasaban los 50 años de edad; no tienen resuelta su situación laboral debido a condiciones como su analfabetismo, su avanzada edad, todo ello conlleva a la dificultad de construirse un nuevo proyecto de vida en la ciudad. La cuarta es hija de una de ellas, llegó siendo niña y ha crecido en la ciudad, no concibe la vida en el campo, aunque el trabajo en el escenario al lado de su madre le ha enseñado a conocer sus tradiciones y ver a su madre en sus haceres tradicionales: sueña con estudiar teatro o música. Las tres mujeres adultas han visto morir algunos de sus hijos en la ciudad, otros están en la cárcel y otros trabajan en lo que pueden. Casi todos los hijos de estas mujeres llegaron niños y adolescentes, ninguno es universitario. Viven en el mercado informal y de lo que le pasan algunas de sus hijas, ninguna se emplea actualmente en el servicio doméstico debido a su edad y sus constantes dolores corporales. Sueñan constantemente con su vida en el campo, pero saben que ya no hay retorno porque sus hijos ya tienen una vida en la ciudad y no conciben la vida fuera del núcleo familiar, al lado de sus nietos (as) e hijos (as).

Estas mujeres son cantadoras, lavanderas, compositoras y parteras, tradiciones que toman más fuerza en el escenario, reivindicando sus saberes culturales; la tradición oral es fuerte tanto para la comunicación cotidiana, como para los rituales y la transmisión de sus tradiciones culturales. Al respecto, cabe señalar que la oralidad no solamente hace referencia a la emisión vocal, sino al conjunto de aspectos corporales, gestuales (ONG, 1987) e incluso musicales, que acompañan esa forma de comunicación que por antonomasia se da en el litoral Pacífico. En ésta aparecen elementos culturales ligados al trabajo (cantos de boga), la muerte (los chigualos) y el folclor (las décimas), entre otros, los cuales le confieren al lenguaje corporal una significación particular que se convierte en impronta identitaria en contextos más amplios.

Se vincularon al teatro La Máscara desde el año 2005, conformando el grupo Aves del Paraíso junto con otras mujeres desplazadas de la costa pacífica colombiana que habitaban con ellas en el albergue; llegaron al teatro gracias a la Hermana Alba Stella de la Fundación Paz y Bien, encontrando en el teatro un lugar para hablar de sí mismas y elaborar el dolor del exilio y el despojo de sus tierras. Son actrices naturales y

han participado en más de seis obras de creación colectiva referentes a la problemática de violencia que han vivido y continúan viviendo en la ciudad. Actualmente se vinculan al teatro La Máscara cuando hay algún proyecto en el que pueden participar; su relación con él es de afecto y de colaboración por todo lo que ellas consideran, han sanado en ese espacio. Para ellas hablar del teatro es hablar de su propia vida, es recordar y sanar a través de la representación de sus historias en la escena.

El teatro de mujeres

El teatro de mujeres, además de ser una expresión artística, es también un espacio político y social, donde estas cuatro mujeres negras o afrodescendientes, mediante un proceso de montaje orientado por una directora profesional, traen a la memoria experiencias personales sobre hechos relacionados con su situación de mujeres desplazadas por causa del conflicto armado. Tales elementos apuntan a una experiencia dramática donde convergen también elementos pedagógicos y políticos por las particularidades que tiene el proceso de montaje donde las actrices naturales, se (re) presentan a sí mismas y se exponen ante un público que no solo las observa, sino que las lee bajo unos códigos universales del teatro.

Esta forma de hacer teatro rompe algunos códigos del teatro tradicional o teatro dramático, a la vez que conserva otros, lo que implica una expansión del teatro (Dubatti, 2003) que se materializa en una diversidad de formas que actualmente existen en Colombia para representar colectivamente el dolor, relacionando el teatro con la memoria y con los modos de reconstruirla (Lamus, 2011), derivando a un teatro “matriz” (Dubatti, 2016) o “liminal” (Dieguez, 2010) que en este caso hace relación a un teatro que más que la actuación, expone la presencia de unas mujeres que representan sus historias en el escenario.

El teatro de mujeres toma fuerza especialmente en la década del 2000, cuando el conflicto armado colombiano se agudiza, ligado a la dramaturgia de la violencia; es un teatro que permite rememorar, elaborar el dolor dejado por la violencia, sensibilizar públicos e instalar nuevos códigos artísticos

(Lamus, 2014), donde se trabaja con artistas y con mujeres víctimas de violencia que no están vinculadas al teatro de manera permanente, pero que encuentran en este espacio un lugar para expresarse y sanar (Luna, 2011). De allí que las formas de ser y de construirse como mujeres dependiendo de sus prácticas culturales, cobren especial relevancia en el escenario, enmarcadas en un nuevo lenguaje comunicativo, en el que aquello que es un acto de presencia en la vida cotidiana, se convierte en un acto de (re) presentación teatral (Luna, 2011).

De manera breve, se podrían mencionar cuatro características claves que hacen singular este tipo de montajes realizados con actrices no profesionales: (i) el proceso de montaje se realiza en un tiempo mayor que los tradicionales, por el hecho de revivir en las actrices relatos de vida relacionados con la violencia para luego representarlos; (ii) la construcción de una especie de laboratorio social y artístico que permite, además de montar la obra, ir elaborando el duelo; (iii) el hecho de no tener, en muchos casos, un libreto predeterminado, sino que éste se va elaborando paralelo al montaje y (iv) por último, que desde la representación se realiza una experiencia de alteridad, paralela a sus propias experiencias de vida, lo que implica que el hecho de representarse a sí mismas supone ponerse en escena, en sus expresiones corporales más particulares.

Esta particularidad de trabajar en el escenario con las mujeres que vivieron los hechos que narra el montaje teatral, podría tener repercusiones en las identidades que ellas construyen en el escenario cuando se representan a sí mismas, impactando los discursos y prácticas de poder que las han identificado dentro del contexto urbano. Sobre todo, si se tiene en cuenta que, para este caso, las actrices naturales son mujeres negras desplazadas de zonas rurales que habitan la ciudad, con unos rasgos culturales que las diferencian de las otras habitantes urbanas.

Cuando el teatro es actuado por testigos que cuentan en el escenario su propia historia trágica hay una particularidad con dos aspectos importantes que podrían incidir en las identidades de género que ellas construyen en el escenario: las mujeres como testigos de la historia, y la tragedia presente en el relato de la obra.

Sobre el tema de las dos obras: *El solar* y *Perdón y olvido*

La obra *El solar* fue la segunda obra montada por el grupo Aves del paraíso del Teatro La Máscara en el año 2006, época en la que estaban en el tránsito de adaptación a nuevas formas de vida que imponía la ciudad; el suceso del desplazamiento estaba aún muy presente y lo vivían con mucho dolor. Estas vivencias determinan la temática de la obra, la cual expone la forma cómo habitaban en el albergue “Daniel Guillard” donde permanecieron de manera improvisada, con divisiones de plástico y cartón, aproximadamente once años, mientras fueron reubicadas por el gobierno; estos son algunos de los testimonios de las cuatro mujeres sobre la obra y los recuerdos que reviven el ver de nuevo la obra después de diez años de ser montada.

Más que todo cuando terminamos *Nadie nos quita lo que llevamos por dentro*³ que esa fue la llegada de nosotras a la ciudad, (ahora) hablamos de cómo estábamos realmente viviendo ya en el lugar (en el albergue)... más que todo se montó es por eso, para mostrar el día a día de cada familia y mostrar que pasábamos trabajos para entrar al baño, para lavar que no, que las niñas jugando, como mostrar eso.

(...) vivíamos mucha gente y solo eran dos lavaderos, entonces a medida que éramos tanto siempre se encontraban esos conflictos...

(...) No eso era muy tenaz, ¡horrible! Uno vivía pendiente de las peleas, vivía pendiente de esas niñas porque por allí estábamos en el medio de dos grupos (militares) y allá le decían era la cueva...

(...) Nos cuidó Dios porque la cosa era muy tenaz, había dos baños para setecientas y pico de personas, allá entraba hombres, mujeres...

Llama la atención en los testimonios la importancia que tiene el hecho de montar la obra con la finalidad de contar cómo habitan en el albergue, especialmente en las dificultades y precariedades que como población desplazada viven en este nuevo contexto urbano, es una voz de denuncia que se alza a través del teatro.

³ Esta obra fue el primer montaje que ellas realizaron en el año 2005; cuenta la historia de exilio de sus zonas de origen y la llegada a la ciudad

Con respecto a la temática de la obra: *Perdón y olvido*, es un cuadro corto, de aproximadamente diez minutos, montado en el año 2015, trata sobre el conflicto de dos madres cuyos hijos han crecido juntos y se encuentran en la guerra en dos bandos diferentes. Esta obra se realiza en un momento en el que estas cuatro mujeres estaban mucho más adaptadas tanto al discurso teatral, como a la ciudad; lo que hace posible que esta obra se monte exclusivamente para el evento “Escenas abiertas”, en el que participan montajes teatrales realizados a partir de procesos comunitarios:

Primero la obra empezó por las fronteras invisibles. Nosotros empezamos a mostrar cómo era eso de las fronteras invisibles y entonces estábamos en ese proceso... y como que no había encaje. Entonces allí Pilar (una de las directoras), no sé por dónde sacó esa frase⁴ de esa temática.

Las llamadas fronteras invisibles son una problemática de violencia muy común en los barrios populares del Oriente de Cali donde ellas habitan; las dos actrices de la obra proponen esta temática porque en ese momento tenían a su cargo hijos y nietos adolescentes que podían poner en riesgo su vida por causa de este fenómeno. Debido a la premura por la proximidad del evento y a eso de “no encajar” con el tema en el montaje, una de las directoras a cargo consigue un poema que, si bien es cierto no trata el tema de las fronteras invisibles basado en una lucha de territorios dentro de los barrios, si trata el tema de jóvenes del mismo barrio que van a la guerra en distintos bandos, debido a que ideológicamente tienen proyectos distintos:

Pero nos encajó igual a lo que nosotros queríamos que se representara, porque nosotros eso era lo que queríamos mostrar de esas fronteras invisibles, que se mataban. Yo le decía a ella (la directora) eso que pasaba en los barrios de cada una.

La obra *Perdón y olvido* está inspirada en sus historias, pero no cuenta las experiencias de vida de ellas tal cual, como si lo hace la obra *El solar*. Sin embargo, ellas se identifican plenamente con la temática; y tal vez la razón es la particular relación de ellas como actrices naturales y el teatro, donde la experiencia y la memoria son aspectos necesarios e importantes para

⁴ “Frase” se refiere al poema que inspiró el montaje.

sus montajes. Esta historia fue una adaptación de un poema⁵ que aborda una temática propia de las realidades que algunas han vivido y otras que h han visto a muchas mujeres desplazadas de sus barrios, sufriendo esas experiencias trágicas de vida.

Las he vivido. Las he vivido, si señora. Mami le diré que he vivido las dos⁶ a ella (mira a su compañera de escenario que está al lado) le duele muchísimo porque el hijo lo recibe en una caja, ¿no es cierto? Eso es una cosa que... ya ella no lo vuelve a ver nunca más; y la otra sufre terriblemente porque ella, con las indirectas y todo eso. Por lo menos mi vecina de enseguida... eso es una realidad.

Este testimonio deja ver la cercanía que ellas pueden tener con la muerte de sus hijos, pues es una de las tragedias recurrentes en sus vidas, al igual que el consumo de estupefacientes y la vinculación con trabajos ilegales. Sus experiencias de vida en la ciudad, una vez desplazadas, están ligadas a la tragedia y ellas están identificadas plenamente con esos relatos trágicos; por ejemplo, el siguiente testimonio muestra un poco de cómo ha sido la vida de una de ellas en la ciudad: “En la ciudad fue un cambio total, para mí ha sido un caos. Yo vine con toda mi familia y acá me han matado tres hijos, un nieto, un hijo de crianza, ahora último mi esposo”. Entonces, la tragedia que viven estas mujeres negras, campesinas, desplazadas en la ciudad, termina siendo un recurso en el teatro que les permite ser escuchadas:

Así era que nos escuchaban, sacando esas cosas en obras de teatro, pero obras reales de uno, sus vivencias, todo lo que era de uno, como vivía uno, todas esas cosas...

(...) En la primera obra lloraba más de una “encorbatada” entonces sí, allí si es verdad que nos están oyendo y nos están escuchando y nos cogió como una fuerza de que ya las otras obras ya las presentábamos porque sabíamos de que allí alguien de tantos que había, nos estaban escuchando porque como la obra era tan dolorosa...

⁵ Poema del libro *Nos tomamos la vida en serio. Voces de mujeres que reflexionan sobre guerra y paz en Latinoamérica* (2005)

⁶ Hace referencia a las dos situaciones que se presentan en la obra: una madre a la que le entregan el hijo muerto y otra madre que tiene un hijo que, por ideologías diferentes, termina matando a un joven como él.

Pero más que la tragedia, el hecho de que esa experiencia real sea actuada por la persona que la vivió, es lo que realmente genera un impacto en el público y de alguna manera, el éxito de este tipo de obras.

El teatro como ritual de confesión

El ser actrices naturales que exponen en el escenario sus propias experiencias de vida, es un hecho que bien podría ubicar al teatro en un lugar de confesión (Foucault, 1992), donde ellas son las interlocutoras que se confiesan frente al público que las escucha, conmovido ante sus propias historias; de allí que el teatro de mujeres como ritual de confesión, convierta a las actrices naturales en testigos de cuerpo presente. Entonces, el teatro se convierte para estas mujeres en un dispositivo que crea verdades y, por tanto, formas de poder (Cornago, 2009), permeando las maneras como ellas se relacionan consigo mismas y con las demás personas.

El hecho de estar frente a un público que se dispone a escucharlas, no solo las ubica en un lugar de poder, sino también que las redime y las exonera de todos los prejuicios e imaginarios que se construyen sobre ellas como población desplazada, negra o afrodescendiente; es el único lugar que ellas tienen para que su palabra sea escuchada y para que ese imaginario que recae sobre ellas pueda transformarse y, no por el contrario, reforzarse, puesto que puede ser un riesgo.

La necesidad de ser escuchadas, de confesar sus historias de vida en el teatro, puede entenderse con más claridad si se ponen de presente tres aspectos que afectan la construcción de las identidades de estas mujeres negras, una vez llegan a la ciudad; aspectos que por un lado las vulneran, pero por otro lado parecen generar una sensación de culpabilidad en ellas ante sus propios cuerpos contruidos casi por oposición y rechazo a los cuerpos de mujeres urbanas:

Primero: El hecho de que sus cuerpos negros, ligados a las tradiciones afrodescendientes propias de zonas rurales de la costa pacífica colombiana, no entran dentro de las identidades socialmente aceptadas (Carneiro, 2001) que instala el discurso hegemónico patriarcal, donde la mujer se construye

a través de unas prácticas y discursos centradas en la imagen de una mujer blanca, heterosexual (Butler, 2002) y urbana. Al respecto, una de ellas expresa de la siguiente manera la discriminación que sufrió al llegar al Distrito de Agua Blanca de la ciudad de Cali: “Discriminada no tanto por ser mujer, sino por ser afro y por ser desplazada. ¡Ay, que usted vive allá!; ¡ay, que a mí no me gustan las negras! ...”.

Segundo: el hecho de ser desplazadas y provenir de contextos rurales en un país donde el conflicto armado se dio justamente en estas zonas rurales, generando el imaginario de que la población desplazada viene a robar, o es peligrosa porque tiene vínculos con grupos armados; configurando así, a través de un discurso, lo que significa ser un “desplazado” para el sistema social, palabra que parece borrar toda la historia cultural de estas personas, “ya no son campesinos, pescadores o mineros rurales (...) su nueva condición es la de un *desplazado interno*”, una categoría (Oslender, enero-junio 2010, p. 146):

Quando uno iba a buscar algún trabajito, lavada o algo, ¿usted quién es?, desplazada a no, ¿quién nos garantiza que usted no nos va a robar, que ustedes no nos van a hacer algo? Por afro no tanto, pero por lo que éramos desplazados si, mucha discriminación, ni trabajo, ni nada... La identificación era que éramos “desplazaditos”, hasta los mismos muchachos de allí alrededor.

Tercero: el hecho de desconocer las lógicas urbanas, lo cual hace más difícil la supervivencia en la ciudad, más aún cuando se desplazan su edad pasa de los 40 o 50 años (Luna, 2011), siendo en su gran mayoría analfabetas, como es el caso de estas mujeres; esta situación las hace aún más vulnerables a la discriminación en los nuevos lugares de habitación porque sus saberes no son reconocidos en la ciudad, por el contrario, son discriminados y considerados obsoletos o atrasados: “Allá en la Gua creían que uno venía era de miseria y no sabían que uno venía bien, uno vestía planchado, era persona de bien”.

Esta falta de reconocimiento de sus saberes y formas de vida genera en la ciudad un juego de opuestos (Scott, 2001): urbana/rural; letrada/ignorante, “potenciando la violencia, a una percepción de la vulnerabilidad física

de cierto conjunto de personas que provoque el deseo de destruirlas” (Butler, 2010, p. 15):

(...) ¿Vos dónde vivís? ¡Ay, en el polvero! porque allá le decían el polvero porque había una cancha y eso era polvo, polvo, polvo. Entonces, ¡ay, vos vivís en el polvero, ay no! Como que todo el mundo lo mandaba a uno para un lado...

(...) En la ciudad fue un cambio total, para mí ha sido un caos. Yo vine con toda mi familia y acá me han matado tres hijos, un nieto, un hijo de crianza, ahora último mi esposo, éramos de trabajo porque yo me iba con mis hijos a trabajar...

De acuerdo a estos tres aspectos que inciden en la condición de sus identidades en la ciudad, hay un nuevo contexto donde sus cuerpos son contruidos bajo unas normas y conductas que las configuran como cuerpos precarios (Butler, 2010), sometidos a todo tipo de maltrato y discriminación que el medio justifica culpabilizándolas por sus realidades. En este sentido, la condición de mujeres negras desplazadas en la ciudad implica, no solo un deterioro en su calidad de vida frente al abastecimiento de sus condiciones básicas, sino también el experimentar diversas violencias y exclusiones que se van naturalizando dentro del contexto, y que incluso ellas mismas terminan justificando como mujeres extranjeras, migrantes que desconocen el territorio y sus prácticas: “la gente no actuaba con sentimiento”, dice una de ellas.

Bajo esta perspectiva, el teatro como lugar de confesión bien podría ser una estrategia de poder que hace parte de un proceso de subjetivación en tanto brinda la posibilidad de transformación (Foucault, 1988), en medio de un panorama hostil que juzga a estas mujeres y las sujeta a unas normas sociales en las que sus identidades como mujeres negras campesinas y quedan por fuera del discurso socialmente aceptado.

Así, en la obra *El solar* el teatro se convierte en un espacio para la confesión de sus testimonios personales (Cornago, 2009), borrando la línea entre lo público y lo privado por el hecho de narrar sus vivencias que como mujeres negras desplazadas que viven cotidianamente en el albergue, lugar donde

se instalan una vez llegan a la ciudad: “eso era lo que nosotras vivíamos, lo que nosotras sentíamos, lo que habíamos vivido”.

Tal como lo dicen ellas, lo que actúan en el escenario es la realidad misma, tal como la vivieron; es imposible dentro de su pensar, haber podido montar una escena de manera distinta; para ellas el teatro no es una acción imaginaria y la directora no ha manipulado los hechos. Por esta razón, al preguntarles a las actrices naturales por la obra *El Solar* y los cambios que ahora, diez años después, realizarían en este montaje escénico, se sorprenden de que pueda cambiarse algo, e incluso parece indignarles la pregunta:

¡Cómo lo vamos a cambiar! Hubiéramos creado una cosa que no fuera así, noooo, si estábamos viviendo esta realidad, ¿entendió? Esa fue la realidad, esas fueron las mujeres que éramos nosotras.

La fuerza de la escena no el montaje teatral en sí mismo, ni la obra en sí misma, sino el testimonio de estas mujeres que le hablan al público como testigos de la historia, es la “presencia de ese cuerpo que estuvo allí y ahora está aquí” (Cornago, 2009, p. 6), en el escenario contando un pasado en tiempo presente. Esto último acerca el teatro de mujeres a un teatro confesional que pone al testigo en la escena a contar su historia; de esta manera, el actor cuenta su historia, su intimidad, su vida personal y el público asiste a escuchar una experiencia de alguien; puesto que “el aura que rodea al testigo no se apoya en su capacidad de contar lo que vio, sufrió o experimentó, sino en la propia presencia de un cuerpo que vio eso, lo sufrió o lo experimentó” (Cornago, 2009, p 4). Su actuación responde a una necesidad de ser escuchadas, aceptadas por un público que las escucha y las aplaude; sin la aprobación del público su testimonio o confesión, no tendría sentido, ni la noción de verdad.

Esta situación genera una pregunta entre realidad y verdad, rompiendo así uno de los principios esenciales del teatro como es su carácter de representación (Berenguer, 1992). En el teatro es necesario mantener el engaño para hacer efectiva la acción o el discurso, “esta convención hace posible el acto de fe que justifica la situación de subordinación discursiva” en la que se encuentra el espectador (Sánchez, 2007, p. 5); se trata de cierto engaño que el espectador acepta con conciencia. Al romperse esta convención, el espectáculo se vuelve desgarrador porque está ante una representación real realizada por las

propias víctimas. El espectador se debilita y cede el poder ante el actor, ante las mujeres que cuentan historias desgarradoras, lo que permite que ellas en el escenario gobiernen la escena y hagan posible que el público se solidarice frente a ellas; por lo menos mientras dura el espectáculo:

Realmente uno hace las cosas con sentimiento y nosotros lo hemos vivido y el mensaje que transmitía la presentación era para que realmente la gente se colocara por un momento en el lugar de uno, nadie quería vivir eso. Lo que nosotros realmente dábamos y la persona como la tomaba...como eso, ay yo no, paso por eso, Dios mío...Muchos en Bogotá decían: nooo, a mí no me gustaría pasar por eso. No, realmente respeto porque vivir una cosa de esas.

El teatro de mujeres con actrices no profesionales, comparte una experiencia real a los espectadores usando algunos códigos teatrales tradicionales: el escenario, el vestuario, la iluminación, las acciones marcadas, lo que implica un proceso de montaje; un inicio y un final definidos y por último, aunque se rompa la idea de ficción propia del teatro, se mantiene la convención del público como espectador, donde este mantiene su lugar de observador durante su presentación; tal vez esta sea una de las razones por la que las cuatro mujeres se sienten parte del teatro y saben que tienen un status o un lugar privilegiado cuando se suben al escenario.

El teatro las ubica entonces en un lugar de poder a lo largo de la obra por el hecho de disponer del tiempo de un público que se ha dispuesto a escucharlas. El escenario les cambia la cara y el estigma, gobiernan la escena y hacen que el público se solidarice frente a ellas, puesto que transformarse en actrices y ponerse frente a otros les da un rango de superioridad, “y, por tanto, el actor, durante el momento de la representación, es una figura de poder (aunque, como todas las figuras de poder o de distinción, expuesta, y por tanto también vulnerable)” (Sánchez, 2007, p. 6).

En este sentido, el teatro al ser un dispositivo de poder les posibilita a ellas ser escuchadas, y ellas a su vez, construyen con el teatro y sus directoras, una relación de admiración, de agradecimiento; razón por la cual ellas confiesan sus relatos íntimos de violencia. Esta relación con el teatro y en especial con las directoras, podría tener semejanza a una relación pastoral, una relación de guía espiritual donde las directoras ejercen un

poder mediante el ejercicio de los cuidados incondicionales que han tenido y siguen teniendo con estas mujeres (Foucault, 2006):

Pienso que más que todo, por eso le agradezco mucho a la hermana Alba Stella nos habría mucho los ojos, (nos decía) la forma que las escuche el gobierno es que ustedes hagan teatro. Entonces Monseñor fue a una visita y fue la primera cosa, presentamos una obrita ahí, de allí creo que contacto la hermana Alba Stella con Susana y con Lucy. Y ya de allí y en verdad y es que ya uno sin miedo habla y sin embargo teníamos temor algunas cosas publicarlas al público porque no sabíamos quién estaba, quién nos estaba oyendo, y nos cogió como una fuerza de que ya las otras obras ya las presentábamos porque sabíamos de que allí alguien de tantos que había, nos estaba escuchando.

Sus testimonios son creíbles ante el público y sus discursos son avalados; en otros espacios “su palabra es considerada como nula o sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia” (Foucault, 1992, p. 6). Bajo esta perspectiva, la verdad de estas mujeres obedece a las reglas de una política discursiva que este caso instala el teatro de mujeres, presentado por La Máscara, considerado como una disciplina que ejerce sobre ellas una forma de control sobre sus discursos, un teatro reconocido en el campo que les brinda a ellas la posibilidad de hablar y ser escuchadas, puesto que “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo” (Foucault, 1992, p. 23):

En Bogotá cuando llegamos: ¿y ustedes como se llaman? Aves del Paraíso. A bueno, quiero verlas... Había un grupo de mujeres profesionales y ellas se presentaron y no, no fue nadie antes, al contrario, nosotras fue las que llenamos el escenario... Nos presentamos como a las siete de la noche y fue llegando la gente y cuando nosotras salimos y eso lleno de gente y nosotras ¡ufff! la emoción de ver que a nosotras si nos fue gente y que se nos llenó. ¡Eso fue bacanísimo!

Lo anterior permite entender como ellas se van construyendo a sí mismas como mujeres negras, desplazadas dentro de la ciudad; sujetas, por un lado, a un control y dependencia del teatro como espacio que las ayuda y las reivindica y por otro, sujetas a las condiciones de su propia identidad y al lugar que ellas tienen dentro del contexto urbano.

Referencias bibliográficas

- AUPEC. (2018). Dialecto del pacífico colombiano. Una herencia africana. Recuperado de: <http://aupec.univalle.edu.co/informes/mayo97/boletin35/dialecto.html>
- Berenguer, A. (1992). El Teatro y la Comunicación Teatral. En: *Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural*. Número 1: pp. 155-179.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. D. F., México: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Carel, I. (15 de 10 de 2015). Afrodescendientes más vulnerables a la pobreza: Colombia. Recuperado de: <http://panorama.ridh.org/afrodescendientes-mas-vulnerables-a-la-pobreza-colombia/>
- Castellanos, G. (1995). ¿Existe la mujer? Género, lenguaje y cultura. En Arango, M. L. L.G. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Castellanos, G. (2008). Serialidad, dominación, performatividad: La construcción de identidades subordinadas y la aceptación de la subordinación. En Wade, P.; Urrea, F. y Viveros, M. *Raza. Etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogota, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Castellanos, G. (2009). Las identidades de género como fantasías discursivas . En G. Castellanos, D. Grueso, & M. R. (Eds), *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Cornago, O. (2009). Actuar “de verdad”. La confesión como estrategia escénica. Recuperado de: Artes. Investigación y creación escénica: www.arte-a.org
- Dieguez, I. (2010). De malestares teatrales y vacíos representacionales: el teatro trascendido. Recuperado de: Archivo virtual Artes Escenicas:

- https://artescenicass.uclm.es/archivos_subidos/artistas/16/malestaresteatrales_idieguez.pdf
- Diéguez, I. (2013). *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Córdoba, Colombia: Documenta/Escénicas.
- Dubatti, J. (2003). Teatro argentino y destotalización: el canón de la multiplicidad. En: *Revista Hispánica de Flandes y Holanda*. N° 24.
- Dubatti, J. (2010). Herramientas de poética teatral: concepciones de teatro y bases epistemológicas. En: *Revista Texturas*: pp. 341-352.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal. Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Essed, P. (2010). Hacia una conceptualización del racismo como proceso. En: *Cuaderno de trabajo AFRODESC/ EURESCL*, N° 8: pp. 129-169.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid, España: Alianza Editores.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gómez, L. (2004). Subjetivación y feminismo: Análisis de un manifiesto político. En: *Athenea digital*. No. 05: pp. 97-123.
- Hall, S. (1991). The local and the Global: Globalization and Ethnicity. En A. K. (ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity* (pp. 19-39). State University of New York at Binghamton.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y Gay, P. D. *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Lamus, M. (2014). Escenarios de la memoria. En M. D. CULTURA, *Luchando contra el olvido. Investigación sobre la dramaturgia del conflicto*. Segunda parte (pp. 17-32). Bogotá.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En: *Tabula Rasa. Bogotá, No. 9*: pp. 73-101.
- Luna, L. E. (2011). Desplazamiento, teatro de mujeres y nuevas actoras sociales. En: *Revista La manzana de la discordia*: pp. 25-41.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Oslender, U. (2010). La banalidad del desplazamiento: de peleas, estadísticas y vacíos en la representación étnica del desplazamiento forzado en Colombia. En: *Universitas humanística*. No.69: pp. 139-161.
- Personeria Municipal (2013-2014). Informe sobre la situación de violencia y seguridad de Santiago de Cali. Santiago de Cali, Colombia.
- PNUD. (2011). *Los afrocolombianos frente a los objetivos de desarrollo de milenio*. Bogota, Colombia: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En: Hall, S. y Du Gay, P. (coord.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214-250). España: Amorrortu Editores.
- Rosse, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, J. (2007). *El teatro en el campo expandido*. Barcelona, España: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Sanchís, J. (2007). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Madrid, España: Visor Libros.
- Scott, J. (2001). La experiencia. En: *Revista La Ventana, (13)*: pp. 42-73.
- Segato, R. (2004). *Segato, R. L. (2004). Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales (No. 356)*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Viviescas, V. (2011). De la multiplicidad y la construcción de nuevas singularidades del teatro y los estudios. En: *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 13, No. 1: pp. 165-187.

Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Young, I. (2005). Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social. En: Suárez, F. *Anales de la Cátedra*. (pp. 689-708). Estados Unidos: University of Chicago.

La cognición estética como emergencia de nuevos horizontes formativos

Pedro Mario López Delgado*
<https://orcid.org/0000-0002-2793-1484>

Introducción:

Las muchas preguntas en torno a la cognición estética, sus potencialidades hermenéuticas, didácticas y pedagógicas, así como sus despliegues creativos en los ámbitos de la educación superior, movilizaron mi interés como investigador-docente y devinieron en provocación que me alentó a vincularme a realizar, conjuntamente con algunos de los integrantes del grupo de investigación Educación y Cultura, de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, la investigación, a partir de la cual he elaborado esta ponencia. Parto de reconocer que en una gran cantidad de IES los espacios que suelen abrirse para la exploración creadora a través de la cognición estética suelen restringirse a los lenguajes de diferentes disciplinas artísticas y en la práctica se caracterizan por ser espacios fragmentados; habilitados para el despliegue expresivo de los estudiantes y orientados hacia el sano esparcimiento, desconociendo el potencial humanizador, generativo y transdisciplinar de la cognición estética, expresados en la práctica a través de los procesos de la educación por el arte que permean y enriquecen todas las áreas del saber, involucrando activamente el pensar y el sentir como fuente generativa de saberes.

En el plano epistémico nos hemos aproximado –en la investigación- a los universos de la cognición estética desde miradas que proponen la trascendencia de lo institucional-instituido para preguntarnos por la educación universitaria

* Universidad San Buenaventura, Cali
Cubano / Colombiano
✉ pmldelgado@hotmail.com

Cómo citar este capítulo

López Delgado, P. M. (2020). La cognición estética como emergencia de nuevos horizontes formativos. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 33-44). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

y el lugar que en ella ocupan las prácticas estéticas como despliegues de potencialidades, como búsquedas, tránsitos y aprendizajes que enfocan sus esfuerzos en vivificar las aulas y proponer desde sus territorios el encuentro fértil con la vida, en correspondencia con una dramaturgia orgánica, asumida como la posibilidad de configurar los repertorios referenciales -aferenciales en consonancia con la disposición de activar los sentidos para acceder al acto de conocer-aprehender-interpretar-.sentir-crear, conscientes de que vivimos en contextos sociales atravesados por múltiples tensiones; mundos sujetos a dinámicas cambiantes; realidades internas y externas que inciden en las lecturas/posturas/actitudes asumidas por las personas.

La investigación asociada con este artículo, me confrontó con la necesidad de abrir brechas para que en la educación superior comience a flexibilizarse el paradigma anquilosado que separa, divide y en definitiva, desconoce la relación entre las artes y las ciencias; de manera que la cognición estética, en postura co-implicativa que desafía lo conocido, abra nuevas puertas para ver/sentir/pensar el mundo de otras maneras, en actitud interpretativa y dispuesta a ampliar las ópticas que han de acoplar orgánicamente los contextos culturales, sociales, económicos y políticos, con las realidades plurales y polícromas de las personas.

Desarrollo:

Para dar cuenta de esta experiencia que incluye encuentros, desencuentros necesarios, deconstrucciones y construcciones oportunas, es preciso enfatizar que al aproximarnos a la cognición estética, además de intentar visibilizar con mayor claridad sus emergencias expresivas, transdisciplinares, multifactoriales y creativas, me he planteado el reto de indagar sobre el lugar que en estos recorridos ocupa el sujeto como persona, que en apertura al mundo encuentra en el universo de la cognición estética las potencialidades que necesita para desplegar sus capacidades expresivas y ampliar las encrucijadas convulsas de la percepción hacia la posibilidad de reinventar el mundo para la vida: mundo piel, cuerpo, mirada, palabra, gesto; mundo de la cotidianidad que sabe develar la ruta hacia la gesta de lo extraordinario, mundo único y a la vez plural, mundo mío, tuyo, y a la vez mundo de todos/ todas.

Es precisamente aquí donde se explicita la esencia de lo que asumo como *cognición estética*: una educación desplegada en semiosis de mundo; educación liberadora que propicia la emergencia de lenguajes no subsumidos, no capturados, que implican asociación, inclusión, empeño y coraje al asumir el acto de verdad humana que entraña el ponerse en escena frente/entre los otros, desprovistos de la intención de homogenizar los sentidos y los sentires; educación capaz de “reforzar la capacidad de mirar y de significar para crear nuevas circunstancias, yendo más allá de la angustia que nace de la precariedad de la existencia, de la condición de seres de cada día. Se pretende transformar las verdades en un misterio que siempre estará más allá, como el espejismo de la tierra que invita a continuar incursionando para ir dejando por el camino la semilla de nueva vida... no se trata de formar hombres-funciones sino hombres-semillas” (Zemelman, 2007, p. 19).

La ruta de investigación nos invitó a ahondar en el conocimiento de los otros como tránsito que permite ahondar en el conocimiento de nosotros mismos, avivando nuestros pensamientos e invitándonos a tomar distancia de las lógicas que históricamente han apuntado a una subjetividad agenciada; convocándonos a aceptar el reto de asumirnos/constituirmos como sujetos capaces de poblar, recrear, parir, “redescubrir los lenguajes con los que hablamos de nuestra existencialidad, desarmando la obviedad de ser alguien para regocijarnos en las sorpresas. El hombre como comienzo que es fin, el fin que es siempre comienzo” (Zemelman, 2007, p. 22), conscientes de la urgencia de desplegar nuestras voces, nuestros cuerpos, nuestros versos como re-existencia, como alternativa creadora frente a la incertidumbre de una época global, que más que integrar parece conducirnos hacia una desarticulación dramática, inmersos en “contextos que niegan que el otro habla y niegan su habla posible (o en otro sentido), contextos donde se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y entonces se celebra la generosa autorización, no la voz” (Skliar, 2009, p. 84).

En el preguntar/preguntarme se fueron configurando, como parte del proceso investigativo los núcleos experienciales, propuestas transdisciplinares que nacieron para favorecer el encuentro con los docentes universitarios, con los promotores culturales y con los directivos de Instituciones educativas interesados en compartir- vivir espacios de socialización de experiencias,

en torno a las preguntas sobre la cognición estética y sus despliegues, en vínculo estrecho con los contextos educativos.

Los núcleos experienciales, eso lo tuvimos claro desde la concepción de la propuesta, no devendrían en espacios de capacitación, al menos desde la perspectiva tradicional, sino en escenarios de reflexión, de intercambio de vivencias y experiencias en las que el cuerpo, la palabra, la mirada, el gesto, el color, el sonido, el olor, el ritmo, el sudor, la lágrima, el grito, el canto, la danza; el transitar por los espacios y detenerse a poblarlos de sentidos emergentes, se instalaran como detonadores del crisol, de la sismica que anticiparía la formación de un tejido conjuntivo a través del cual se irían configurando las relaciones con/entre subjetividades complicadas en el acto creativo, de forma tal que resultara posible “ver lo que todos veían; pero de maneras diferentes” (Sorín, 1999, p. 16), lo que habría de co-ligarnos con la posibilidad de pensar la cognición estética desde múltiples contextos generativos y poiésicos.

Los núcleos experienciales como actos creativos exigían el despliegue de un pensamiento complejo (Morin) lateral (De Bono) en apertura a nuevas ideas, en concordancia con propuestas y recorridos capaces de abrir horizontes de posibilidad frente a lo meramente instrumental, sedimentado en la “lógica de piedra”⁷ que intenta coagular las realidades y restringirlas a la planimetría del pensamiento lineal, unívoco, angosto, esquemático, descentrado e incapaz de responder a las crisis de nuestro tiempo y de nuestras instituciones, entre ellas, las relacionadas con la educación y la formación humana.

La cognición estética potencia la posibilidad de sintetizar lo nuevo y lo viejo, lo real y lo surreal, lo articulado y lo inarticulado, lo explicado y lo complicado, la pertinencia y la impertinencia, el juego y el trabajo, lo disciplinar y la totalidad, el proceso y el resultado, la voz y el silencio, la imagen y el vacío, la línea y el volumen, lo próximo tangible y el

⁷ categoría creada por el maltés Edward de Bono para hacer referencia a la lógica tradicional, apegada a procesos, categorías e identidades permanentes e inamovibles. Esta lógica se refiere a los absolutos que desde el pensamiento lineal se establecen y que devienen en prácticas rutinarias, desprovistas de potencia, apegadas a las lógicas que acompañan a los estándares estériles, los parámetros anquilosados y las arbitrariedades que se establecen desde lo instituido.

intangibles horizontes. Como acto creativo puede devenir en sutura (Ortiz Osés, 2003) propiciando territorios de encuentro vital y síntesis de contextos epistémicos y conceptuales que desde otros territorios de interpretación podrían ser asumidos como pares contrarios, incluso, como opuestos antagónicos.

La cognición estética abre múltiples horizontes para la emergencia generativa de sentidos, de interpretaciones re-mediadoras abiertas al encuentro con sensibilidades de mundo otra(s). Encuentros que nos convocan a ser “señaleiros”⁸ allí donde percibimos advenimiento de inmanencias; de sísmicas creativas que configuran los contextos desde donde las personas son-están-construyen-proyectan, interpretan, sienten, habitan el mundo.

Como umbral de posibles suturas, la cognición estética nos ofrece la oportunidad de sentirnos/explorarnos/reconocernos orgánicos siempre; personajes en construcción de una dramaturgia que exige la potencia de nuestras experiencias como catapulta poética hacia el acontecimiento que somos, hacia la historia que vivimos/narramos en correspondencia con un *sensus complexus* que no sólo sutura y remedia tejiendo vínculos que integran nuestros referentes y nuestras aferencias mitigando sus antagonismos, sino que además, propone caminos inéditos para plurileer las realidades que fuimos/somos/seremos en los contextos de la formación humana como expresión y lugar de vida y encuentro con los otros, teniendo presente que “lo otro es transición, el otro es el transeúnte y la otredad dice tránsito: transicionalidad del lenguaje revertido en interlenguaje, presencia del otro convertida en compresencia, alteridad que altera nuestra identidad, mismidad o ensimismamiento, apertura hermenéutica, pues la implicación del otro conlleva la explicación del yo”(Ortiz Osés, 2003, p. 115); de ahí

⁸ Devenir/ ser “señaleiros”, implica mirar, ver, sentir narrar, tocar/palpar, oler/olfatear, interpretar, observar, aproximarnos, desde nuestros ojos, abiertos o cerrados, desde nuestros oídos estimulados por la sonoridad que se disfruta o desde el ruido que molesta y espanta, desde el tacto que palpa, desde el olfato que husmea y asciende confortado en los aromas deliciosos, pero también desde la fétida podredumbre que establece sus predios y marca sus “centros” sobre el mapa del mundo. Ser “señaleiros”, dicho en portugués, lengua del Dr. Marcos Ferreira Santos, a quien le atribuimos la referencia de esta palabra, implica ser/ estar alertas con-entre los otros/otras; ver lo oscuro más que lo claro, lo implícito más que lo explícito, captar los sentidos simbólicos que emergen de las realidades, más que lo cósmico.

que la cognición estética que necesitamos alentar en los ámbitos educativos requiera siempre de la presencia del otro para configurar sus despliegues, sus resonancias, sus corpo-lingüicidades, sus sentidos; pues el otro en este caso, “no es mera complementaridad sino cómplice, puesto que el hombre sólo es hombre en complicidad interhumana” (Ortiz Osés, 2003, p. 115) y sin esa complicidad interhumana la sensibilidad languidece, pierde la potencia de sus resonancias, de sus ecos, de su capacidad para desdoblarse-redoblarse en encuentro fecundo y mediador con las personas.

Desde mi apreciación, y en concordancia con Ortiz Osés, la cognición estética y sus despliegues sensibles dotan a los hombres y a las mujeres de la fuerza necesaria para remediar el desgarramiento de los contrarios a través de su mediación simbólica “donde la coimplicación y correlativización de los contrarios u opuestos representa su humanización” (Ortiz Osés, 2003, p. 109); tarea titánica que necesita, requiere y exige del encuentro-desencuentro-reencuentro permanente con los otros en todos los escenarios de la convivencia, de manera particular, en los contextos de vida universitaria.

La cognición estética funda una especie de binomio perfecto al tejer sus lenguajes con la educación; pero en este caso hacemos referencia a una educación que no se restringe a crecer en esa urdimbre; la cognición estética trasciende esos horizontes y expande sus resonancias hacia todos los contextos donde se privilegie el desarrollo de la imaginación, la sensorialidad, la percepción, las emociones, los pensamientos, los sentimientos, en actitud coimplicada y humanizadora que reconoce al otro-otra como un auténtico otro (Maturana, 1995).

Las premisas ejes, en torno a las cuales se desplegaron las acciones del núcleo experiencial centrado en explorar la cognición estética, se eligieron en respuesta a la intención de propiciar el encuentro de los participantes con los lenguajes de la oralidad como campo de profundas resonancias poéticas, desde donde fuera posible la emergencia de alternativas que privilegiaran la configuración de una sensibilidad de mundo no parametrizada; validando la potencia comunicativo-expresiva de la oralidad como espacio de interacción, co-creación, reinvención y narración capaz de dar cuenta del cuerpo que somos en relación sensible con otros cuerpos

a través de la palabra, el gesto, la mirada, el movimiento, los timbres, los tonos, la conciencia espacial; partiendo de reconocer que contar historias, fabular, narrar, constituye un ejercicio eficaz de mediación pedagógica que propicia el bioaprendizaje.

La propuesta se gestó teniendo en cuenta la proyección de la oralidad como *complexus* de lenguajes verbales, vocales y no verbales que nos permiten narrar-nos; no sólo con palabras, sino a través de una corporalidad expandida, lo que involucra al cuerpo en relación con otros cuerpos en actitud de exploración de dimensiones expresivo-comunicativas inéditas y transdisciplinares.

Por medio de la oralidad la palabra del que narra, del que fabula, del que conversa, del que expone, del que pone en el gesto, la mirada, el latir de vida, la historia propia, la de los otros y otras, la historia de todos como contexto formador de subjetividades, deviene en potente señal identitaria a nivel de lo individual; pero también a nivel de toda una comunidad, de una época, de una cultura, pues a través de los recursos expresivos de la oralidad es posible amplificar la voz y el cuerpo de quienes muchas veces han dejado de ser escuchados. La palabra viva (oral) tiene el poder de nombrar las cosas y lograr que las cosas sean, es por tanto, sin lugar a dudas, un acto creador de potencialidades estéticas y cognitivas excepcionales.

Una historia lanzada al aire produce infinitas reacciones en cadena, implicando la evocación de imágenes, analogías, recuerdos, asociaciones, metáforas, estremecimientos, movimientos que afectan las experiencias, las memorias, los conocimientos que emergen enriquecidos por el hecho de que la mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y coligar, construir, deconstruir, reinventar y crear; desencadena un proceso que convoca al sujeto a ser de otra manera, a repensarse, repensar sus contextos e involucrarse activamente en sus posibles transformaciones, lo que entra en sintonía con los principios esenciales de la formación universitaria y su vocación integradora, crítica, germinativa e innovadora, comprometida con la necesidad de alentar el desarrollo de estructuras de pensamiento divergentes, asociativas, analógicas, creativas enfocadas en la producción de nuevos saberes.

En el transcurso de la experiencia formativa, que se extendió por seis meses, los lenguajes difuminaron sus fronteras en una interlingüicidad prometedora. La voz, el cuerpo, el gesto, el color, el sonido, los espacios, las emociones aflorando, los sentidos en alerta, los cuerpos fluyendo como aguas, constriñéndose como piedras, condensándose como nubes, reconfigurándose como llamas; re-narrándose, “haciendo brotar lo múltiple a partir de lo que antes parecía unívoco y simple” (Le breton, 2011, p. 27). El tiempo fue otro tiempo, amplificando sus precarias arenas hasta complicarse en profundas dimensiones, sólo tangibles para quienes habían percibido cómo el espacio se tornaba en lienzo inagotable donde podía provocarse a elección el vértigo de recorrer el universo en un abrir y cerrar de ojos y regresar a tierra firme con los bolsillos llenos de ecos luminosos.

Desde el primer encuentro nos centramos en la necesidad de propiciar la reflexión conjunta, de socializar las experiencias y los conocimientos previos, compartiendo algunos referentes epistémicos que nos habían guiado a la configuración de nuestras miradas en torno a la cognición estética y por tanto, a la generación de los espacios de reflexión-creación-emergencia que alentaban la experiencia, de manera que todo lo compartido se vivificara en los contextos de aprendizajes mediados por los docentes de diferentes disciplinas integrados al proceso.

Los núcleos experienciales evidenciaron la heterogeneidad, y por lo tanto, la rica multiplicidad de expresiones sensibles que se movilizaban propiciando la interacción entre las personas involucradas en la experiencia, todas ellas portadoras de un repertorio amplio y diverso de horizontes de sensibilidad; confirmando que “todo ser humano camina en un universo sensorial-sensible vinculado a lo que su historia personal hizo con su Educación. Al recorrer un mismo bosque individuos diferentes no son sensibles a los mismos datos. Está el bosque del buscador de hongos, del paseante, del fugitivo, el del indígena, el bosque del cazador, del guardabosque o del cazador furtivo, el de los enamorados, el de los que se han extraviado en él, el de los ornitólogos, también está el bosque de los animales o de los árboles, el bosque durante el día y durante la noche. Mil bosques en uno sólo, mil verdades de un mismo misterio que se escabullen y que sólo se entregan fragmentariamente” (Le Breton, 2011, p. 12).

Nuestro principal propósito, en conexión con los pilares la cognición estética, es el de hacer visible, alentar, provocar multiplicidad de bosques y ofrecer senderos de contingencia para la explosión de los follajes, para la floración estrepitosa, para la germinación de la transdisciplinariedad a través del pensamiento divergente, del gesto, de la palabra; fundando el encuentro sensible de tantos transeúntes; reconociendo en cada uno de ellos el valor insoslayable de lo inédito, del bioaprendizaje como auto-organización, como complejidad, como autopoiesis, como posibilidad de enriquecer la percepción del bosque (las sensibilidades); rizomas inagotables en permanente configuración a partir de una variedad tan rica como necesaria.

Las voces se encontraron, coincidieron, divergieron; preguntaron y se preguntaron por la cognición estética y sus presencias en nuestras instituciones, en nuestras prácticas de aprendizaje, en nuestras miradas de mundo; coincidiendo en la mayoría de los casos en reconocer el lugar marginal que muchas veces se le atribuye en algunas instituciones educativas a todos los niveles al escayolarla como una práctica menor de improductivas resonancias.

Fue muy significativo para la experiencia las exploraciones expresivas en que los gestos, las miradas, la relación con el espacio-tiempo, con las sonoridades de la música, fluyeron en medio de un silencio fecundo. En ese instante sentimos que la observación había dejado de ser selectiva para tornarse expandida, trascendente: plurilectura de contextos que abrieron puertas a la proxemia, a la incorporación de múltiples dispositivos sensoriales y expresivos como detonadores para la exploración de narrativas que, en relación con vivencias profundas, desplegaron nuestras ópticas en lugar de fijarlas, traduciendo en lugar de definir-conceptualizar; propiciando de esa manera “nuestra articulación ontológica (articulación humana del mundo) en correspondencia con la lingüicidad, “apalabramiento” “Sprachlichkeit” (Gadamer) que interpreta/traduce el ser como “conser” (Ortiz Osés, 2003, p. 26).

Cada una de las sesiones reforzó la “co-implicación con lo real vivido” (Ortiz Osés, 2003, p. 30); configuró y facilitó la posibilidad de subjetivarnos, “decirnos pero también desdecirnos” (Ortiz Osés, 2003, p. 33). En muchas ocasiones logramos la conjugación-articulación de opuestos

encabezada por la eventualidad, por la pulsión creadora, por lo inédito, por los pequeños detalles que manifestaron amorosamente su potencia co-significadora; “sutura hermeneútica entre lo puesto y lo dado, la naturaleza y la cultura, la realidad y la surrealidad, lo empírico o material y lo formal o espiritual, la vida y la muerte” (Ortiz Osés, 2007, p. 32).

Las experiencias vividas a partir del despliegue de esta propuesta reforzó, en correspondencia con la investigación, nuestra vocación de interpretar/ leer/traducir-nos en contextos educativos humanados, ambivalentes, polícromos, polifónicos, donde la sensibilidad emergió nutrida por la intertextualidad, por la contingencia coligada a lo cotidiano y a las realidades no restringidas por la literalidad anquilosada, movilizadas hacia una expansión que las conecta de múltiples formas a la dimensión simbólica y a todas las áreas disciplinares, en despliegue y coherencia con la formación académica y humana en contextos universitarios.

Al intentar fundar-desentrañar-construir-visibilizar vínculos entre la cognición estética y los diferentes contextos educativos en los ámbitos universitarios entendimos que emprendíamos un viaje incierto pero promisorio; un viaje donde sólo podremos avanzar si somos capaces de movilizar permanentemente el asombro, la creatividad, “viviendo de modo tan variado como sea posible, cultivando nuestra curiosidad como un pura sangre nervioso y montarlo, galopar sobre él por las colinas inundadas de sol todos los días. Donde no hay riesgo, el terreno es llano y estéril, y a pesar de sus dimensiones, sus valles, montañas y atajos, la vida carecerá de su magnífica geografía, no será más que una distancia” (Ackerman, 2008, p. 354) pues cognición estética, como despliegue poético y acto creativo; como semiosis de mundo, debe tener muy presente, como bien lo expresa Ortiz Osés, que “la razón abstracta precisa el contrapunto del corazón”.

Conclusiones:

Más que conclusiones tenemos frente a nosotros nuevas interrogantes y mucho camino por andar, mucha cuenca que fundar y abrir en el encuentro con nuestros pares y en la configuración de un universo de posibilidades pedagógicas, creativas y humanizadoras relacionadas con el arte y sus emergencias en los contextos universitarios.

No obstante, podemos de manera preliminar y nada definitiva, señalar algunos de los puntos claves que a partir de la experiencia se han hecho visibles:

La cognición estética potencia el bioaprendizaje, la auto-organización y la autopiésis, trascendiendo las limitaciones de la fragmentación global que constriñe nuestro mundo a pequeñas parcelas desconectadas, donde arte y ciencia, siendo esencias de los mismos recorridos de formación humanizadora, se escinden y separan al punto de no reconocerse como fibras del mismo tronco; de la raíz a partir de la cual se gesta y propicia el conocimiento, la emoción, la sensibilidad y los saberes que configuran la evolución de nuestra especie.

La cognición estética potencia el desarrollo de una percepción holística a través de la cual es posible interactuar con los aprendizajes y los saberes de las más diversas áreas disciplinares como viáticos potentes e inacabados.

La cognición estética pretende enfocar sus esfuerzos en la necesidad de asumir la vida como una obra de indagación sensible; abriendo la posibilidad para la consolidación de espacios transdisciplinares, donde arte y ciencia dialoguen con fluidez en pro del desarrollo humano integral y en consonancia con las complejidades de una época que nos conmina a trascender las fragmentaciones y las dualidades que restringen nuestra capacidad de pensar, expresar y crear.

Los contextos de aprendizajes en los que nos edificamos desde la cognición estética privilegian el lugar de elaboración-relación-co-creación de la cultura, reclamando espacios-tiempos otros que nos coloquen en postura crítica de interrogación sostenida.

La cognición estética, asumida como contingencia autopoietica de enunciación creadora, es un camino de emprendimiento hacia la posibilidad de ser difusores y co-creadores de la sensibilidad cósmica que fluye en todo el Universo, pues es en definitiva el Universo quien se expresa a través de nosotros; nuestra creación es resonancia luminosa entre todas sus voces.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, J. M. (2008). *Organismos autónomos y democracia. El caso de México*. D. F., México: Siglo XXI Editores; UNAM; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Kronfly, F. (2007). *La derrota de la luz: Ensayos sobre modernidad, contemporaneidad y cultura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle
- De Bono, E. (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. Madrid, España: Paidós.
- Ferreira Santos, M. (2005). *Crepusculario*. São Paulo, Brasil: Zouk.
- Lowenfeld, V. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Le Breton, D. (2011). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Maturana, E. (1995). *La Democracia es una obra de Arte*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona, España: Saix Barral.
- Morin, E. (1999). *El método*. Madrid, España: Cátedra.
- Osés, O. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona, España: Antropos.
- Skliar, C. (2009). Conferencia Educación y Desarrollo Humano. Trabajo presentado en el II encuentro nacional de desarrollo humano de la Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid, España: Cresta.
- Sorín, M. (1992). *Creatividad. Qué, por qué, para quien?* España: Labor.
- Vega Jiménez, E. (1998). *Pensamiento educativo de José Martí*. Cali, Colombia: Faid.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Anthropos.

México: cine y nacionalidad

Félix Antonio Varela Realpe*
<https://orcid.org/0000-0002-1282-9524>

Introducción:

Podemos resumir las conclusiones que pueden sacarse de los argumentos expuestos ahora diciendo que la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la fatal diversidad del lenguaje humano hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el escenario para la nación moderna (Anderson, 2007, p. 75).

En la cita anterior, Benedict Anderson, historiador y antropólogo legatario de la tradición marxista inglesa –hermano del también historiador y marxista Perry Anderson, quien fuera redactor de la revista *New Left Review*, plantea y condensa su hipótesis central sobre los orígenes de la conciencia nacional en los países europeos. Establece las relaciones –no solo causales, sino también históricas y dialécticas en el sentido de poder, oposición y conflicto– entre un proceso económico que tiene sus orígenes a finales de la edad media (el naciente capitalismo), una nueva tecnología de comunicación (la imprenta), y la diversidad lingüística, luego del declive del Latín y, de los diferentes grupos humanos que conformaban el antiguo continente.

El texto exploratorio que viene a continuación parte de esta hipótesis. El objetivo es aprovechar sino todo, por lo menos una parte del análisis histórico, antropológico y cultural desarrollado por el historiador y antropólogo inglés, así como algunas de las principales herramientas

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ felix.varela00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Varela Realpe, F. A. (2020). México: cine y nacionalidad. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 45-63). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

conceptuales derivadas de aquel (método diacrónico de largo aliento en el que tres procesos juegan un papel determinante en la formación de la “calidad” de nación europea: la triada relacional capitalismo - tecnología de la comunicación - lengua) para intentar emular y aplicar tal método analítico, teniendo presente sus respectivos matices, al proceso de formación de la conciencia nacional mexicana durante los primeros cincuenta años del siglo XX.

Es importante aclarar que el siguiente ejercicio de aplicación y análisis no tiene pretensiones de exhaustividad, pues la “monumentalidad” de los problemas que se tocarán demandaría un trabajo académico e investigativo de largo alcance en el cual se haría necesario la aplicación de diferentes disciplinas. De momento, lo que se pretende es iniciar un proceso de acercamiento e indagación sobre posibles relaciones entre distintos ámbitos de estudio (culturales, políticos, comunicacionales y otros) que, con el tiempo y la investigación, nos puedan dar luces acerca de algunos de nuestros procesos históricos y sociales importantes para el desarrollo y constitución de nuestras “comunidades imaginadas” (nacionales, regionales, e incluso locales).

Benedict Anderson: Los conceptos fundamentales

Benedict Anderson (2007) escribe “*Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*”, en el año 1983. La guerra fría estaba en su apogeo. Aunque la realidad política y cultural del planeta, según Bauman, fuera compleja y caótica: “Antes de la caída del bloque comunista, la situación mundial era contingente, errática y caprichosa, pero su naturaleza estaba oculta por la reproducción cotidiana del equilibrio entre las potencias mundiales, que agotaba las energías y absorbía el pensamiento” (p. 79); la realidad geopolítica dividía a una buena parte de los países entre el bloque socialista, comandado por la Unión Soviética, y el bloque capitalista liderado por los Estados Unidos. Por supuesto, los diferentes países de América Latina se constituían en fichas de ajedrez de diferente valor para cada uno de los grandes contrincentes. En 1962, en la VIII Reunión de Cancilleres celebrada en Punta del Este –Uruguay–, la Organización de Estados Americanos, bajo coacción del gobierno de los Estados Unidos, Cuba fue expulsada de tal or-

ganismo. Desde la victoria de Fidel Castro en la isla caribeña, una ola de movimientos políticos y militares de izquierda parecía avanzar casi que inexorablemente, por lo menos en algunos países de América Latina. En 1979 Nicaragua había entrado en un proceso de transición, apoyado económica y militarmente por la Unión Soviética, que al parecer apuntaba hacia la consolidación de otra república socialista en Centroamérica y el Caribe, tal y como había acontecido con Cuba veinte años atrás. Por su parte, la isla caribeña estaba más fuerte que nunca.

En un mundo con tales características, donde la exégesis era, o la lógica del capital o el modo de producción socialista, las ideas de nación o nacionalismo no parecían importar demasiado en los círculos políticos y académicos, en particular en los de la izquierda ortodoxa que las veían de manera recelosa por sus anteriores conexiones con la extrema derecha. No obstante, incluso en contextos revolucionarios con credenciales netas de izquierda, como en el caso de Vietnam, Camboya y China, el nacionalismo se hacía evidente y no podía ser desdeñado por los estudiosos. A pesar del nuevo orden, persistía:

Tales consideraciones ponen de relieve el hecho de que, desde la Segunda Guerra Mundial, toda revolución triunfante se ha definido en términos nacionales: la República Popular China, la República Socialista de Vietnam, etc., y al hacerlo así se ha arraigado firmemente en un espacio territorial y social heredado del pasado pre-revolucionario (Anderson, 2007, p. 18).

Nación. Nacionalidad y nacionalismo

Anderson (2007) cambia la perspectiva desde la que partían, hasta ese momento, muchos estudios sobre la nacionalidad y el nacionalismo por un enfoque antropológico; argumenta que tales fenómenos son equiparables a las relaciones de “parentesco”, a la “religión”, y no a movimientos políticos como el “liberalismo”, el “fascismo” o el “socialismo”. Considera que el punto de vista centrado en lo político no daría cuenta completamente del nacionalismo y la nacionalidad, ya que asume a éstos fenómenos como “(...) artefactos culturales de una clase particular (...)” (p. 22), los cuales para ser comprendidos, deben ser analizados desde una dinámica histórica y antropológica.

A fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado como han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo, y porqué, en la actualidad, tienen una legitimidad emocional tan profunda (Anderson, 2007, p. 21).

Antes de pasar a realizar el análisis de la “construcción” histórica de los artefactos culturales en mención, primero se efectuará, siguiendo a Anderson, una aproximación conceptual a aquello que “nebulosamente”, tanto en la tradición historiográfica liberal como marxista, se ha denominado “nación”. Este primer paso es fundamental, ya que la nación como fenómeno está necesariamente relacionado con la nacionalidad y el nacionalismo. Luego, en un ejercicio analítico, se desglosará y explicará cada uno de sus elementos (subcategorías) constitutivos. Anderson hace un acercamiento a la “nación”, el “nacionalismo” y la “nacionalidad” en el que las nociones que las designan son puestas en “contexto” e “historia”. Al respecto, Anderson afirma: “Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 2007, p. 21).

Seguido, Benedict Anderson pasa a aclarar cada una de los elementos que hacen parte de tal definición de nación, y que al igual que ésta, designa procesos sociales y, en este caso concreto, antropológicos. Imaginada, ya que en la mente de cada individuo que compone la gran masa de habitantes de un territorio determinado, habita la idea de pertenecer a un grupo que comparte y tiene en “común”, de manera simultánea, intereses y contenidos simbólicos que los cohesionan. “(...) aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 2007, p. 23).

Es limitada, pues aun aquellas comunidades que han tenido sueños universalistas (como el Cristianismo o el Islam) presentan límites espaciales concretos, los cuales a su vez sirven para demarcar un exterior en el que habitan “otros”. Incluso estructuras políticas, militares y expansionistas de gran escala como el Imperio Romano o la Corona Española, en su momento tuvieron que establecer demarcaciones limítrofes con los

“bárbaros”, o los habitantes de otras potencias colonizadoras. Refiriéndose a esta característica, Anderson (2007) afirma:

Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad. Los nacionalistas más mesiánicos no sueñan con que habrá un día en que todos los miembros de la humanidad se unirán a su nación, como en ciertas épocas pudieron pensar los cristianos, por ejemplo, en un planeta enteramente cristiano (p. 25).

Es soberana, ya que rompe con el pasado dinástico, cuyo poder emergía directamente de Dios, y se considera a sí misma libre de una entidad metafísica, autodeterminada. Es decir, la nación, como entidad política y cultural, rompe con el pasado feudal en el que todas las dimensiones de la vida estaban determinadas por la divina providencia, y se asume a sí misma como un organismo autónomo que, aparentemente, determina su destino. Y por último, refiriéndose a la nación como comunidad, Anderson afirma:

(...) se imagina como *comunidad* porque independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten, y sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (Anderson, 2007, p. 25).

Artefactos y sistemas culturales

Entre los siglos XV y XVIII, se presentaron una serie de acontecimientos, procesos y fenómenos políticos, científicos, culturales y económicos sin precedentes en el contexto europeo y mundial, que llevaron al ser humano y a las diferentes agrupaciones que aquel conformó (no solo europeas) en tal periodo a un nuevo tipo de experiencia, la experiencia paradójica y contradictoria de la modernidad (Berman, 2000, p. 13). Sobre sus fuentes y procesos dinamizadores, Marshall Berman (2000) afirma:

(...) los grandes descubrimientos de las ciencias físicas, que han cambiado nuestras imágenes del universo y nuestro lugar en él; la industrialización de la producción, que transforma el conocimiento

científico en tecnología, crea nuevos entornos humanos y destruye los antiguos, acelera el ritmo general de la vida, genera nuevas formas de poder colectivo y de lucha de clases, las inmensas alteraciones demográficas, que han separado a millones de personas de su hábitat ancestral, lanzándolas a nuevas vidas a través de medio mundo; el crecimiento urbano, a menudo rápido y caótico; los sistemas de comunicación de masas, de desarrollo dinámico, que unen y envuelven a las sociedades y pueblos, los estados cada vez más poderosos, estructurados y dirigidos burocráticamente, que se esfuerzan constantemente por ampliar sus poderes, los movimientos sociales de personas y pueblos que desafían a sus dirigentes políticos y económicos y se esfuerzan por conseguir cierto control sobre sus vidas; y finalmente, conduciendo y manteniendo a todas estas personas e instituciones, un mercado capitalista mundial siempre en expansión y drásticamente fluctuante (p. 2).

Junto a estos procesos, otros que se encuentran subsumidos en los mencionados por Berman, como la invención de la imprenta, el descubrimiento de América, el cisma religioso abanderado por Lutero, las guerras religiosas, el colonialismo y la revolución francesa, impulsaron el surgimiento de los llamados por Benedict Anderson, “Artefactos culturales” (nación, nacionalidad, nacionalismo).

Anderson, no obstante ser en su perspectiva muy importante los “artefactos” en mención, no desliga a estos del declive de otros procesos o fenómenos de índole premoderno que hace llamar “Sistemas culturales”: la comunidad religiosa, el reino dinástico y las aprehensiones del tiempo. Estos sistemas, su ascenso, apogeo y sobre todo su decadencia, generaron en su interior, junto con otros acontecimientos ya mencionados, el surgimiento de la nación, la nacionalidad y el nacionalismo.

Muy pocos pueden aventurarse a establecer la forma y el momento exacto en que tales sistemas decayeron y permitieron en las sociedades del momento (en especial las europeas) el surgimiento de los “artefactos culturales”. Lo que sí es un hecho, es que la formación social y cultural (la clase de sociedad considerada en todas sus dimensiones) que imperó durante la Edad Media, poco a poco, fue cediendo terreno a otro tipo de formación social y cultural cuyas características esenciales (capitalismo, industrialización,

urbanización, cuantificación del tiempo y el espacio, tecnología integrada a la cotidianidad, entre otras) fueron propicias para impulsar el surgimiento de los “Artefactos culturales”. Si no desaparecieron en su totalidad, los “Sistemas culturales” propios de la Edad Media como la comunidad religiosa, el reino dinástico y el tiempo mesiánico (Benjamín, 1989, p. 265) –tiempo en el que pasado, presente y futuro confluían en un solo punto y en el que los acontecimientos históricos eran determinados simbólica y metafísicamente por Dios–, estos se transformaron y dieron paso a una comunidad inédita denominada nación; a nuevas experiencias de relación entre los hombres, la nacionalidad y el nacionalismo: y a una forma sin antecedentes para establecer vínculos entre los hechos históricos, tiempo homogéneo y vacío. Este último se experimentaba por parte de los individuos que conformaban la nación como un vector en el que se separaba pasado, presente y futuro, donde el tiempo y el espacio eran abstractos y cuantificables (el “artefacto” emblemático de la modernidad, por lo menos en un buen trecho, fue el reloj, y la forma cómo se experimentó y concibió el tiempo en la cotidianidad y aun en las ciencias naturales se concretó en el calendario).

El latín como lengua sagrada

Benedict Anderson (2007, p. 51) no obstante no adentrarse exhaustivamente en la comunidad religiosa cristiana, aspecto de la formación social y cultural medieval que determinó la vida de casi toda la población europea durante cerca de mil años, si hace un interesante análisis - en el que las dimensiones políticas, religiosas y culturales juegan un papel importante de la evolución, auge y posterior declive de uno de sus elementos más importantes, a saber, el latín. No se entrará en detalles al respecto, pero si se hace necesario mencionar, como una de sus características más importantes, la hegemonía lingüística del latín. Su vigencia durante la edad media tenía dos raíces: una histórica, como el resultado del predominio romano en Europa desde la constitución de la república romana hasta el momento de máximo apogeo del Imperio. La otra religiosa, con la expansión del cristianismo desde el emperador Constantino II, quien se convirtiera al cristianismo en el año 312. De esa forma el latín, que antes era utilizada para la administración imperial en regiones donde se hablaban otros idiomas o lenguas, pasó a convertirse durante la Edad Media en la lengua predominante en las cortes, en el ambiente académico y erudito de las nacientes universidades

y monasterios y, por supuesto, en la Iglesia y sus ceremonias rituales. Pero la utilización generalizada de la institución eclesiástica del latín iba más allá de su popularidad en la mayoría de las regiones que pertenecieran al Imperio: era una lengua sagrada, que establecía el contacto, a través de los intermediarios terrenales (los representantes de la iglesia), entre el cielo y la tierra. El cristianismo católico romano adoptó el latín como su lengua y esta pasó a ocupar un status sagrado. Y a través de ella, de ese elemento “común”, los cristianos se reconocían como comunidad. Al respecto, y tomando como ejemplo no sólo al cristianismo sino también a otras comunidades religiosas, Anderson (2007) dice:

En efecto, la realidad ontológica es aprehensible a través de un sistema singular, privilegiado, de representación: la lengua verdadera del latín eclesiástico, el árabe coránico, o el chino de los exámenes. Y como lenguas verdaderas, imbuidas de un impulso en gran parte ajeno al nacionalismo, tienden hacia la conversión. Por conversión no entiendo la aceptación de lemas religiosos particulares, sino la absorción alquímica. El bárbaro se vuelve un miembro del “Reino Medio”, el rifeño se vuelve “musulmán, el ilongo se vuelve cristiano” (p. 33).

En la erosión y posterior muerte del latín, la reforma, la diversidad lingüística, y el acelerado crecimiento de la impresión de libros en lenguas vernáculas jugaron un papel determinante. Entre los siglos XVI y XVII, la mayoría de los Estados de Europa Occidental habían adoptado una lengua nacional en la que se administraban y recaudaban los impuestos y las finanzas públicas y en la que se despachaba la correspondencia del reino. A principios del siglo XVI, un evento lingüístico sin precedentes ocurría en la historia de Europa: La publicación de la primera gramática española, y de cualquier idioma del continente. De esta forma, el español, como lengua, adquiría mayoría de edad. Se sentaban bases sólidas para la discontinuidad lingüística y para el nacimiento de la nación, la nacionalidad y el nacionalismo.

El reino dinástico

Sobre el planteamiento expuesto por Anderson acerca del reino dinástico y su posterior declive, es fundamental tener en cuenta el reconocimiento general de la legitimidad monárquica a partir de un supuesto origen sagrado y, desde los siglos XVII y XVIII, su sustitución por la soberanía de la comunidad. Como es sabido, el punto más álgido de esta ruptura fue la Revolución Francesa, proceso de cambio radical en las estructuras políticas y económicas de Francia, y cuyos orígenes se encuentran en la contradicción entre la burguesía y la aristocracia. Como resultado de este proceso de escisión, la inestabilidad política y fronteriza generada por los matrimonios entre reyes, reinas y princesas pertenecientes a las diferentes casas europeas disminuyó (una boda podía unir bajo un mismo soberano a gentes tan disímiles como españoles, alemanes y holandeses, franceses e ingleses). Al respecto, Benedict Anderson (2007) afirma:

El reino lo organiza todo alrededor de un centro elevado. Su legitimidad deriva de la divinidad, no de las poblaciones, cuyos individuos, después de todo, son súbditos, no ciudadanos. En la concepción moderna, la soberanía estatal opera en forma plena, llana y pareja sobre cada centímetro cuadrado de un territorio legalmente demarcado. Pero en la imaginería antigua, donde los Estados se definían por sus centros, las fronteras eran porosas e indistintas y las soberanías se fundían imperceptiblemente unas en otras (p. 39).

Desde finales del siglo XVIII y durante los siglos XIX y XX, las fronteras adquirieron límites más o menos definidos sin importar los gobernantes de turno. Se puede aseverar que fue un proceso que se inició en la Edad Media con los feudos, continuó con reinos que podían permanecer o expandirse (en algunos casos empequeñecerse con una eventual guerra entre reyes) y culminó con los estados nacionales. Sin el reemplazo de la legitimidad divina por una secular (comunidad misma), los reinos habrían permanecido durante mucho más tiempo, y los Estados nacionales tal como los conocemos en su concepción moderna hubieran tardado en aparecer. En ellos también operó lo que Max Weber (2019) denominó el “desencantamiento del mundo”.

El tiempo homogéneo y vacío

“Debajo de las declinaciones de las comunidades, las lenguas y los linajes sagrados, estaba ocurriendo un cambio fundamental en los modos de aprehensión del mundo que, más que cualquier otra cosa, permitía pensar la nación” (Anderson, 2007, p. 45). Para entender en toda su dimensión la anterior afirmación de Anderson, se debe partir de la forma como experimentaban el tiempo y el espacio los hombres de la Edad Media y el cambio que sufrieron paulatinamente en su “percepción sensorial” (Benjamín, 1989) las generaciones siguientes con la experimentación y vivencia del tiempo. Es decir, el paso de un tiempo considerado por Benjamín (1989) como “mesiánico” a un tiempo cuantificable y secuencial, denominado por el mismo autor “Homogéneo y vacío”.

El tiempo medieval no era lineal. Utilizando un término físico, no se experimentaba como un vector, como una magnitud con una dirección. Sino venía de ninguna parte (pasado), ni tenía un destino (futuro), significaba que en la mente del habitante medieval se presentaba una existencia simultánea del pasado, presente y futuro. Refiriéndose a algunas de las representaciones pictóricas de los primeros maestros italianos y flamencos, Anderson (2007) dice:

Era inimaginable una representación de la virgen María con rasgos semíticos o ropajes del “siglo I”, productos del espíritu restaurador del museo moderno, porque el pensamiento cristiano medieval no tenía una concepción de la historia como una cadena interminable de causa y efecto o de separaciones radicales entre el pasado y el presente (p. 45).

Por otra parte, Lewis Mumford (1994), en un texto clásico, denominado “*Técnica y Civilización*” coincide con Anderson al analizar la forma como representaban los artistas medievales el tiempo y el espacio en la Edad Media:

(...): el artista medieval introducía otros tiempos dentro de su propio mundo espacial, como cuando proyectaba los hechos de la vida de Cristo en una ciudad italiana contemporánea, sin la más ligera preocupación de que el paso del tiempo había creado una diferencia, lo mismo que en Chaucer, la leyenda clásica de Troilo y Cresida

se relata como si fuera una historia contemporánea. Cuando un cronista medieval menciona al rey, como menciona el autor de *“The Wandering Scholars”* es a veces difícil averiguar si está hablando de César o de Alejandro Magno o de su propio rey. Cada uno de ellos está cerca de él (pp. 45-46).

Los espacios y tiempos se mezclaban tomando como punto de referencia una entidad ultraterrena (la providencia), la cual, además, daba coherencia y sentido a los acontecimientos –naturales y humanos– a las desgracias, tragedias y a aquello que no podía ser explicado. El mundo estaba lleno de señales, designios y simbolismos que encajaban (o se hacían encajar) en la estructura cristiana cuyos cimientos eran la Biblia y su interpretación oficial:

En este mundo simbólico del espacio y el tiempo, cada cosa era o un misterio o un milagro. El lazo de conexión entre los acontecimientos era el orden cósmico o religioso: el orden verdadero del espacio era el cielo, así como el orden verdadero del tiempo era la eternidad (Munford, 1994, p. 47).

El imaginarse que otros cristianos existían y compartían unos objetivos y contenidos comunes, no tenía el mismo estatuto que tuvieron más tarde las comunidades denominadas “naciones”, porque la vivencia de un “mientras tanto”, si no inexistente, era bastante remota. Sin embargo, la transformación en la aprehensión del tiempo y del espacio fue un hecho.

De nuevo Munford (1994), puede ayudar a entender este proceso de cambio: “La medición del tiempo pasó al servicio del tiempo, al recuento del tiempo y al racionamiento del tiempo. Al ocurrir esto, la eternidad dejó poco a poco de servir como medida y foco de las acciones humanas” (p. 51).

Así mismo el espacio, que pasó de una valoración simbólica a convertirse en un ente cuantificable. Se estableció una relación, entonces, entre un tiempo medible que se dirigía hacia delante, es decir hacia un futuro (si existe adelante, también existe posición actual y anterior en el orden temporal racional), y un espacio de igual manera cuantificable que rompió con la representación simbólica y entró de lleno en la representación cartesiana y geométrica, y cuyo principio es la posición a partir de dos ejes, X y Y, los cuales sirven como puntos de referencia para la ubicación

de los objetos en el espacio. Esta aprehensión espacio-temporal que empezó a operar en los individuos los empujó a imaginarse o a pensar en espacios limitados y precisos (nación, localidad o región) que habitaban ellos mismos, y que se oponían a otros espacios limitados habitados. Al tener conciencia y certeza de “otros”, también se tuvo conciencia de su simultaneidad temporal y espacial.

Al respecto, Anderson, sobre el resultado de ese cambio en el tiempo, dice:

Lo que ha llegado a tomar el lugar de la concepción medieval de la simultaneidad a lo largo del tiempo es –como dice Benjamín– una idea del tiempo “homogéneo”, vacío, donde la simultaneidad es por decirlo así, transversa, de tiempo cruzado, no marcada por la prefiguración y la realización, sino por la coincidencia temporal, y medida por el reloj y el calendario (Anderson, 2007, p. 46).

Son importantes aquí las ideas de “transversa”, “tiempo cruzado”, “coincidencia temporal”, todas aluden al “mientras tanto” que no se vivía en la mente del hombre medieval; dos o más acciones que se están llevando a cabo de manera paralela. Es decir simultaneidad temporal, diferenciación espacial. En esta perspectiva, la novela y el periódico, que obedecen a este principio del “mientras tanto”, fueron pilares fundamentales en la construcción de la nacionalidad, ya que permitieron a los miembros de una sociedad o comunidad, comparativamente más grande que las comunes en la Edad Media, compartir contenidos simbólicos de forma simultánea y crear lazos imaginarios que a su vez los cohesionaban con las características de la nación que ya ha mencionado Anderson. Es importante señalar la figura en la teoría cinematográfica del montaje alternado (Talens y Zunzunegui, 1998, p. 231), inmortalizado en la práctica por el norteamericano David Wark Griffith como “salvamento en el último minuto”. Sólo veinte años después de inventado el cine, el director en mención utilizaba en sus películas algunos de los elementos narrativos utilizados por Dickens en sus novelas.

Los sistemas culturales

Por último, se hace necesario plantear algunas inquietudes referentes a la evolución de los sistemas culturales, su relación con lo que Anderson denomina “continuidad”, y la hipótesis central que planteamos en un principio (capitalismo-imprensa-diversidad lingüística).

La “continuidad” ofrecida por la Iglesia Cristiana (vida ultraterrena, paraíso, cielo, etc.), dominante en la Edad Media, sufrió una transformación de forma, más no de fondo en el momento de ascenso y consolidación de los reinos dinásticos. Ya no eran numerosos reyes, señores feudales o nobles los que dominaban el panorama político. Ahora el “Rey” detentaba un poder absoluto, emanado directamente de Dios en reinos que sólo eran superados en tamaños por el viejo imperio. A pesar de este nuevo contexto, y la pérdida gradual de su influencia, la iglesia no cambió en esencia, sus promesas de un paraíso después de la muerte, lo que Daniel Bell (1981) denomina como “gratificación postergada” (p. 57).

En el periodo de transición de los reinos dinásticos a los Estados nación, según Benedict Anderson (2007), es posible que la continuidad prometida por la iglesia se haya “secularizado” y canalizado hacia los artefactos culturales (nación, nacionalismo y nacionalidad).

El siglo de la Ilustración, del secularismo racionalista, trajo consigo su propia oscuridad moderna. Con el reflujo de la creencia religiosa no desapareció el sufrimiento que formaba parte de ella. La desintegración del paraíso: nada hace a la fatalidad más arbitraria. El absurdo de la salvación: nada hace más necesario otro estilo de continuidad. Lo que se requería entonces era una transformación secular de la fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado. (...) pocas ideas eran (son) más propicias para este fin que una idea de nación (p. 29).

El proceso de “secularización” de grandes masas de personas que posteriormente permitirían el surgimiento de los “artefactos culturales”, estuvo determinado por muchos factores, algunos de ellos mencionados por Bergman. Sin embargo, para Benedict Anderson los más importantes fueron el desgaste de los anteriores sistemas culturales producto de las articulaciones e interacciones entre capitalismo, imprenta y diversidad lingüística.

El cine mexicano y los comienzos del tiempo homogéneo vacío

También estaban allí los reporteros, los periodistas y fotógrafos gringos, con una nueva invención, la cámara fotográfica. Villa ya estaba seducido, no había que convencerlo de nuevo, ya entendía que esa maquineta podía capturar el fantasma de su cuerpo, aunque no la carne de su alma –esa le pertenecía sólo a él, a su mamacita muerta y a la revolución ;su cuerpo en movimiento, generoso y dominante, su cuerpo de pantera, ese si podía ser capturado y liberado de nuevo en una sala oscura, como un Lázaro surgido no de entre los muertos sino de entre el tiempo y el espacio lejanos, en una sala negra y sobre un muro blanco, donde fuera, en Nueva York o en París. A Walsh, el gringo de la cámara, le prometió: “No se preocupe don Raúl, si usted dice que la luz de las cuatro de la mañana no le sirve para su maquineta, pues no importa. Los fusilamientos tendrán lugar a las seis. Pero no más tarde. Después hay que marchar y pelear ¿De acuerdo?”

John King, El Carrete mágico

Como la mayoría de los países de América latina, durante los primeros quince años del cine (1896-1910) México no desarrolló una industria cinematográfica fuerte. Las fuentes de gran parte del material fílmico provenían de Norteamérica o Europa. Las únicas producciones que se llevaron a cabo fueron documentales en torno al general Porfirio Díaz, sus actividades como presidente y escenas de su vida familiar. Otro tipo de documental consistía en mostrar los paisajes rurales y urbanos de México. Los primeros espectadores mexicanos observaban su hábitat natural y sus pueblos que parecían suspendidos en el tiempo. Por supuesto no había ningún desarrollo de los contenidos (en el sentido de profundizar ni científica ni socialmente) o de la forma cinematográfica. Los filmes se limitaban a articular “cuadros” descriptivos. Dicha articulación se hacía coherente por el referente “externo” que tenían los espectadores acerca de la vida y gobierno del general Díaz, así como de la geografía nacional y sus olvidados pueblos. Sin saberlo, los realizadores de esta clase de filmes ya comenzaban a gestar en la mente de los mexicanos el embrión de la simultaneidad temporal (“mientras tanto”) planteada por Anderson.

La edad de oro del cine mexicano y el sonido

No es coincidencia que la época de oro del cine mexicano comience con la llegada del sonido. Por primera vez los mexicanos se ven en la pantalla hablando y, un poco más tarde, cantando (la cultura oral por encima de la escrita). Si el embrión de la nacionalidad mexicana se había comenzado a gestar con “esplendido regazo de la naturaleza” (las descripciones del paisaje azteca), con la llegada del sonido, la palabra, la música y el ambiente, empezaban a desarrollarse. Los principales temas tratados eran la revolución y la vida cotidiana en el campo durante el “Porfiriato”. En cuanto al primero, la obra más importante la realizó Fernando de Fuentes con filmes como “El prisionero trece” (1933), “El Compadre Mendoza” (1933), y “Vamos con Pancho Villa” (1934).

En “*El prisionero trece*” un líder militar es obligado a ordenar la muerte de su hijo luego de una serie de extraños eventos y circunstancias que conducen a tal fin. En “*El compadre Mendoza*” plantea el dilema ético en el que se encuentra un terrateniente: la lucha entre la lealtad hacia un general zapatista, o la salvación de su ruina y su propio pellejo.

Para “*Vámonos con Pancho Villas*” se cita el resumen hecho por King (1994):

Un grupo de amigos, los leones de San Pablo, decide unirse a las fuerzas de Pancho Villa. Algunos de ellos logran formar parte de la tropa elite de Villa, “Los Dorados”. Uno de ellos es herido y se quita la vida durante un juego de ruleta rusa. Un rifle cargado es lanzado al aire y cae haciendo fuego en el centro de un círculo de soldados, supuestamente sobre el más cobarde. Este tema del fatalismo ciego continúa cuando el más ciego de los leones muere de viruela, y el último de ellos, Tiburcio, se le prohíbe permanecer en el ejército por miedo al contagio (p. 73).

En los anteriores argumentos, la revolución aparece como telón de fondo con la fatalidad propia de la guerra. Quizás no obedezcan a las estrictas reglas del melodrama tal como lo plantea Román Gubern en “*Teoría del melodrama*” pero el destino trágico de los personajes de De Fuentes hace parte de sus presupuestos.

Con esta trilogía, Fernando De Fuentes, de acuerdo con John King, empiezan a aparecer ciertos rasgos e imágenes que se convertirían en arquetípicas: la exuberante naturaleza, el revolucionario, los charros, el vestuario, los grandes bigotes y sombreros, imágenes cuya dimensión simbólica de la constitución de la mexicanidad se acentuó durante las dos décadas siguientes.

Sin embargo, el filme que llevaría a De Fuentes a la fama y a la gloria sería *“Allá en el rancho grande”*, realizada durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1936-1940), gobierno cuya prioridad fue la reforma agraria y el establecimiento del ejido (propiedad colectiva de la tierra). Es considerada por los historiadores del cine como una clara respuesta del espíritu conservador persistente todavía en algunos espectadores que añoraban la tranquilidad imperante en los gobiernos de Porfirio Díaz (dos de los géneros que surgieron en los años cuarenta a partir de este filme serían denominados “la nostalgia porfiriana” y “la comedia ranchera”).

Refiriéndose a *“Allá en el rancho grande”*, John King (1994) afirma:

Recurrió a la cultura popular, a la canción ranchera, y ayudó a transformar este género musical en una parte muy importante de la industria cultural, una industria que más tarde prostituiría la forma, rompiendo con las antiguas tradiciones. La canción se convirtió en parte esencial del cine nacional. La estructura sentimental que relacionaba las escenas unas con otras y le daba mayor peso a situaciones específicas (p. 75).

Los cuarenta y cincuenta

Un hecho político acaecido durante la segunda guerra mundial favoreció e impulsó la industria cinematográfica mexicana: la “supuesta” neutralidad argentina respecto al conflicto orbital. Supuesta porque el gobierno norteamericano estaba convencido que, secretamente, las autoridades australes mantenían vínculos muy estrechos con el eje, en especial con Berlín. Las relaciones entre ambos países se hicieron tensas. Una de las reacciones de los Estados Unidos fue no vender película virgen a la industria cinematográfica argentina. La producción gaucha disminuyó, y el más beneficiado fue el cine mexicano que en poco tiempo invadió el mercado latinoamericano.

Por el contrario, México tomó partido de los aliados, y en particular por su vecino del Norte. Los resultados no se hicieron esperar. Los grandes productores de Hollywood invirtieron en las compañías mexicanas.

Pero los cambios se daban también en los filmes. Paradójicamente, a la captación de capital internacional, las películas mexicanas mostraban lo local, su colorido, la forma de hablar del charro, las rancheras e imágenes que creaban y despertaban sentimiento de comunidad.

Muchos son los realizadores de este periodo, sin embargo la crítica es unánime al calificar al director el “Indio” Fernández y a su director de fotografía Gabriel Figueroa como a los cineastas más representativos de los cuarenta y parte de los cincuenta, el momento más importante de la época de oro del cine mexicano. Hasta tal punto fue la influencia de este director, que en algún momento llegó a decir de sí mismo: “el cine mexicano soy yo”, como una clara alusión a su absolutismo cinematográfico en el país azteca.

Pero más que su marcada influencia y la calidad artística de sus filmes, el “Indio” Fernández introdujo la idea de lo “nacional” en el cine mexicano. John King (1994) dice sobre la relación de la obra de Fernández con la constitución de la nacionalidad azteca: “El lánguido maguey, amores crepusculares en las riveras del río, charros más machos que los de (...). Todo lo que parecía caracterizar lo nacional era dramatizado en las películas del “Indio”, creando la imagen cinematográfica de la nación” (p. 75).

Guardando las distancias y respetando los contextos, muy diferentes entre sí por múltiples razones, el mismo autor lo asemeja con lo que fue John Ford para la creación de una imagen nacional norteamericana. Esta vez no son los desiertos texanos, o la caballería, o los indios, o los duelos entre pistoleros, o los peregrinos, o la caravana asediada, o la diligencia, etc. Ahora son expresivos mexicanos, mestizos e indios, el calcinarte sol que armoniza con los charros y su agresividad. “Para Fernández México es elemental, atávico, el lugar para las pasiones primarias y la violencia, desde la cual puede forjarse una nueva nación progresista” (King, 1994, p. 79).

El tiempo y la comunidad imaginada

Con relación al cambio en las “aprehensiones del tiempo”, podría ser muy interesante realizar un análisis mucho más profundo acerca de la forma como el cine nacional mejicano influyó en la mente de los individuos, para la constitución de una colectividad que, de acuerdo a Anderson (2007, p. 48), se mueve en el tiempo homogéneo y vacío, de “(...) una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia”.

Es cierto que surgieron algunas obras literarias que narraban la épica de los principales contendientes durante la revolución mexicana. Así mismo el desarrollo de una prensa nacional en los diferentes países de América Latina. No obstante, la gran mayoría de la población de la región durante los primeros cincuenta años del siglo XX, entre la que se incluye México, era analfabeta.

Si la novela y el periódico no podían, por su escaso alcance dentro de los habitantes de México, jugar un papel decisivo en la constitución de la nacionalidad y el nacionalismo, el cine, por tratarse de un medio masivo, en el que opera en esencia la imagen y la oralidad, fue determinante en este sentido. Los mexicanos, antes de darse cuenta de que lo eran, comenzaron a compartir historias e imaginarios de forma casi simultánea, a la manera del periódico, pero en el cine. Y éste, como lo afirma Carlos Monsiváis (2017, p. 67), les enseñó a los mexicanos a ser mexicanos.

La interrelación entre el cine mexicano, y la creación de “artefactos culturales” como la nación, la nacionalidad y nacionalismo, fue determinada por la industrialización de la actividad cinematográfica desde finales de los veinte y durante los treinta. En los cuarenta la afluencia de capital norteamericano aceleró este proceso y México se convirtió en exportador hacia Latinoamérica aprovechando la debilidad argentina, cuyas causas ya mencionamos. Además, el idioma fue importante ya que gran parte de la población del continente era analfabeta y gozaba de una cultura oral muy fuerte. Aunque no se podría decir con total certeza, pues aún falta mucha investigación empírica al respecto, se logra vislumbrar en este primer acercamiento, como la lógica del capital, tanto por parte de los productores locales, como de los estadounidenses, junto con la oralidad y

la “visualidad”, y por supuesto la tecnología cinematográfica, jugaron un papel de primer orden en el desarrollo de la nacionalidad mexicana.

De nuevo se puede considerar la triada de Benedict Anderson capitalismo-imprenta-diversidad lingüística, para plantear, en el caso específico de México la triada capitalismo-cine cultura oral-visual. No se trata de “importar “mecánicamente herramientas y conceptos de un contexto a otro. Para no caer en esto se hace necesario investigar más y establecer, a partir del análisis de sus respectivas dinámicas internas, los puntos de encuentro y diferencias entre ambos procesos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas .reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Globalización: Consecuencias humanas*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica
- Bell, D. (1981). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.
- King, J. (1994). *El carrete mágico: una historia del cine latinoamericano*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Monsiváis, C. y Maciel, D. (2017). *Carlos Monsiváis: Reflexiones acerca del cine mexicano*. D. F., México: Cineteca Nacional; Secretaría de Cultura; Dirección General de Publicaciones.
- Munford, L. (1994). *Técnica y civilización*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Talens, J. y Zunzunegui, S. (1998). *Historia general del cine*. Madrid, España: Editorial Cátedra.



Unidad 2

Humanidades y diálogos con la historia

La leyenda negra española: contribuciones académicas y didácticas para la enseñanza de las historias colombiana, americana y europea, siglos XVI a XIX

*Héctor Cuevas Arenas**
<https://orcid.org/0000-0002-6550-2760>

*Charo Pacheco Orozco***
<https://orcid.org/0000-0001-6374-3053>

*Ana María Solarte Bolaños****
<https://orcid.org/0000-0002-0493-3583>

Introducción

El presente documento de la sub área de historia del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Santiago de Cali, resulta de un análisis sobre las posibilidades didácticas para la enseñanza de las historias que vaya más allá de atender linealidades temporales. De esta manera, se desarrolla un balance historiográfico sobre el hecho histórico de La Leyenda Negra Española, en donde su origen se remonta al momento mismo en que Colón arribó a la isla Guanahani en 1492. Sin embargo, es

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ hector.cuevas00@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ chpacheco78@gmail.com

*** Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ ana.solarte00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Cuevas Arenas, H.; Pacheco Orozco, CH. y Solarte Bolaños, A. M. (2020). La leyenda negra española: contribuciones académicas y didácticas para la enseñanza de las historias colombiana, americana y europea, siglos XVI a XIX. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 67-79). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

preciso aclarar que las fuentes consultadas resultan del revisionismo en como fueron escritas estas historias hasta hace pocos decenios atrás.

El documento se encuentra estructurado en tres niveles: el primero, hace alusión a la revisión bibliográfica y fuentes primarias que contribuyen a comprender el hecho histórico, pero allí se entrelaza con la explicación de cómo son articuladas con los cursos de Historia de América I, Historia de Colombia I, Historia de América II, Historia de Colombia II, Historia Moderna I, e Historia de Colombia para comunicadores y trabajadores sociales. El segundo nivel, constituye la argumentación sobre el quehacer docente en el aula, en cuanto a que los planes de cursos mencionados, establecen lecturas y sobre éstas relatorías y síntesis, así como ejercicios de formación investigativa, lo que contribuye a ejercitarse en competencias lectoras, de comunicación escrita y ciudadanas. Así mismo, encontramos el vínculo establecido dentro de los planes de curso y las normas de tipo académico que ha establecido la Universidad con miras al cumplimiento de los pilares misionales de investigación y docencia. En el último nivel, se evidencian las investigaciones que se han desarrollado por parte de algunos profesores de la sub área de Historia que permiten establecer nuevos diálogos y aportes a los estudios de las historias americana y europea.

La Leyenda Negra Española. Usos bibliográficos y de fuentes primarias para la enseñanza

Un tema de debate dentro de la subárea de Historia en la Universidad Santiago de Cali es la oportunidad de diálogo que generan los postulados de “la nueva Historia de la Conquista” planteada por Matthew Restall (2004 y 2012) y desarrollada en Colombia por autores como Jorge Gamboa (2008), Héctor Cuevas (2012, 2018), Santiago Muñoz (2015) y Mauricio Gómez Gómez (2015), entre otros. Esta tendencia historiográfica tiene sus orígenes dentro del enfoque interdisciplinar dado por el cruce entre la Filología, la Antropología y la Historia como ramas del conocimiento humanístico.

Algunos de los estudios que anticiparon a los aportes de Restall, y que iban en el mismo sentido de crítica a los postulados de las narrativas tradicionales sobre el proceso de incorporación de grupos indígenas en la

Corona Española, fueron los de Lockhart (1972), Spalding (1984), Stern (1986), Clendinnen (1987), Mundy (1996) y Lane (2002), entre otros. Estos textos tenían en común que desvirtuaban las leyendas “negras” de genocidio, aculturación y sometimiento total de los indígenas y a los mitos “rosas” de la entrada de la civilización, el fin de la “barbarie” y de protección absoluta desde el paternalismo de la Corona. Lo anterior, junto a los aportes de la “nueva Filología” desarrollada por Lockhart (1999[1996]) y Restall (1998), quienes relevaron los documentos producidos por nahuas y mayas en el periodo colonial con preguntas que dieron otros puntos de vista sobre los siglos XVI y XVII, principalmente. Estos cuestionamientos se pueden resumir en una crítica de fuentes históricas y una reevaluación de ellas, observando a los indígenas (o indios, en el lenguaje de la época), como protagonistas activos de sus propias historias, que negociaban, se adaptaban y resistían a los desafíos planteados por los europeos y la Corona. Otros interrogantes surgieron de la revisión de nuevas fuentes documentales producidas por los indios en sus lenguas originales que obligó a reforzar el papel de la Filología y la Paleografía en la lectura y comprensión de los textos, así como en la búsqueda del punto de vista de los indios. También se revisaron fuentes alternativas a las crónicas y a lo “oficial” producidas por los españoles, como las probanzas de méritos.

Otras preguntas, que pueden servir como básicas en esta tendencia historiográfica, consisten en la incorporación de nuevos actores en la trama de la Conquista: esclavos, indios del común, mujeres junto a otros personajes descuidados por las historias legendarias y de bronce. También hay un replanteamiento de lo “indio” por fuera del esencialismo y una revisión de dicha categoría social, desde un punto de vista dinámico, diacrónico y desde la alteridad con los demás sectores de la época. Finalmente hay una crítica a las historias nacionales y de fronteras geográficas que no operaban en la Colonia, ya que ocultan las redes y relaciones dinámicas que establecieron los indios y los demás en sus mediaciones e interacciones.

Esta óptica de los hechos se sintetiza en el libro *Los siete mitos de la Conquista española* de Restall (2004), desde un enfoque crítico de estos, y procesos históricos, así como del trabajo de los historiadores y cronistas. Dicho texto se ha trabajado en los últimos semestres en el curso “Historia de América I”, de la misma manera que se han analizado algunos de los textos

de Gamboa en “Historia de Colombia I” en la carrera de Ciencias Sociales y en “Historia de Colombia” para comunicadores sociales y trabajadores sociales en la Facultad de Comunicación y Publicidad. Por lo tanto, es un debate académico pertinente, actual y transversal en la formación de estudiantes de pregrado en la Universidad Santiago de Cali.

De esta manera, se revisan documentos como los de De las Casas (1813 [1552]), las crónicas de Indias, como las de Cieza de León (2005 [1553]), así como fuentes transcritas de los distintos archivos de Colombia, América y España, para analizarlos en clase y articularlos con los aportes de Restall y Gamboa, junto a las leyendas “negras” o “rosadas”. El uso político de la leyenda negra española fue tema recurrente en los episodios históricos europeos en los siglos XVII al XVIII y posteriormente, retomados en la América hispánica como arma ideológica en las guerras de independencia contra la metrópoli.

La Leyenda Negra contra los españoles surgió en parte por el cuestionamiento del poderío territorial de éstos en Europa. Al respecto, vale la pena recordar, que después de 1492, España entabló alianzas monárquicas con el Sacro Imperio Romano Germánico, aumentando sus dominios tanto en el Continente como en los territorios de ultramar, lo que a su vez implicó un reforzamiento del catolicismo como religión universal, hecho que ocasionaría incomodidades para algunos miembros de la nobleza europea, interesados en las propuestas protestantes luteranas y calvinistas. Dentro de este difícil contexto, es en el que, a mediados del siglo XVI, los Países Bajos entraron en guerra contra España para lograr su independencia, pues sus intereses económicos, comerciales y religiosos entraban en pugna con los intereses de los terratenientes y el catolicismo de Castilla. Pero además del enfrentamiento bélico, al que le correspondió a Felipe II hacerle frente, este coincidió con el debate que se estaba viviendo en la Corte castellana acerca del tratamiento que debían recibir los indios a manos de sus encomenderos. Es decir, allí se retomó el debate desde lo teológico, pero también desde la jurisprudencia, para definir si los indios eran humanos o no, y si los indios debían ser reducidos por la guerra o por la cruz. Es así que surge el tan conocido debate entre Bartolomé de las Casas, monje dominico, quien se opuso a los abusos cometidos contra los indios dejándolo plasmado en *La*

Brevisima Relación de la Destrucción de Indias y Ginés de Sepúlveda, sacerdote católico, quien argumentó que los pueblos bárbaros debían ser dominados por los civilizados mediante la guerra, tesis plasmada en la obra *De la justa causa de la guerra contra los indios*¹.

Lo interesante de esta discusión, que se conoce en la historiografía como la Controversia de Valladolid de 1550, fue que contribuyó a fundamentar la Leyenda Negra española. Recordemos que España estaba en guerra contra los Países Bajos que buscaban independizarse; en los ochenta años que duro este cruento episodio, los holandeses se sirvieron de diferentes mecanismos para mostrar a los españoles como perversos e inhumanos, por lo que acudieron al informe de De las Casas para ser divulgado por todos los pueblos de las Provincias Unidas, justificando de esta manera, aún más, la necesidad imperiosa de desvincularse de esta monarquía. Los excesos cometidos por los conquistadores y encomenderos en las islas del Caribe y en las costas del continente americano fueron recreados a través de los grabados flamencos que mostraron una imagen siniestra y por tanto contribuyeron a la difusión de la leyenda.

Por tanto, dentro de la literatura científica que ha estudiado la leyenda negra española se han hecho publicaciones tales como el libro de Ingrid Schulze, *La leyenda negra de España: propaganda en la guerra de Flandes, 1566-1584* (2009), en donde se analiza la difícil situación que debió asumir Felipe II frente a los grupos protestantes opositores del Vaticano en Roma, haciendo uso del impreso para difundir una propaganda política que ridiculizaba al catolicismo y a sus jerarcas, pero además a los españoles como directos defensores del mismo y de su dominio en territorios europeos. En esta misma línea de estudios sobre el análisis de la leyenda se encuentra el libro de Hans Vogel y Hubred Van Del Dole, *Holanda y América* (1994), que hace un análisis no solo desde los Países Bajos, si no que retoma a América como escenario en donde los españoles mostraron su crueldad contra los indios, y cómo esta imagen repercutió en toda Europa. Algunos capítulos de estos libros han servido al desarrollo de las temáticas en los cursos de Historia Moderna I y América I, en donde se analizan, la historia europea

¹ Vale la pena aclarar que tanto el informe de Ginés de Sepúlveda como el de Bartolomé de las Casas, tuvieron dificultades en su impresión en las fechas en que fueron escritos, debido a que fueron censurados por la Monarquía y la Iglesia, y no permitieron su impresión, sino hasta años después.

de los siglos XV al XVIII y la hispanoamericana en el marco colonial; por tanto, no se puede comprender este episodio histórico sin el protagonismo que tuvo España dentro del continente durante el siglo XVI, pero, además requiere ser estudiada en sus intervenciones en América. Atendiendo a las concepciones de algunos historiadores en cuanto que la historia moderna del sistema mundo capitalista se inició cuando los españoles encontraron el Nuevo Mundo de acuerdo con Immanuel Wallerstein en su libro *El moderno sistema mundial: el mercantilismo y la consolidación de la economía mundo-europea, 1600-1750* (2010).

Es así que, un hecho histórico como La leyenda Negra, termina siendo objeto de un análisis transversal en diferentes cursos del área de Ciencias Sociales del Departamento de Humanidades y Artes, en cuanto que ésta resurge en pleno siglo de las luces y la razón, pero esta vez son los filósofos franceses ilustrados quienes retoman la Leyenda, tanto Montesquieu como Voltaire, Raynal y Diderot criticaron en sus obras la forma en que procedieron los españoles para la dominación de los indios en América. Al respecto, se publicaron títulos de Montesquieu como *Cartas Persas* [1721], *El Espíritu de las Leyes* [1750]; de Voltaire *Cándido* [1759] y por último, de Raynal y Diderot *Historia de las dos Indias* [1774]; estos documentos sirven hoy en día como fuentes primarias dentro de los ejercicios académicos y didácticos que se realizan en las clases, en cuanto que permiten hacer análisis críticos sobre cómo eran vistos los españoles, pero también cómo eran asumidos los americanos, pues es evidente en estos documentos, una relación de desigualdad del europeo frente al americano. También resulta interesante conocer que los españoles buscaron limpiar su nombre y trataron de deshacer esa nociva leyenda, haciendo intentos por erigir una “rosa”. Ante las *Cartas Persas* hubo una respuesta por parte de un escritor español, José Cadalso, en la misma línea de correspondencia, quién escribió *Cartas Marruecas* [1789], en donde refutaba las críticas hechas por Montesquieu sobre las formas bárbaras en que procedieron los españoles para dominar a los indios. Los cursos de Historia de América I, Historia de América II e Historia Moderna I, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, así como además el Curso de Historia de Colombia, de Comunicación Social y Trabajo Social, se han visto enriquecidos con estos tipos de análisis como fórmula para el desarrollo de las competencias en lectura crítica.

En esta revitalización de la Leyenda Negra en el siglo XVIII, los cursos de Historia de América II y Colombia II se sirven de esta temática, para comprender cómo los líderes de los procesos independentistas se valieron de ella para justificar y argumentar la ruptura con la Metrópoli. En este sentido, se identificó una reimpresión de la obra de Bartolomé de las Casas de 1552, hecha por el coronel José María Ríos, con anotaciones a pie de página de los hechos que estaban sucediendo en Nueva Granada para el año de 1811, quien la publicó como un deber ciudadano en plena época del naciente republicanismo como forma de gobierno. Fuentes bibliográficas como el capítulo de María José Villaverde Rico “La Historia de las dos indias y el resurgir de la leyenda negra en el siglo XVIII”, *En la sombra de la leyenda negra*, directores. María José Villaverde Rico y Francisco Castilla Urbano, (2016); y los artículos publicados por Rolena Adorno “La censura y su evasión: Jerónimo Román y Bartolomé de Las Casas”, (1993) y por Angelina Martín del Campo “Diderot y la historia filosófica de las dos Indias” (1990).

También el capítulo de Francisco Ortega Martínez y Alexander Silva Chaparro “El nacimiento de la opinión pública en la Nueva Granada” (2012), junto con los anteriores son referentes bibliográficos y fuentes primarias de consulta obligada para los estudiantes de los cursos mencionados, pues contribuyen al análisis hermenéutico y exegético a la hora de leer las historias, ya que como se ha ido evidenciado a lo largo de este análisis historiográfico, la historia misma según en el contexto histórico en el que se encuentre, hace ejercicios de reescritura otorgando nuevas miradas de un mismo hecho histórico como lo es la Leyenda Negra española.

Desarrollo de competencias a partir de la enseñanza de las Historias

Esta práctica es una oportunidad didáctica para formar en competencias lectoras, especialmente en la identificación de los textos y contextos de producción de contenido, de autores y sus intereses. De la misma manera, se hace una triangulación entre los aportes académicos del presente con la capacidad de análisis que genera y con las preguntas que se hacen para interpretar unos hechos y procesos en la identificación de actores, experiencias, necesidades y expectativas.

Otra oportunidad que generan estos ejercicios es la de trabajar las competencias en comunicación escrita, ya que generalmente se evalúa con trabajos y talleres individuales o grupales, donde se tiene que hacer uso de citas y paráfrasis de autores para construir, criticar o comparar argumentos, haciendo uso de un lenguaje académico adecuado. Con ello se pretende reforzar la capacidad argumentativa y el ejercicio creativo, junto al trabajo colaborativo y crítico, respetuoso de las opiniones de los demás. Además, se espera generar impacto a mediano y largo plazo con el desempeño de los futuros licenciados, comunicadores y trabajadores sociales, quienes tendrán en su acervo profesional la imagen de que el conocimiento es dinámico, dialéctico y crítico, en lugar de una visión estática y poco cuestionadora de él.

Con la lectura de la bibliografía referenciada, se articula el proceso de formación de futuros profesionales con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad (2003 y 2014), así como con la visión, la misión y los principios de esta (USC, 2014). Con ello se abarca la formación de calidad, con la discusión de algunos de los debates académicos actuales y su relevancia con el presente. El principio de la democracia se trabaja también con el respeto de la opinión del otro, con la conciencia sobre la necesidad de incorporar nuevos actores y problemas en lo profesional y lo social, junto a la inclusión y el trabajo en Derechos Humanos. Todos estos elementos rectores se intersectan con la responsabilidad social, con la formación de profesionales éticos, tolerantes, analíticos, responsables y críticos; la creación de una cultura política tolerante, propositiva y revisionista de los contextos, que redunde en la formación de una cultura ciudadana abierta al debate. De la misma manera, se plantea una visión inter, multi y transdisciplinar del conocimiento que se proyecte en la atención de las problemáticas, vinculando la teoría y la práctica en la formación de conocimiento desde el pregrado. Finalmente, se estimula el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias.

Las perspectivas pedagógicas de la sub-área se alimentarán de la compilación de textos bajo la coordinación del Rector de la Universidad (Pérez Galindo, 2018), específicamente en las competencias de lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, investigación e innovación y la de liderazgo.

Contribuciones docentes desde la investigación científica

Otro desarrollo en la participación activa en dichos debates es la generación y apropiación de nuevo conocimiento con los proyectos de investigación avalados por la DGI. Ejemplo de ello es el encabezado y ejecutado por la docente Charo Pacheco, el cual fue titulado “Reconfiguración de la memoria y la identidad colectivas de la ciudad de Quibdó a partir de la patrimonialización de la fiesta de San Pacho, 2004-2013”, que se ejecutó entre 2015 y 2017, el cual dio como producto un capítulo de libro (Pacheco, 2016) y una ponencia en el último Congreso Colombiano de Historia (2017), donde se revisaron actores, problemáticas y debates sobre la población afrodescendiente; la ponencia fue titulada “La fundación de San Francisco de Quibdó. Esbozo de una ciudad ordenada”. También está en proceso editorial el libro *La Historia de la fiesta de San Francisco de Asís en Quibdó desde el entramado del poblamiento del Alto Chocó. Siglos XVI – XIX* por parte de la editorial de la Universidad. En la actualidad se desarrolla el proyecto encabezado por Héctor Cuevas con Andrés Felipe Castañeda, denominado “Cultura política, pacto tributario e indios coloniales en el valle del río Cauca, 1680-1780”, que espera generar entre 2018 y 2019 una ponencia y dos artículos donde uno de los soportes teóricos y metodológicos lo constituye la Nueva Historia de la Conquista.

Conclusiones

Pensar las historias colectivamente por los docentes del área de Ciencias Sociales resultó enriquecedor por cuanto se vislumbraron puntos de encuentro y se compartieron bibliografías y propuestas didácticas para la enseñanza de la Historia. En este sentido, se obtuvo como resultado el presente documento, una mirada que permitió comprender que el trabajo colectivo brinda oportunidades para una mejor experiencia en el aula, así como el hecho de hacer ejercicios transversales que lleguen a los estudiantes para tener una mejor comprensión de los hechos históricos, no como datos aislados, sino, todo lo contrario, dar cuenta de que los hechos se entretajan y allí es donde se forma la trama que hace el tejido de la historia. La oportunidad de trabajar con fuentes primarias, igualmente posibilitará en los estudiantes una mayor sensibilidad frente a un hecho

lejano en el tiempo y que no necesariamente se vincula a su historia personal. En la medida en que se enriquece el trabajo didáctico en el aula, se fortalecen las competencias de lectura crítica, comunicación escrita y ciudadanas, por cuanto los estudiantes se interesan en formas alternas de aprendizaje a los tradicionales, y los profesores encontramos como viable la enseñanza de la Historia en cuanto permite que estos se formen en las competencias antes señaladas.

Como puntos a tener en cuenta en un futuro próximo, en cuanto a los retos de la Universidad con relación a las prácticas y saberes transmitidos a través de la Historia como disciplina son varios en cuanto a la consolidación de la subárea: primero, está el cambio en el pensum de la Licenciatura en Ciencias Sociales, donde se opera una transformación de lo disciplinar (Historia, Geografía y otras) hacia cursos que se dirigen hacia problemas concretos en los espacios y los tiempos. Por un lado, se gana amplitud y por el otro se pierde la especificidad y capacidad de análisis concretos de sociedades anteriores. Segundo, es urgente y necesario, dado el contexto de cambio en el conflicto armado colombiano, que se planteen una oferta de cursos dirigidos hacia la Memoria, el conflicto y la Historia como elementos que permiten analizar el contexto de manera diacrónica y dialéctica. Además, ayuda a marcar una agenda de experiencias y expectativas que pueden generar alternativas desde la academia para procesar y plantear desafíos al entorno social.

Referencias bibliográficas

- Adorno, R.(1993). “La censura y su evasión: Jerónimo Román y Bartolomé de Las Casas”. *Estudios de cultura Náhuatl*, núm. 23, 263-296. <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn23/417.pdf>. (Fecha de Consulta: 13 de junio de 2018)
- De las Casas B. (1813[1552]). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias. Colegida por el Obispo D. Fr. Bartolomé de Las Casas, ó Casaus de la Orden de Santo Domingo*. Santafé de Bogotá: Imprenta del Estado.

- Chust, M. (2007). Un bienio trascendental. En M. Chust, 1808, *La eclosión juntera en el mundo hispano*, 11-50. México: F.C.E., COLMEX.
- Cieza de León, P. (2005[1553]). *Crónica del Perú. El señorío de los Incas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Clendinnen, Inga. (1987). *Ambivalent Conquests: Maya and Spaniard in Yucatan, 1517–1570*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuevas, H. (2012). *Los indios en Cali. Siglo XVIII*. Cali: Universidad del Valle.
- Cuevas, Héctor. (2018). *Cultura Política, poderes locales y pacto tributario en los pueblos de indios del valle del río Cauca, 1680-1810* (tesis inédita de doctorado). Quito, Ecuador: FLACSO, sede Ecuador.
- Gamboa, J. (2008). Los muisca y la conquista española: nuevas interpretaciones de un viejo problema. En: J. Gamboa. (compilador). *Los muisca en los siglos XVI y XVII: miradas desde la arqueología, la antropología y la historia*. pp. 116-139. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.icanh.gov.co/recursos_user/documentos/editores/201/Articulos/LosMuiscaAndes.pdf
- Gómez Gómez, M. (2015). *Del chontal al ladino. Hispanización de los indios de Antioquia según la visita de Francisco de Herrera Campuzano, 1614-1616*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gori, E. De. (2010). Despotismo: Narración de los patriotas. En P. Hunziker & J. Smola (eds.). *El tiempo, la política y la historia*. (pp. 27-42). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guerra, F.X. (2012). Voces del Pueblo: Redes de comunicación y orígenes de la opinión en el mundo Hispánico (1808-1814), En Annick Lemperiere & Georges Lomné (comps.) *Figuras de la modernidad hispanoamericana, siglos XIX y XX*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Taurus Ed.
- Guerra, F. X. (1992). *Modernidad e independencias*. México: F.C.E.
- Lane, K. (2002). *Quito 1599: City and Colony in Transition*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Lillo, G. (2010). Las formas discursivas de la independencia (siglo XIX) y la revolución (siglo XX). En eds. L. Urbina & G. Lillo. *De independencias y revoluciones: avatares de la modernidad en*

- América Latina*. (pp. 7-18). Santiago de Chile: LOM ediciones, Universidad de Ottawa, ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lockhart, J. (1972). *The Men of Cajamarca: A Social and Biographical Study of the First Conquerors of Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Lockhart, J. (1999[1992]). *Los nahuas después de la conquista: historia social y cultural de los indios del México central, del siglo XVI al XVIII*. México. D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López Ocampo, J. (2010). *El cura Juan Fernández de Sotomayor y los catecismos de la independencia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Martín del Campo, Angelina. (1990). Diderot y la historia filosófica de las dos Indias. *Revista de la Universidad de México*, 469-470, 39-44.
- Mcfarlane, A. (2009). La caída de la monarquía española y la independencia hispanoamericana. En M. Palacios, *Las independencias hispanoamericanas. Interpretaciones 200 años después*. Bogotá: Norma.
- Mundy, B. (1996). *The Mapping of New Spain: Indigenous Cartography and the Maps of the Relaciones Geográficas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Muñoz, S. (2015). *Costumbres en disputa: Los muiscas y el imperio español en Ubaque, siglo XVI*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega Martínez, F. & Silva Chaparro, A. (2012). El nacimiento de la opinión pública en la Nueva Granada, En Ortega Martínez, F. & Silva Chaparro, A. *Disfraz y pluma de todos: opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Pacheco Orozco, C. (2017). Historia de la Fundación de Quibdó, esbozo de ciudad letrada. En: *Memorias XVIII Congreso Colombiano de Historia*. Medellín, 18 (11).
- Pacheco, Charo. (2016). Memoria y tradición en Quibdó después de la patrimonialización de la Fiesta de San Pacho, 2004-2013 En: Vargas Cano, A. (Comp.). *Historiar: Patrimonio, memoria e historia*. Medellín: ITM.

- Pérez Galindo, C (ed.). (2018). *Herramientas para la implementación de los lineamientos curriculares*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Restall, M. (1998). *Maya Conquistador*. Boston: Beacon Press.
- Restall, M. (2004 [2003]). *Los siete mitos de la Conquista española*. Madrid: Paidós.
- Restall, M. (2012). La Nueva Historia de la Conquista. *History Compass* 10/2, 151-160.
- Rodríguez, J. (2003). *La independencia de la América española*. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- Sagredo Baeza, R. 1994. Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827. *Historia Mexicana*, tomo XLV, núm.3, 502 – 504.
- Spalding, K. (1984). *Huarochirí: An Andean Society Under Inca and Spanish Rule*. Stanford: Stanford University Press.
- Stern, S. (1986 [1982]). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española Huamanga hasta 1640*. Madrid: Alianza Editorial.
- Universidad Santiago de Cali. Consejo Superior. Acuerdo CS-11 de 2014. Por medio del cual se define y aprueba la misión, visión y principios fundamentales de la universidad Santiago de Cali.
- Universidad Santiago de Cali. Consejo Superior. Acuerdo Superior CS-03 del 2 de abril de 2003, por el cual se aprueba el PEI. Recuperado de <http://cdn.usc.edu.co/files/Normatividad/ConsejoSuperior/Acuerdos/2003/ACUERDO-CS-03-2003.PDF>
- Vogel, H & Van Del Dole, (1994). H. *Holanda y América*. Madrid: MAFRE.

El reconocimiento de la ‘memoria histórica’ de las mujeres: una propuesta desde el feminismo de la diferencia

Lizeth Ponce Gómez*

<https://orcid.org/0000-0001-5467-0729>

Introducción

La propuesta parte de identificar varios problemas en la historia con la presencia de las mujeres, se asume que la historia que se ha contado, no enuncia las acciones que las mujeres realizaron en la conformación de las naciones, y aquellos actos que se enuncian, no encuentran legitimidad ni validez en un discurso plagado y validado por acciones bélicas que poco tienen que ver con las acciones que realizaron las mujeres.

Carla Lonzi (2004) lo denunció en 1972, al afirmar que, “la diferencia de la mujer consiste en haber estado ausente de la historia durante miles de años” (p. 7), lo mismo que, desde la acción política se afirma en el Manifiesto Rivolta Femminile (1970), en el cual una de las consignas declaró que, “sobre la presencia de la mujer no se nos ha dicho nada, o lo que se ha dicho se ha dicho mal: nosotras debemos redescubrir dicha presencia para saber la verdad” (p. 121). A partir de este momento, mostrar la ausencia de las mujeres en el discurso histórico, se convirtió en un acto político, una consigna que hasta la fecha no se ha resuelto y que es necesario descifrar.

Para efectos de ejemplificar dicha ausencia y problemática discursiva, resulta necesario hablar de una presencia limitada de las mujeres en el discurso

* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Morelia, México

✉ lizz_pg@hotmail.com

Cómo citar este capítulo

Ponce Gómez, L. (2020). El reconocimiento de la ‘memoria histórica’ de las mujeres: una propuesta desde el feminismo de la diferencia. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 81-102). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

histórico que conforma, por lo menos, a la cultura mexicana. Por lo anterior, es posible suponer que hay una carencia de referentes historiográficos sobre el “ser mexicana”, y en este sentido, se puede afirmar que eso impacta en el devenir de las mujeres. Al hablar de la carencia y ausencia de referentes historiográficos, es posible afirmar que la historiografía de corte nacionalista contiene elementos ideológicos (González, 1980), por lo que nos situamos ante la posibilidad de crear o modificar los referentes que concretan una imagen, definen normas y postulan un “deber ser” de las mujeres en México, lo que se relaciona, desde la postura filosófica, con el devenir de las mujeres.

A pesar de reconocer la diferencia entre el quehacer de las mujeres en el mundo y lo que se ha escrito o dicho sobre ellas en la historiografía, es posible distinguir cierta invisibilidad y confusión sobre su devenir histórico, un devenir que continuamente se concibe desde lo mítico, y que no se concreta en un hecho o en una existencia real, ya que parece que sus acciones son tan poco trascendentales, que no se les otorga un valor significativo dotado de historicidad a partir de la denominada *historia de bronce* o *historia oficial*, la que se define como “la historia pragmática por excelencia”. Es la especie histórica a la que Cicerón apodó “maestra de la vida”, a la que Nietzsche llama “reverencial, otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmático-política, pragmático-ética, monumental o de bronce” (González, 1989, p. 64).

Como un primer acercamiento al problema de la ausencia de las mujeres en la historiografía, se puede afirmar que la dificultad se debe en gran medida al androcentrismo presente en la cultura y en ciertos periodos de la historia, ya que al ser el hombre el centro del universo,² durante muchos años, todos los grandes paradigmas se atribuyeron a éste sin siquiera cuestionar el papel que las mujeres tuvieron desde los distintos ámbitos de la conformación de las naciones, por lo que la propuesta de análisis implica una mirada y una crítica a la excesiva valoración de lo bélico en el devenir histórico y las grandes transformaciones paradigmáticas que excluyeron el quehacer de las mujeres de los discursos historiográficos.

² Basta con ver el mural pintado por Diego Rivera denominado “El hombre controlador del universo”, para dar cuenta del androcentrismo en la historia. Rivera, Diego, *El hombre controlador del universo*, 1934, México, ubicación: Palacio de Bellas Artes.

Como un ejemplo de lo anterior, Julia Tuñón Pablos (1987), resalta el caso de la presencia de las mujeres en el devenir histórico de la nación mexicana, y en su revisión bibliográfica :

Nos trae la abundancia significativa de tres personajes: la Malinche, la Virgen de Guadalupe y Sor Juana Inés de la Cruz. Las tres han sido, cada una a su manera, convertidas en arquetipos del género por la peculiar manera de integrarlas al desarrollo nacional [...], de manera que se convierten en símbolos más allá de su posible realidad: la Malinche parece monopolizar la sexualidad, Sor Juana el intelecto y Guadalupe la maternidad abnegada (p. 13).

Aunque es posible problematizar las significaciones que la historiadora otorga a los personajes, junto con la denominada “soldadera”, se identifican como las cuatro figuras más representativas en la historiografía positivista que construye la nación mexicana, por lo que dichos personajes, y desde lo que supone un arquetipo,³ se asocian a las mujeres mexicanas, ya que como Tuñón (1987) afirma, “se puede ser tan traidora como la Malinche, tan sublime como la Décima Musa o bien, colocarse más o menos cerca de ese sùmmum que es Guadalupe” (p. 13).

La carencia de arquetipos historiográficos referentes a las mujeres, se asocia a que “las huellas que han dejado, provienen menos de ellas mismas que de la mirada de los hombres que gobiernan la ciudad, construyen su memoria y administran sus archivos” (Duby y Perrot, 2000, p. 26-27); por lo que es posible entender que la ausencia obedece también a quienes escriben la historia, y a cómo se escribe la historia, ya que la presencia de las mujeres como narradoras de los acontecimientos, se presentó solo hasta mediados del siglo XX (Perrot, 1992, pp. 66-85).

³ Para este caso, se considera la visión posjungiana que concibe los arquetipos desde un enfoque cultural, si bien Jung hace referencia al inconsciente colectivo, el enfoque posjungiano se amplía a la consideración del imaginario simbólico, y en este caso, según Ortiz-Osés, las nociones típicamente jungianas de inconsciente colectivo y arquetipo se deslizan de un planteamiento psicológico a un replanteamiento más abierto y cultural; es decir, el inconsciente colectivo se concibe desde una forma más culturalista, donde el inconsciente colectivo sería nuestra memoria e imaginación, mientras que los arquetipos aparecen esencialmente como imágenes fundamentales. Los arquetipos presentes en la historiografía nacionalista se vuelven símbolos culturales, donde el inconsciente es ahora un inconsciente cultural, y los arquetipos reaparecen como matrices de nuestros patrones de comprensión y conducción a modo de urdimbres que subyacen a nuestras estructuras. Cf. Ortiz-Osés, Andrés, “Presentación del Círculo Eranos”, en: Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo éranos I, España, Anthropos, 1994, pp. 9-16.

Con base a lo anterior, se afirma que hay un problema en el devenir de las mujeres, principalmente en relación con el tiempo pasado, y en la recuperación y trascendencia de su memoria histórica. Por lo que es necesario generar propuestas epistemológicas que recuperen y dignifiquen su presencia en el mundo desde el ámbito histórico.

Institucionalización de La Historia de las Mujeres

Respecto a los inicios propiamente de la Historia de las Mujeres en el ámbito institucionalizado, Michelle Perrot (1992) afirma que los primeros cursos fueron en el año de 1973 en la Universidad de París, los mismos que se presentaron en el título “¿Tienen historia las mujeres?” (p. 69), logrando posteriormente la organización de grupos de estudio en diversas universidades e instituciones. En este mismo contexto, los *estudios de la mujer* ganaron espacio en la década de los ochenta; los simposios, congresos, seminarios y trabajos colectivos en el ámbito académico se transformaron, incorporando a las mujeres. Resulta necesario señalar que, la acogida de los *estudios de la mujer* no fue del todo benevolente, ya que muchas instituciones así como investigadoras e investigadores prefirieron llamar a esta incorporación como “estudios de género”, o “historia de género” para legitimarlos académicamente por ser un término más “neutral y objetivo” que la noción de “mujer” o “mujeres” (Lamas, 1999, p. 173), no obstante a ello, lo que ocurrió fue que en la mayoría de investigaciones el objeto de estudio eran las mujeres.

Pablo Sánchez León (2003) también sitúa el surgimiento de la Historia de las Mujeres durante los setentas, con Michelle Perrot y sus compatriotas; además de ubicar una temporalidad en el surgimiento, su análisis indaga sobre la identidad de las historiadoras y los objetivos de ellas al investigar; al respecto, afirma que:

Una imagen del grupo proyectada hacia el pasado es un requisito indispensable en la constitución de una identidad colectiva: la noción de continuidad en el tiempo proporciona certidumbre a los miembros de una comunidad a la hora de tomar decisiones y actuar (p. 173).

Por lo tanto, es posible sugerir que de alguna forma, la Historia de las Mujeres se adscribe a la Historia Social y Cultural.

Elena Hernández Sandoica (2004) afirma también que la Historia de las Mujeres y de las relaciones de género sigue siendo hoy en día “un espacio diáfano para la experimentación con técnicas nuevas de la historia social, y sobre todo constituye un vehículo de reflexión sobre los usos y significados básicos y fundamentales de la historiografía, y en especial de la historia social y cultural” (p. 41).

Ante este panorama, la Historia de las Mujeres en el ámbito académico creció, y un ejemplo claro, es la conformación de la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM), fundada en junio de 1991 a partir de la Comisión Nacional de la Federación Internacional de Centros de Investigación en Historia de las Mujeres (FICIHM), Federación de la que actualmente forma parte con los objetivos de coordinar la labor desarrollada en los distintos Seminarios de Estudios de las Mujeres⁴; esto sin mencionar, los centros disciplinarios e interdisciplinarios que se han conformado alrededor del mundo.

En América Latina el auge de los estudios sobre las mujeres surgió en los años ochenta, y en México particularmente existió la preocupación por establecer centros de análisis sobre las mujeres en el pasado y en el presente; una de las instituciones creadas por El Colegio de México fue el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en el año de 1986, siendo de los primeros centros de estudio en América Latina⁵. Otra institución es el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) fundado en 1992 con el objetivo de promover y coordinar actividades para elevar el nivel académico de los trabajos que en la Universidad Nacional Autónoma de México se desarrollan desde la perspectiva de género e impulsar la incorporación de esta perspectiva en el trabajo académico⁶. En la actualidad, la Universidad Autónoma de México es otra institución que brinda la oportunidad de cursar un posgrado en Especialización en Estudios de la Mujer⁷; así como otras instituciones, diversas universidades se preocuparon por la inclusión de los estudios de género, y entre esas preocupaciones, se encuentra la Historia de las Mujeres.

⁴ AEIHM, Asociación Española de Investigación en Historia de las Mujeres. <http://www.aeihm.org>

⁵ PIEM, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, <http://piem.colmex.mx>

⁶ PUEG, Programa Universitario de Estudios de Género, <http://www.pueg.unam.mx>

⁷ UAM, Especialización en estudios de la mujer, <http://mujer.xoc.uam.mx/>

El Centro Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (CIEM), se consolidó como proyecto que fue aprobado en febrero de 1995 por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán. Desde su surgimiento, se visualizó con el objetivo de:

Trabajar académicamente por el reconocimiento igualitario de las personas, entendiendo éste bajo el respeto a la diferencia simbólica de los sexos así como a la diferencia cultural de cada cual, hasta generar una cultura universitaria crítica, democrática e incluyente, que posibilite el desarrollo social equilibrado entre hombres y mujeres y el avance cultural pleno, sin menoscabo de ningún grupo social.⁸

El CIEM, desde su origen, realiza ininterrumpidamente cursos, diplomados, talleres, ciclos de conferencias y publicaciones diversas sobre temas referentes a la Igualdad de derechos y contra la discriminación de las mujeres.

Además de las instituciones que se señalaron anteriormente, muchas más se crearon a nivel nacional para ampliar los estudios sobre las mujeres, los estudios de género, y en general, ampliar el panorama de una temática que estuvo ausente de las aulas académicas durante mucho tiempo.

Vale la pena hacer una diferenciación en el ámbito teórico-metodológico y la institucionalización académica de la historia de las mujeres en el mundo. Con base a lo anterior, en lo que respecta a los aspectos teóricos de la historia de las mujeres se observan transformaciones, desde la inclusión de ésta a los estudios de la familia y del ámbito privado, hasta la validación de la mujer como objeto de estudio propiamente y la relación del sector privado con lo político; es así como desde el surgimiento de la búsqueda de una igualdad e identidad, surge la necesidad de conocer la historia de las mujeres. Primeramente se planteó dar a conocer la opresión y subordinación en la que se encontraban, hasta el posicionamiento de nuestros días, que tiene que ver con resaltar aquellos aspectos de la vida de las mujeres mediante un reconocimiento y análisis de la diferencia sexual.

⁸ CIEM, Centro Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, https://www.facebook.com/pg/CentroInterdisciplinarioDeEstudiosDeLaMujer/about/?ref=page_internal

La nueva propuesta metodológica historiográfica apunta a investigaciones más allá de la descripción, y coloca un énfasis en el objeto de estudio; la Historia de las Mujeres va de la mano con las aportaciones y transformaciones de la categoría género; no obstante, también se acerca y retoma las aportaciones que el movimiento feminista lleva consigo. La Historia de las Mujeres también tiene una función social; de acuerdo a palabras de Pablo Sánchez de León (2003), “el avance de la historia de las mujeres, parecería poder resumirse como una marcha imparable hacia el éxito, no sólo en el terreno académico, sino en el social y el cultural en un sentido extenso” (p. 173).

Con los diversos aportes que la teoría genera, lo cierto es que las transformaciones y críticas seguirán en diversos aspectos (como en toda disciplina social): sin embargo, la importancia radica en tomar aquellos elementos que nutran las investigaciones, y que más allá de nutrirlas, creen los mecanismos necesarios para la difusión de la producción histórica, que no solamente se quede en un grupo determinado, sino que se busque difundir para que se logre la tan anhelada igualdad entre mujeres y hombres. No se puede negar que se ha presentado un avance, sin embargo, el sector aún es reducido, y aunque cada vez más se observa la participación activa de las instituciones por ampliar éste campo, aún persiste la reticencia en un amplio sector académico y no académico.

La tarea aún es ardua, y los problemas tan marcados como la invisibilidad de las fuentes y la falta de análisis desde el origen de la problemática continúan, no obstante, ahí están las investigaciones que lograron superar éste y otros obstáculos. Gracias a esta propuesta, las mujeres históricamente tendrán presencia, y la búsqueda de la igualdad en la condición humana será una realidad.

Las transformaciones de La Historia de las Mujeres a partir del feminismo

Un primer acercamiento al problema, pretende evidenciar los enfoques y las transformaciones teóricas de la Historia de las Mujeres desde su surgimiento en los años setenta, hasta su presencia, impacto y transformaciones en México y América Latina. La propuesta de análisis se centra en clarificar el

enfoque que la Historia de las Mujeres adquirió a partir de la introducción del pensamiento de la diferencia, postura que de entrada, incita a realizar un cambio en la concepción misma de la Historia, que hasta la fecha prevalece en la academia. Además de la propuesta que surge desde el pensamiento de la diferencia, los enfoques actuales apuntan a la consideración de un enfoque postestructuralista, el mismo que hay que considerar para ampliar el análisis, pero que no es tema central del presente escrito.

Desde la institucionalización de la Historia de las Mujeres como disciplina académica, los aportes y críticas tanto a nivel teórico como metodológico no dejan de presentarse; la Historia de las Mujeres comenzó el proceso de institucionalización a partir de la década de 1970, los diversos enfoques que ésta tendencia historiográfica presenta, se transforman continuamente, y dichas transformaciones se relacionan con los cambios tanto políticos y los referentes a los enfoques transdisciplinarios académicos.

Existe un acuerdo entre las autoras y autores que abordan el tema, y éste es que el surgimiento de la Historia de las Mujeres se sitúa entre las demandas políticas de las mujeres en los años setentas, es decir, que gracias al movimiento feminista, se inició el recorrido para reconocer la presencia de las mujeres en los discursos del pasado. Si se considera que el surgimiento de la Historia de las Mujeres es producto del feminismo, es necesario reconocer que su evolución va de la mano con las transformaciones de este mismo, y en este sentido, es posible afirmar que en un primer momento, las investigaciones pioneras enfatizaron en señalar la desigualdad en la que las mujeres se encontraban, buscaron demostrar la opresión y la situación marginal tanto en el ámbito académico, como social y político, mostrando esto a través de investigaciones relacionadas con el trabajo, la maternidad, la prostitución y las diferencias entre el ámbito público y el privado.

Si se consideran las contribuciones y enfoques actuales, la transformación de la Historia de las Mujeres va de la mano con las posturas que propone el post-estructuralismo. Que además, no es posible dejar de lado la transdisciplinariedad, la propuesta historiográfica se nutre de las aportaciones de la antropología, la sociología, y en general, de todas las disciplinas sociales. Otra de las transformaciones notorias es la que brinda el discurso como objeto de estudio; asimismo las transformaciones en la categoría género y las nuevas tendencias historiográficas que consideran

las representaciones simbólicas, el lenguaje y las relaciones de poder y sus respectivos mecanismos.

Si regresamos al surgimiento de la Historia de las Mujeres, es posible notar que, gracias a los estudios sobre la institución familiar, y aquellos espacios propiamente relacionados con el ámbito privado, se obtuvieron algunos destellos de la vida de las mujeres, por la misma situación de considerarse recluidas en ese espacio. Más allá de esto, es necesario reconocer que la historia de las mujeres supera la historia de la familia, ya que como sujetos históricos requieren otras metodologías y otro giro en los procesos de investigación; ahora la mujer ya no se reduce a un objeto de placer asociada a la sexualidad o a la maternidad sublime y abnegada, se consolidan otros enfoques que hacen visible la emergencia de las mujeres como sujetos a partir de la subjetividad femenina (Urrutia, 1997).

A pesar de enunciar los múltiples enfoques y procesos, es necesario reconocer que en lo concreto, las mujeres, a causa de la desigualdad social y el posicionamiento inferior con respecto al varón, no siempre trascendieron el plano de lo simbólico, por lo que los problemas respecto a la posibilidad de trascendencia deben considerar otros elementos.

Michelle Perrot (1992) asocia dicha carencia a un factor: a la presencia de las mujeres en la disciplina histórica; es decir, anteriormente toda la historiografía estaba hecha por y para hombres que cumplían una función de superioridad que tenía que legitimarse en casi todos los contextos, con un enfoque eminentemente político y económico, aún en los inicios de la escuela de los Annales; ante esto, es necesario afirmar que hasta que aparecieron las historiadoras, apareció la Historia de las Mujeres.

Las transformaciones y críticas que se sugieren en la Historia de las Mujeres obedecen principalmente a los aspectos teóricos y metodológicos; tal es el caso de las aportaciones que Lola Luna (2002) elaboró para hacer notar la importancia del discurso para el análisis de los diversos contextos. A grandes rasgos, ella propone una reconstrucción del pasado a través del lenguaje y las representaciones sociales basadas en el discurso, o como ella misma la llama “la historia discursiva”. Los beneficios que pudiera presentar el análisis del discurso son por demás sugerentes, ya que

evidencian la historicidad de los sistemas sociales, así como la manera en que las transformaciones discursivas se adecuan a las circunstancias y crean una “mutación discursiva que se produce por la interacción de las categorías y los cambios en la realidad social” (Luna, 2002, pp. 109-110).

Las aportaciones que realizó Joan W. Scott (1996) fueron significativas en el plano de lo teórico y lo historiográfico, ya que enfatizó en la posibilidad de considerar la categoría género para el análisis histórico, además afirma que las investigaciones tienen que ir más allá de algo descriptivo; es decir, “es necesario trabajar con aspectos teóricos” (p. 270).

Aportaciones, interpretaciones y enfoques

Respecto a las interpretaciones y enfoques que los y las investigadoras abordaron en un primer momento, se encuentra un esfuerzo feminista que intenta explicar los orígenes del patriarcado, seguido de interpretaciones y posicionamientos tradicionales marxistas, hasta llegar a una postura post-estructuralistas teórica, que se basa en distintas escuelas del psicoanálisis (Scott, 1996, p. 272), en esta tercera opción Scott no está de acuerdo, ya que la pretensión universal del psicoanálisis *freudiano* o *lacaniano*, aunque pudieran ser útiles para pensar sobre la construcción de la identidad de género, se basan sólo y universalmente en el “miedo a la castración”, por lo que se niega lo esencial de la investigación histórica. Sin embargo, los fundamentos en torno al psicoanálisis arrojaron posturas significativas en el estudio de las mujeres en relación con los hombres.

Ante esto, la idea central se sitúa en el análisis de la categoría género y su interacción con los sistemas sociales, por lo que se identifica que la significación y sus procesos de construcción simbólica en el terreno psíquico y la diferencia sexual, propiamente desde el psicoanálisis, es una categoría que implica la existencia del inconsciente y su papel en las diversas épocas y contextos históricos.

Los aportes a partir del psicoanálisis adquirieron un papel relevante en los estudios de género y de las mujeres en las diversas sociedades; ahora “se coloca cierto énfasis en el descubrimiento *freudiano* del inconsciente y el paradigma respecto a la constitución del sujeto” (Lamas, 2008, p. 13),

donde la significación es determinante para la construcción del género y por ende el resultado de la identidad de los seres humanos y la conformación de la sociedad. De acuerdo a la postura psicoanalítica *lacaniana*, “ésta sirve para descifrar el intrincado proceso de resistencia y asimilación del sujeto ante fuerzas culturales y psíquicas, en donde destacan los mecanismos con los que las personas resisten y elaboran las posiciones de sujeto impuestas desde afuera, como el género” (Lamas, 2008, p. 158).

La postura marxista en la Historia de las Mujeres se relaciona con el materialismo histórico y el papel determinante de las mujeres y hombres en la producción laboral; a esto se suman las movilizaciones socialistas y comunistas a partir del segundo periodo de la Revolución Rusa y la importancia en los estudios de Frederick Engels (2008) sobre la comunidad primitiva y la existencia de un sistema matriarcal universal (muy cuestionado ahora) anterior a la posición superior de los hombres ante las mujeres. Lo anterior resulta relevante, ya que los primeros estudios históricos de las mujeres colocan un énfasis en la tesis de Engels. Tal es el caso de Aleksandra Kolontái (1989) ella, en toda su obra evidencia las desigualdades en un mundo dominado por el patriarcado, y propone la liberación de las mujeres a partir de la *liberación sexual* y la existencia de una *nueva mujer*, pero a diferencia de Engels, no universaliza la existencia de un sistema matriarcal o matrilineal. Ante este panorama, queda implícita la importancia del materialismo histórico para las investigaciones de carácter marxista.

La Historia de las Mujeres y el pensamiento de la diferencia

Para analizar la Historia de las Mujeres a partir de los planteamientos del pensamiento de la diferencia, y al considerar que los orígenes de la institucionalización de la Historia de las Mujeres se remonta al movimiento feminista, vale la pena realizar un recorrido mínimo sobre el movimiento político e identificar sus principales aspectos teóricos. Nuria Varela (2005) define al feminismo como “una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden

organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (p. 14). El feminismo es por lo tanto una filosofía política y un movimiento social que se originó en el siglo XVIII con Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges, mujeres que cuestionaron el “deber ser”, las desigualdades existentes y la dominación de un sexo sobre otro.

A través del tiempo, el feminismo muestra transformaciones significativas, tanto en sus planteamientos filosóficos como en las movilizaciones que diversas mujeres y hombres llevan a cabo desde sus orígenes. Las medidas que se toman, las demandas y la búsqueda de la igualdad se dan en función de las necesidades de las sociedades, las mismas que varían de acuerdo al contexto, el espacio geográfico y a una diversidad de factores que son necesarios considerar para las transformaciones sociales.

Los cambios sociales determinan en gran medida las acciones a emprender en las movilizaciones y la elaboración de nuevas teorías para combatir y erradicar las desigualdades; por ésta razón, tanto en los estudios feministas como en los de género e históricos, los conceptos como etnia, clase, sexo, etc., resultan de gran importancia; sin embargo, en el ámbito histórico, los cambios paradigmáticos suelen cuestionarse, ya que la periodización tradicional del ritmo de la historia no siempre impacta de manera igualitaria a las personas que conforman a la sociedad. Ante éste supuesto, Peter Burke (1997) afirma que:

Después de todo muchos de esos esquemas –con la excepción de los periodos de la historia demográfica -fueron creados sin pensar en las mujeres. Éstas han sido prácticamente “invisibles” para los historiadores en el sentido de que, en general, se ha pasado por alto tanto la importancia de su trabajo cotidiano como su influencia política, al tiempo que la movilidad social se ha examinado casi siempre según los términos de los hombres (p. 64).

En lo que confiere a otras disciplinas, el impacto del feminismo logró en buena medida la incorporación de las mujeres tanto a los proyectos de investigación, como a las aulas académicas; en el caso de la Antropología se retomaron conceptos como el etno-androcentrismo, que no es más que la actitud que consiste en juzgar las formas morales, religiosas y sociales de otras comunidades según nuestras propias normas, juzgando las

diferencias como anomalías. El androcentrismo es un segmento integrante del etnocentrismo, convirtiéndose en identificar el punto de vista de los varones con el de la sociedad en su conjunto (Martín, 2006).

Es posible afirmar por tanto que el feminismo impactó de manera significativa al ámbito académico; sin embargo, para entender la postura del pensamiento de la diferencia, es necesario analizar dos de los principales feminismos que contribuyeron a la llegada y al planteamiento de los enfoques diferenciales.

Como ya se mencionó anteriormente, los inicios del feminismo se sitúan durante el siglo XVIII, sin embargo, los planteamientos teóricos más fuertes se presentaron durante la década de los setentas; por un lado se encuentra el feminismo de la igualdad, y por otro el de la diferencia, ambos derivados del feminismo radical.⁹

El feminismo de la igualdad se fundamenta en que la masculinidad y la femineidad son comportamientos y roles que se asumen socialmente, a partir de las construcciones culturales determinadas por razones históricas, fuertemente arraigadas que resultan perjudiciales para la humanidad; en contraposición al pensamiento de la diferencia, el cuál afirma, por medio de estudios biológicos, psicológicos y científicos, que las mujeres y hombres somos diferentes de acuerdo a características físicas, y que por ende, por medio de las relaciones entre los sexos, y a partir de éstas diferencias es que la igualdad y la reciprocidad de un sexo con otro lograrán relaciones igualitarias¹⁰.

El pensamiento de la diferencia “se fundamenta en las investigaciones genéticas, hormonales, cerebrales y psicológicas, y ante ésta posición plantea la igualdad entre mujeres y hombres, pero nunca la igualdad con los hombres porque eso implicaría aceptar el predominio del modelo masculino” (Sendón de León, 2002, p. 19). Sin embargo, no hay que

⁹ El feminismo radical aquí adquiere un carácter histórico, es decir, se toma como un momento histórico, como un hecho, el cual tuvo su origen en los años sesentas. Para conocer más a fondo la historia del movimiento feminista consultar a las autoras: Celia Amorós, Ana De Miguel, Maruja González, Nuria Varela, Victoria Sau, Rubí de Ma. Gómez Campos, Ana Lau y Anna M. Fernández Poncela.

¹⁰ Para ampliar la información del pensamiento de la diferencia y de la igualdad consultar: Carla Lonzi, *Escupamos sobre Hegel*, Luce Irigaray, *Ética de la diferencia sexual*. Victoria Sendón De León, *¿Qué es el feminismo de la diferencia?*, Celia Amorós, *Historia de la Teoría Feminista*, Amelia Valcárcel, *La memoria colectiva y los retos del feminismo*.

perder de vista que ambas posturas implican un objetivo en común, y éste es el de liberar a las mujeres relegadas durante tanto tiempo; aún y cuando son diferentes enfoques, el objetivo al final es el mismo, y esa es la riqueza y la importancia de ambas posturas. Con base a lo anterior, Marta Lamas (2008) afirma que “se configura una nueva historia del cuerpo y de la sexualidad que, además de incorporar la complejidad cultural, reconoce la dimensión subjetiva, lo que ha desembocado en una mayor conciencia de la fragilidad psíquica de los seres humanos” (p. 61).

Las principales controversias entre el feminismo de la igualdad y la diferencia se identifican en que:

Mientras el feminismo de la diferencia reclama la división genérica de la humanidad y la entiende como algo no meramente construido por la cultura patriarcal, el feminismo de la igualdad aboga por la superación de los géneros en una comprensión unitaria de lo humano y, por lo mismo, por una sociedad no-patriarcal de individuos (Posada, 2006, pp. 110-111).

En este sentido, las distinciones radican en el plano de la comprensión teórica desde la categoría género, y en el ámbito de la práctica desde la manera de hacer política, ya que el pensamiento de la diferencia propone otras prácticas políticas, distintas a las que se constituyen en la cultura patriarcal.

En vista que en los primeros estudios fue necesario denunciar la opresión y la situación de subordinación de las mujeres a través del tiempo, es evidente la transformación y el proceso de la historia de las mujeres; ya Michelle Perrot (1992) lo advirtió cuando afirmó que la historia de las mujeres cambió, tanto en su actitud como en sus objetivos.

Habiéndose propuesto inicialmente revelar los fundamentos ocultos de la dominación, la opresión y fuertemente hacia la imagen de las “mujeres como víctimas”, después llegaría a interesarse más para mostrar a las mujeres como agentes de la historia, con sus propias formas de acción y de expresión (p. 71).

Ante esto, se reconoce que la fuerza física no es un indicador que legitime la supremacía de un sexo con otro; gracias al reconocimiento de esto, los

estudios académicos dieron un giro, se pensaron a partir de la diferencia, y a partir de ésta, se pensó en construir la igualdad de derechos y las transformaciones de la vida privada y pública desde la condición humana. En el caso de la historia de las mujeres las aportaciones se enfocaron en dejar de victimizarlas; ahora salen a la luz mujeres propietarias, donde se creía no las había, sobresalen luchadoras sociales en movimientos que se creían únicamente del sector masculino, y sobre todo, se están construyendo mujeres empoderadas, ejemplo que aún debe develarse social y culturalmente.

La irrupción del feminismo de la diferencia se sitúa en los años setenta, como una propuesta novedosa contraria al feminismo de la igualdad que, desde el siglo XVIII, encaminó la demanda de las mujeres hacia la igualdad con los hombres. Según Ana Rubio (1990):

Hay un cambio en la valoración y la lucha por una identidad propia, lo que se reclamará ahora es la necesidad de construir una cultura propia, un nuevo lenguaje y una simbología donde *la mujer* pudiera reconocerse, donde la mujer no fuese lo otro, lo negativo (p. 187).

En este sentido, el camino que plantea el pensamiento de la diferencia supone el reconocimiento de lo femenino, la posibilidad de valorar dichos rasgos, y plantea una nueva visión universal, al tomar como referencia lo femenino, y al buscar la igualdad *con* los hombres.

Desde el surgimiento del pensamiento de la diferencia, las demandas suponen una radicalidad revolucionaria, una forma de concebir al mundo totalmente distinta, ya que como sugiere el Colectivo de la Librería de Mujeres de Milán (1993) “las mujeres están buscando un lugar-tiempo donde situarse simbólicamente” (p. 237), ya que históricamente se sitúa en discursos ajenos, y se mueve en espacios de poco reconocimientos, por lo tanto, resulta necesario establecer nuevas formas de concebir el mundo y valorarlo desde lo femenino, lo que supone encontrar desde el plano de lo simbólico un reconocimiento de su presencia y de su actuar en él.

A partir de las formulaciones del pensamiento de la diferencia, surgieron cambios políticos que re-direccionaron al feminismo, además, un cúmulo de planteamientos teóricos se manifestaron desde la academia, ya que como

sugiere Gómez Campos (2004), “el feminismo nos obliga a mantener una posición epistemológica crítica que tiene que cuestionar [...]. El grado de radicalidad de la crítica feminista [...] nos obliga a reactualizar en forma creativa los paradigmas teóricos en los que debemos movernos” (p. 16). Es necesario por tanto, considerar el enfoque que propone el pensamiento de la diferencia.

Los planteamientos teóricos que surgieron se orientan a reivindicar la “existencia de valores femeninos distintos de los masculinos” (Posada, 2006, p. 110), por lo tanto, surge cierto rechazo a la cultura en general, que se construyó desde el plano de una aparente universalidad, pero que en sí misma constituye una cultura sesgada hacia lo femenino, con instituciones orientadas a negar la presencia de las mujeres y por ende, todo lo femenino. A partir de dicho reconocimiento, fue posible generar estrategias desde el plano de lo político, que permitieron la posibilidad del reconocimiento de lo femenino, y por lo tanto, encaminaron las acciones para reivindicar la revaloración en el mundo de las mujeres, y en específico de lo femenino.

Según Luisa Posada (2006), parte de los planteamientos que se constituyeron desde el pensamiento de la diferencia los recoge Luce Irigaray, la que sostiene que:

Lo femenino es lo desconocido en la ciencia (...), el fleco ciego del “logocentrismo”; lo que siempre ha sido negado por medio de “la negación de una subjetividad a la mujer, la hipoteca que garantiza toda constitución irreductible de objeto: de representación, de discurso, de deseo (p. 112).

La negación de dicha subjetividad implica una negación absoluta, un sujeto carente de presencia en el mundo, un sujeto desconocido, sin discursos ni representaciones en todos los ámbitos de la vida social. Dicha carencia se asocia a la falta de un lugar en el tiempo y el espacio, a una búsqueda continua de un lugar en el mundo y una identidad. Otra sugerencia del pensamiento de la diferencia, y que se puede considerar dentro del plano de lo político, es la práctica de la autoconciencia, que es la posibilidad “de crear pequeños grupos de mujeres que asuman su diferencia y que se hagan conscientes de la misma como potencial de una nueva orientación feminista” (Posada, 2006, p. 122); dicha práctica, sugiere el reconocimiento

desde el *affidamento* y la *sororidad*, que suponen el reconocimiento de las mujeres como colectivo, y que en palabras de Sara Lovera (2015) significa la capacidad de percibirnos como iguales, sentir que podemos aliarnos, compartir y, sobre todo, cambiar nuestra realidad juntas .

Los planteamientos teóricos y políticos del pensamiento de la diferencia encaminaron la marcha de un sector de mujeres que aboga por el reconocimiento de la feminidad como condición de la identidad de género de las mujeres, afirma su presencia en el mundo, y permite concebir la existencia humana desde un enfoque de reconocimiento y de alianza entre las mujeres. Es a partir de este momento, que se pueden concebir posturas reivindicativas encaminadas a otorgar un lugar que se negó históricamente, capaz de dotar de identidad a las mujeres fuera de parámetros androcentristas.

Desde el surgimiento del pensamiento de la diferencia, se gestaron ideas reivindicativas en el plano de la historia, el más evidente fue el que surgió desde la Librería de Mujeres de Milán (1993), ya se afirma que “el nombre es ‘genealogía’, donde ésta toma forma de una genealogía de mujeres, o sea, la salida al mundo de unas mujeres legitimadas por su referencia de origen femenino” (p. 135). En este sentido, se da por hecho que es necesaria una reconstrucción de referencias de las mujeres, un surgimiento de representaciones femeninas dignas, que doten de sentido la existencia de las mujeres.

Además, tal como afirma Carla Lonzi (2004), “la historia, es el resultado de las acciones patriarcales” (p. 15); dicha concepción patriarcal obedece a dos elementos, el de los mismos discursos que aluden a las hazañas realizadas por las gestas heroicas de los varones, y a que la escritura de la Historia, hasta antes de la década de 1970 realizada por hombres. En este sentido, y si se considera la postura del pensamiento de la diferencia, es posible reflexionar que toda la historia de la *grandeza humana* se construye a partir de héroes, se configura como una suerte de epopeya que enaltece las hazañas de personajes masculinos, que conquistaron territorios, ganaron guerras, asesinaron a otros hombres, y conformaron naciones.

La falta de humanidad en la historia es visible, surge entonces la posibilidad de cambiar las coordenadas de la historia, y es que tal como reflexiona Carla Lonzi (2004):

Nosotras nos preguntamos en qué consiste esta angustia del hombre que recorre luctuosamente toda la historia del género humano, devolviendo siempre a un punto de insolubilidad todo esfuerzo por salir de la disyuntiva de la violencia. La especie masculina se ha expresado matando, la femenina trabajando y protegiendo la vida (p. 43).

La diferencia en el actuar a través de la existencia humana es muy clara, ya que a pesar que resalten figuras femeninas cercanas a las gestas heroicas que la historia patriarcal construyó, como es el caso en México de la Coronela Clara de la Rocha, quien participó, junto con su padre, el general Herculano de la Rocha, en la toma de Culiacán, Sinaloa y el asalto de la Casa de Moneda de la misma ciudad en 1911. Según las fuentes, Clara con su puntería infalible, “(...) amedrentó a los federales. Ambos, padre e hija, en un acto heroico protegiéndose de las balas bajo los arcos del antiguo Puente Cañedo sobre el río Tamazula, derribaron a tiros a todo federal que se atrevía a exponer su cabeza” (Hernández y Rincón, 1992).

En el mismo ámbito, sobresale también la presencia de otras mujeres, como es el caso de Petra Herrera, mujer y lideresa revolucionaria, que conformó su propio ejército compuesto por mujeres, y que como sugiere Linhard (2003), con su ejército de más de 25 mujeres, en un acto heroico, participó exitosamente en la batalla de Torreón en 1914. En el ámbito mundial, destaca la presencia del 588º Regimiento de Bombardeo Nocturno, las «Brujas de la Noche», las aviadoras soviéticas de la II Guerra Mundial, quienes entregaron su vida al combate aéreo y murieron “acribilladas, abrasadas, destrozadas y víctimas de la peor de las muertes”. (Antón, 2016).

Como en las referencias anteriores, se distingue la presencia de otras gestas heroicas realizadas por mujeres, sin embargo, desde la visión del pensamiento de la diferencia, y a partir de la propuesta de Carla Lonzi, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de cambiar las coordenadas de la historia, ya que la feminidad se expresa de otra forma, gesta y preserva la vida, tal como lo hicieron las miles de mujeres enfermeras y cuidadoras durante las guerras y a lo largo de la historia humana (Fernández, 2015), o las mujeres

que participaron en la Revolución Mexicana como cuidadoras, ya que su principal aportación en este movimiento, se relaciona con el cuidado.

Cambiar las coordenadas de la historia implica la posibilidad de voltear a mirar otros aspectos de la vida humana, aspectos que se recuperan desde el feminismo de la diferencia.

Conclusiones

Es posible afirmar que la contribución del feminismo de la diferencia a la Historia cuestiona el discurso historiográfico que se ha gestado desde las distintas corrientes historiográficas, sin mencionar que coloca en el centro de la discusión la ausencia de las mujeres en la Historia.

Recuperar y reconocer la ‘memoria histórica’ de las mujeres implica revisar arduamente cómo se configura el discurso sobre el pasado; además, invita a la generación de propuestas epistemológicas que doten de historicidad a las acciones que las mujeres realizaron en el mundo, ya que dicha búsqueda, implica reconocer que falta describir las acciones de la otra mitad del mundo, y si se considera el pensamiento de la diferencia, aquellas acciones que se orientan a la construcción de una humanidad más digna para la existencia.

Conforme avanzan los discursos sobre el devenir de las mujeres en el pasado, se configura un discurso sobre su manera de habitar en el mundo, sin embargo, es necesario establecer los parámetros teóricos que permitan articular la propuesta epistemológica que se genera.

Por último, resulta necesario mirar la Historia de las Mujeres como un acto de justicia social, ya que es necesario sacarlas del anonimato, las que también forman parte de la configuración del mundo, y que contribuyeron con acciones más humanas.

Referencias Bibliográficas

- Antón, J. (2016). ¡Querida, has derribado un bombardero Heinkel! En *El País*, España, 29 de abril de 2016. Recuperado el 03 de enero de 2017. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2016/04/27/actualidad/1461770802_382564.html
- Biografías: Revolución Mexicana, en: *Durango más. mx*. Recuperado de: <http://www.durangomas.mx/2013/11/clara-de-la-rocha/>
- Burke, P. (1997). *Historia y teoría social*. México: Instituto Mora.
- Colectivo de la Librería de Mujeres de Milán (1993). No creas tener derechos. En: *Debate Feminista*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. 7. Marzo de 1993. 235-248.
- Duby, G. y Perrot M. (2000). *Historia de las mujeres en Occidente*, 5 vols. España: Taurus.
- Engels, F. (2008). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. España: Alianza.
- Fernández, Ma. J. (2015). *La Enfermería y los grandes conflictos bélicos*, España: Universidad de Cantabria.
- Gómez Campos, R. (2004). *El sentido de sí. Un ensayo sobre el feminismo y la filosofía de la cultura en México*. México: Siglo XXI.
- González L. (1980), *Historia ¿Para qué?*, México: Siglo XXI.
- Hernández Sandoica, E. (2004), Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género. En Del Val V., María Isabel [et. al.], *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, España: Universidad de Valladolid. 29-55.
- Hernández, B. y Ricardo R. (1992). *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1884-1920*, México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1992, 68.
- Kollontai, A. (1989). *Historia y Sociedad*. México: Fontamara.
- Lamas, Marta (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En: *Papeles de Población*, julio-septiembre, No. 021, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 147-178.
- Lamas, M. (2008). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.

- Linhard, T. (2003). «Todos a entrar y el que tenga miedo que se quede a cocer frijoles»: las soldaderas de la Revolución Mexicana. En Nash, M. y Tavera S. [eds.], *Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea*. España: Icaria. 255-267.
- Lonzi, C. (2004). *Escupamos sobre Hegel*, México: fem-e-libros.
- Lovera, S. (2015). *Dónde estamos las mujeres*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Nacional de Mujeres Cooperativistas: Construyendo una identidad colectiva, Cámara de Diputados, México, 19 de febrero de 2015. Recuperado de: www3.diputados.gob.mx/camara/content/.../Ponencia%20de%20Sara%20Lovera.pdf
- Luna, L. (2002). La historia feminista del género y la cuestión del sujeto. En: *Boletín Americanista*, No. 52. Barcelona: Universidad de Barcelona. 105-121.
- Manifiesto de «Rivolta Femminile» (1990). En *Debate Feminista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 117-122.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género: Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. España: Ediciones Cátedra.
- Ortíz-Osés, A. (1994). *Arquetipos y símbolos colectivos. Círculo de éranos I*, España: Anthropos.
- Perrot, M. (1992). Haciendo historia: las mujeres en Francia. En: Ramos Escandón C. (comp.), *Género e Historia*, México: Instituto Mora.
- Posada Kubissa, L. (2006). De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento de la diferencia sexual. En: *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, España: Universidad de Sevilla. Vol. 8. Núm. 16: pp. 108-133.
- Rivera, D. (1934). *El hombre controlador del universo*. D. F., México: Palacio de Bellas Artes.
- Rubio Castro, A. (1990). El feminismo de la diferencia: Los argumentos de una igualdad compleja. En *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Núm. 70: pp. 185-207.

- Sánchez León, P. (2003). Todas fuimos Eva. En: Tubert, S. (ed.). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. (pp. 161-213). Madrid, España: Cátedra.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). D. F., México: Porrúa.
- Sendón de León, V. (2002). *Marcar la diferencia. Discursos feministas ante un nuevo siglo*. España: Icaria.
- Tuñón Pablos, J. (1987), *Mujeres en México: Una historia olvidada*. D. F., México: Planeta.
- Urrutia, E. (1997). Primeros siglos de historia: la mujer en la cultura mexicana. En: Campuzano, L. (coord.), *Mujeres latinoamericanas: Historia y Cultura, Siglos XVI-XIX*, Tomo I. (pp. 117-124). Cuba-México: Casa de las Américas-UAM.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*, Madrid, España: Ediciones B.



Unidad 3

Humanidades y diálogos con la filosofía

Los retos de las humanidades

Pedro Pablo Aguilera González*
<https://orcid.org/0000-0002-8629-899x>

Los avances de las llamadas ciencias duras, las ingenierías y las ciencias básicas son un hecho, al punto que son los motores de mayor fuerza en los avances científicos en las últimas décadas. También es un hecho que el sentido de utilidad del conocimiento, el papel de la innovación de las ciencias ha cobrado fuerza y valor situando a las Humanidades en niveles cada vez más distantes aparentemente, de los centros de toda de decisiones en los problemas de nuestro tiempo (Acevedo y Prada Dussán, 2017).

En la actualidad la atención del pensamiento está centrado en “en un ‘enfoque orientado al mercado’, que favorece las ciencias biológicas, médicas y tecnológicas, y ha ayudado a reforzar una jerarquía disciplinaria en la que (...) [las] artes y Humanidades han luchado por llamar la atención” Hazelkorn (2015, p. 1).

En este sentido, las Humanidades como dice Nussbaum (1997) deben perseverar el:

... pensamiento crítico y el juicio respetuoso, sino también pluralista, impartiendo un entendimiento de las historias y contribuciones de los grupos con los que interactuamos, tanto dentro de nuestra nación como en la esfera cada vez más internacional de negocios y política... por encima de todo, podemos enseñarles a argumentar, de manera rigurosa y crítica ... (p. 295).

* Universidad Santiago de Cali
Cubano / Colombiano
✉ ppaguilera@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Aguilera González, P. P. (2020). Los retos de las humanidades. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 105-117). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Todo lo anterior siguiendo la vieja tradición humanista pero también, en ser un factor de cambio y gestor de un desarrollo a escala humana (Max-Neef, 2004). Esto, implica que las Humanidades deban particularmente en el caso colombiano, pero en general en el mundo, ser además del tradicional espacio de reflexión, una fuerza encaminada a “mejorar los estándares de competitividad de la población, (...) las dinámicas innovadoras” (Colciencias, 2019, p. 1), siendo un factor que incida desde “la investigación en la interacción entre la investigación y la industria” (Colciencias, 2019a) para enfrentar los diversos problemas de exclusión, desigualdad y una perspectiva crítica de nuestro tiempo.

Coincidimos la percepción del estudioso sueco Sörlin (2018) quién afirma que la mal llamada crisis de las Humanidades ha estado dada en gran parte por:

Auto comprensión de la lástima inocente y un desprendimiento orgulloso, casi aristocrático. También [por] una justificación en su posición externa crítica [donde] se distanciaron de las nociones generales de utilidad, mientras que al mismo tiempo no prestaron mucha atención al tema de lo que podría significar la utilidad. (p. 288).

Y el propio Sörlin (2018) expone que esto a su vez trajo para bien que:

En las últimas décadas, ha habido un crecimiento fantástico en el nivel de sofisticación teórica proporcionada por las Humanidades. Los campos se han co-fertilizado e hibridado. Las revoluciones conceptuales y los “giros” se han desbordado: espacial, lingüístico, cultural y afectivo. El sentido y la sensibilidad de nuestro ser colectivo se han enriquecido enormemente. Algunos de sus líderes inspiradores, altamente teóricos (y controvertidos) se han convertido en los eruditos más citados del mundo, muy por delante de sus colegas en ciencias y medicina: Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Jacques Derrida, en la lista de los 20 principales, donde las ciencias humanas son mayoría (Webometrics, 2017, p. 288).

Más que crisis, hay nuevos retos en las Humanidades, retos que parten de una entrada a una nueva época, nuevos paradigmas que impactan las Humanidades y que hay que enfrentarlos sin temor.

Las nuevas tecnologías y la hibridación de los métodos de investigación con el concepto complejo de Big Data (Boyd & Crawford, 2012) retan a la tradición humanista a un nivel nuevo donde "...el análisis de Big Data permite un enfoque epistemológico completamente nuevo para dar sentido al mundo; En lugar de probar una teoría mediante el análisis de datos relevantes, los nuevos análisis de datos buscan obtener información "nacida de los datos" (Kitchin, 2014, p. 2).

La revolución de los datos con la acelerada entrada de los recursos tecnológicos nos reta a leer el mundo desde una nueva perspectiva, la de los datos, dando apertura a metodologías cruzadas, complejas, entrópicas y para respondernos preguntas de ayer y de hoy; es decir, se va configurando un nuevo paradigma (Kuhn, 1971) en la ciencia, no desde la incapacidad de la ciencia para explicarse la realidad o abordar las preguntas epistémicas dominantes sino a decir de Jim Gray referenciado por Hey, Tansley y Tolle (2009), por el análisis, organización y los métodos analíticos que se vienen incorporando a todas las ciencias incluyendo las Humanidades.

Las Humanidades van desplazándose sin negar otros paradigmas precedentes, hacia este nuevo llamado por algún exploratorio centrado en el valor del Big Data y que sucede a los paradigmas empírico, teórico, y computacional por los que ha avanzado la ciencia y el pensamiento humano (Hey et al., 2009).

Desde hace varios años aunque muchos de mis colegas se resistan hay cambios muy acelerados como acertadamente plantean Semeler, Pinto, & Vianna (2017) en las metodologías de investigación y ello ha sido bajo la influencia de las nuevas tecnologías. Hoy día, a la tradicional observación y teorización le llegan la simulación, la modelación y los análisis de datos por computadora; los datos, los grandes y aparentemente diversos datos dispersos en la realidad pueden cruzarse: Hoy las ciencias humanas no están marginadas de los aportes tecnológicos.

Las Humanidades como campo de conocimiento ineludible en cada época de la humanidad y el Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Santiago de Cali, debe replantearse que estamos ante nuevas

lógicas de interpretar al mundo, de conocerlo e incluso de ampliar las fronteras del conocimiento desde estudios interdisciplinarios.

Para tales ambiciosos retos, además de Hey, Tansley, & Tolle (2007), Boyd & Crawford (2012), es importante revisar el pensamiento de Floridi (2015a), quién como Jim Gray asume la existencia de un nuevo paradigma con serias implicaciones éticas, políticas y humanísticas al decir.

Como George Orwell escribió en 1984: “Los que controlan el presente, controlan el pasado y los que controlan el pasado controlan el futuro”. Lo que él tenía en mente era el control informativo. Hoy, probablemente estamos presenciando un cambio igualmente profundo... la información es la morfología de la incertidumbre. Hoy, los que controlan las preguntas dan forma a las respuestas y los que dan forma a las respuestas controlan el mundo. Claramente (p. 4).

El propio Luciano Floridi citado y asumido por Beavers, Antonio, & Reyes (2013), afirman que la filosofía debe adentrarse a reconocer en la tecnología un campo de conocimiento novedoso con tres áreas específicas: los impactos sociales, culturales y políticos de los desarrollos tecnológicos.

Sin duda alguna estamos en nuestros tiempos, en una nueva época marcada por las rupturas parciales por ahora, pero cada vez más independientes y propias en el campo humanístico con el desarrollo acelerado de la e-ciencia, pues ella como tempranamente afirmará ya en el 2008 el filósofo catalán Vallverdú (2008), que:

... nos encontramos, efectivamente, ante una e-ciencia, una nueva forma de crear, evaluar y difundir el conocimiento. Con ello no pretendemos afirmar que es algo radicalmente nuevo y que no existe ligazón alguna con el período previo. Lo que importa es admitir que la relación entre mundo-conocimiento-investigadores ha sido radicalmente transformada. La epistemología, el estudio de los modos de adquirir y crear conocimiento válido, debe incluir estas nuevas variables en nuestros análisis, por lo que, extendiendo el símil, estamos ante una e-epistemología (p. 195).

Otra realidad que incide en los retos de las Humanidades son los cambios en las dinámicas sociales y los modos de relacionamiento. Hoy día, la

complejidad de las relaciones sociales y los problemas con la entrada masiva de la tecnología ha convertido el espacio de Internet en un importante escenario de análisis, debates y reflexiones al más alto nivel y de la misma intensidad pasional que ese mundo que llaman mucho el real, situando este nuevo entorno de textos y contextos en donde el hombre piensa, actúa y se transforma como algo irreal.

No es así, las Humanidades han ensanchado su espacio de reflexión y ello exige una mirada a los nuevos problemas, a las nuevas dinámicas y perspectivas. No se resolverán ni entenderemos los problemas negándolos. Hay que adentrarse en esta red de problemas en donde la materialidad y las subjetividades chocan. “Los estudios del Internet se han convertido en un campo crucial que se ha ocupado de pensar las transformaciones de la sociedad, la individualidad, la economía, la cultura, y la naturaleza” (Fuchs, 2017, p. 63).

Las posiciones de los académicos son tan encontradas como lo han sido al abordar las realidades del mundo considerado real-real, frente a este otro real-inmaterial. Destaco dos posturas, los “tecno-integrados” y los “escuela crítica”. Los temas y la evolución de los mismos la podemos seguir desde diversos autores como Jones, (1998) en cultura virtual, Robins, K., y Webster (1999) sobre tecno cultura, Lévy, (2001) en cibercultura, Castells (2001) por su parte en cultura en la web y finalmente Scolari (2015) en esa misma dirección. Pero hay un grupo de estudiosos de las ciencias sociales y humanas agrupados en un círculo denominado de “los estudios críticos ciberculturales” que desde una mirada marxista busca explorar en la temática de lo social, lo cultural y las interacciones desde la nueva ecología de Internet; así mismo hay interés en los discursos sobre el ciberespacio, el acceso, usos y prácticas sociales vistas desde las etnicidades, géneros, grupos con una mirada antropológica pero siempre desde un neomarxismo crítico, duro, que busca resignificar a Marx en los tiempos del ciberespacio. Tal cruzada si la pudiéramos llamar así la encabeza Cristhian Fuchs.

Lo cierto es que las Humanidades como siempre han tenido en el debate la relación entre el hombre y la tecnología no es algo nuevo, aunque para muchos de mis colegas tal debate está fuera del campo humanístico y queda en lo tecnológico. No comparto tales posturas, pero existen. Resalto la

necesidad de las miradas a las tecnoculturas, de tal forma, que se estudien no solo las nuevas prácticas sociales en los entornos tecnológicos sino en la aparición de comunidades virtuales con lógicas de intereses sujetos a otros anclajes muy diferentes a las determinantes tradicionales.

Hay una nueva estructura social dentro de la propia sociedad con lógicas diferentes a las históricas relaciones axiológicas frente a lo económico, político, cultural e ideológico. No por gusto las nuevas formas de organización y accionar en movimientos a escala internacional como los indignados, los anti globalistas, los ecologistas, el feminismo, animalistas y hasta los populistas. Tales expresiones globalizantes son únicamente posibles en los marcos de la nueva tecno cultura.

Hay que estudiar cómo lo que aparentemente es invisible dentro “las relaciones complejas e indivisibles que se establecen entre tecnología, cultura y sistema social y las maneras en que se expresa esa relación en la vida social” (Quijano, 2018, p. 21) puede verse como “una interfaz [ya que los debates se dan desde]... una red de actores tecnológicos y humanos (individuales e institucionales) que mantienen relaciones y evolucionan” (Scolari, 2018, p. 2).

Como plantea Valdebenito (2018), mientras que los tecno-optimistas defienden lo que ha significado la entrada al paradigma informático con la llamada democratización de acceso, visibilidad, expresión, producción, consumo y posicionamiento frente a los diversos temas políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos los tecno-escépticos llaman la atención en los procesos de evasión, enajenación, asociabilidad tradicional, la fragmentación del pensamiento, la ruptura de la privacidad, la relatividad del saber y la propia verdad que significan las nuevas tecnologías.

Ahora bien, los nuevos tiempos de la cibercultura, de una globalización dominante ha traído de una u otra forma procesos comunicativos muy veloces y de choque, de esa reclamada pluralidad de ideas. Ese choque, confrontación, debate de ideas y prácticas nos lleva a otro aspecto los retos de las Humanidades, y es el de la ética, entendida como el sistema de valores socialmente establecido en un entorno social.

Los valores en la actualidad entre otros factores, se han relativizado por la ruptura de los pilares tradicionales de la sociedad de ayer: familia, escuela e iglesia. Tales estructuras de convivencia, educación-formación y espiritualidad, en el presente se han modificado por múltiples factores sociales, políticos, científicos y culturales. Hoy, como dijo Z. Bauman a De Querol (2016) en una entrevista:

Estamos en un estado de interregno, entre una etapa en que teníamos certezas y otra en que la vieja forma de actuar ya no funciona. No sabemos qué va a reemplazar esto. Las certezas han sido abolidas...Estamos experimentando con nuevas formas de hacer cosas.

El mundo de los absolutos ha dejado de existir y el multiculturalismo, la pluralidad, las políticas de reconocimiento a las minorías, de diversidad e inclusión han continuado, consolidándose las oportunidades para la toma de decisiones personales auténticamente libres. A la par, el avance del conocimiento, el acceso a la diversidad de fuentes ha hecho estallar las verdades absolutas tradicionalmente sustentadas por la escuela e la iglesia. En síntesis, estamos en tiempos de incertidumbre.

¿Qué es la incertidumbre? Por supuesto, hay varias definiciones posibles, ofrecidas por diferentes campos, desde la epistemología hasta las estadísticas, pero, en el fondo, uno suele encontrar algún tipo de relación con la falta de información,... en teoría de la información, el valor de la información a menudo se discute en términos de la cantidad de incertidumbre que disminuye...lo que realmente valoramos es la información. Valoramos la información porque es poder: poder para comprender lo que sucedió, pronosticar qué pasará y, por lo tanto, elegir ahora entre las cosas que podrían suceder entre el pasado y el futuro. Marx y los dos últimos siglos pensaron que el poder, entendido como la capacidad sociopolítica de controlar o influir en el comportamiento de las personas, se ejercía a través de la creación o el control de (los medios de producción de) las cosas, es decir, bienes y servicios. Pero es igualmente claro que el poder también se ejerce mediante la creación o el control de (los medios de producción de) información sobre cosas, por ejemplo, leyes, estadísticas, noticias o tecnociencia... (Floridi, 2015b, p. 1).

La información, la ética y la cibercultura entonces se unen en una forma en que antes no había sucedido. La aparición de nuevas posibilidades de conocimiento, de organizar la información hasta ahora dispersa y caótica, de comunicarse, de debatir y decidir con independencia y sin mediaciones de autoridad han incidido en la ruptura de nociones de lo ético, de lo correcto y socialmente adecuado. Vivimos unos tiempos de renovada independencia, así como en su momento la entrada en el Renacimiento o la Revolución Francesa fueron giros socioculturales de insospechado significado. Hoy, estamos entrando en el giro informático en las Humanidades.

Koniordos (2016) como editor del libro *“Redes, confianza y capital social: investigaciones teóricas y empíricas desde Europa”* en su momento concluye que el desarrollo de la tecnología, de la web 2.0 y las redes sociales de comunicación eran un pilar del funcionamiento, confianza y el capital social en los acuerdos económicos y el rendimiento de las economías europeas. La realidad viene demostrando que en estos tres años (2017-2019) la Unión Europea ha venido fragmentándose en su proyecto político, económico y sociocultural siendo justamente el escenario de la ciber política, de la cibercultura el soporte de estos proyectos de ruptura.

Así mismo, y siguiendo la continuidad de los retos de las Humanidades bajo la presión de un nuevo paradigma, el informático, tenemos que en esta realidad en donde nos movemos el tema del bien común, de lo justo, de lo correcto nos advierte que la tecnología es más que arquitectura de sistemas, de hardware y software. La tecnología no es neutral como afirma Christians (2015) desde el mismo momento que está dirigida a determinados fines y propósitos; el relativismo ético no puede llegar al extremo aduciendo que la ausencia de una comunidad real impide que se valide la justicia social al existir dentro de una comunidad líquida, a decir de Bauman.

Existe hoy multiplicidad de comunidades, conjuntos de entornos de relacionamiento, de discursos en los que se mueve lo ético en lo real y en lo virtual. La eticidad no desaparece y debe funcionar en los límites de los consensos de cada comunidad por acuerdos de los miembros de ellas.

Cierto que la eticidad y los valores de ella se sostienen en la existencia de determinados derechos. En los límites del paradigma informático, los derechos están determinados por los intereses comunes y con ello los

debates de protección del big data, el derecho al control personal de los datos privados, la libertad de expresión y de eliminación de datos.

La ciber ética es un campo en desarrollo, en construcción, pero siempre estará atada a la condición primaria de la tecnología, como creación humana y por tanto comunitaria porque hay un objetivo político de elaborar unas reglas para el consenso en las comunidades,; en donde la gente está dispuesta a intentar el consenso, una “sociedad decente y bien ordenada”, “buena concepción de la justicia”, y una “jerarquía de consulta razonable”, dirigida a una seguridad humana básica Rawls (1993) y Bell (1995).

La realidad del presente será cada vez más dinámica, cambiante, entrópica. La estabilidad estará justamente en el cambio continuo, en un proceso de ajuste hasta llegar a un punto de equilibrio. Lo cierto es que las Humanidades tienen un inmenso papel en el presente y el futuro que se refleja en temas:

- Existe un nuevo tipo de ciudadano, más libre, más independiente, menos crédulo y capacidad de reinventarse en su rol o roles en su vida.
- La ciencia se amplía en problemas, la llamada sobreinformación es un punto de partida para ensanchar y cruzar las fronteras disciplinares. El presente exige miradas transdisciplinares. No hay muros, no hay barreras. El pensamiento complejo domina.
- Sigue acentuándose la crisis de los ismos. Las ideologías quedan más en los discursos académicos que en la mirada y el compromiso político. Los partidos han muerto. La política se reinventa y amplía sus espacios en las políticas públicas y responsabilidad social.

Las universidades, las comunidades académicas del campo socio humanístico tienen ante sí entonces un gran reto, un reto de ser capaces de continuar viendo el pasado, pero a la vez, interpretar con mente muy abierta el presente de qué, cómo, porqué y para qué estamos cambiando todo pues al final y al inicio la humanidad está cambiando y eso es tarea de las Humanidades aunque para algunos el desplazamiento a la rentabilidad, lo instrumental y lo técnico sea vital, no pueden entender, comprender que allí donde sucede eso hay también humanidad.

Los retos están planteados y para ello se debe entender lo que expone el historiador e investigador Juan Marchena Fernández:

¡Claro que las humanidades contribuyen al crecimiento! Porque precisamente lo que nos plantean las humanidades es trazar el camino desde donde venimos al adonde debemos ir, y a enfrentar la complejidad de los desafíos de los tiempos actuales. Y en estos desafíos, en este escenario de mayor complejidad que compartimos con el resto del mundo, las ciencias y las humanidades, en su acción conjunta y compartida, tienen que ser las disciplinas que nos ayuden a ser capaces como sociedad de mejorar el modo de pensar acerca del futuro que queremos construir... fortalecer la investigación sobre las realidades de la contemporaneidad de nuestras sociedades requiere el diálogo de las humanidades, de las ciencias sociales y naturales, de las ciencias básicas, de las ingenierías y las disciplinas tecnológicas, así como de las ciencias de la comunicación e información; pero tiene que ser un diálogo realizado de una manera sistémica multidisciplinaria y colaborativa, señalando los interrogantes y las variables a analizar, manteniendo y desarrollando nuestra capacidad de reflexión crítica, y aportando desde las respectivas miradas que ofrecen estas disciplinas soluciones complejas a problemas complejos, inasumibles por una o por pocas ramas del conocimiento por separado (Benítez, 2017).

Ese es nuestro reto, que no dista mucho del de siempre.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, D. M. y Prada Dussán, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. En: *Revista Colombiana de Educación*, (72): pp. 15-37. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162017000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Beavers, A. F. (2013). Floridi historizado: La cuestión del método, el estado de la profesión y la oportunidad de la filosofía de la información de Luciano Floridi. En: *escritos*, Vol. 21, No. 46: pp. 39-68.
- Bell, D. (1995). *Una crítica comunitaria del autoritarismo*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Benítez, C. (2017). El papel y los desafíos de las Humanidades en el siglo XXI. Recuperado 17 de abril de 2019, de El papel y los desafíos de las Humanidades en el siglo XXI website: <https://iberoamericasocial.com/desafios-humanidades-siglo-xxi/>
- Boyd, D. y Crawford, K. (2012). Critical questions for big data. En: *Information, Communication & Society*, 15(5): pp. 662-679. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid, España: Plaza & Janes
- Christians, C. G. (2015). Social justice and Internet technology. En: *New media & society*, 18(11): pp. 2760-2773. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444815604130>
- Colciencias. (2019a). *Desarrollo del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC. COLCIENCIAS*. Recuperado de https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/plan-ctei-tic-2017-2022_0.pdf
- Colciencias. (2019b). Misión de los sabios Colombia 2019. Recuperado de: Colciencias website: <https://www.colciencias.gov.co/mision-sabios/ciencias-sociales-desarrollo-humano-y-equidad>
- De Querol, R. (2016, enero 6). Zygmunt Bauman: Las redes sociales son una trampa. El País Global. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html
- Floridi, L. (2015a). The Politics of Uncertainty. En *Philosophy & Technology* (Vol. 28). <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0192-0>
- Floridi, L. (2015b). The Politics of Uncertainty. En: *Philosophy & Technology*, 28(1): pp. 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0192-0>
- Fuchs, C. (2017). Hacia un estudio marxiano del internet (traducción). En: *Revista Ciencias Sociales*, 155: pp. 63-89. Recuperado de https://www.academia.edu/34297923/Christian_Fuchs_-_Hacia_un_estudio_marxiano_del_internet_traducción
- Hazelkorn, E. (2015). Making an impact: New directions for arts and humanities research. En: *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(1): pp. 25-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022214533891>

- Hey, T., Tansley, S., y Tolle, K. (2007). Jim Gray on eScience: A Transformed Scientific Method. En: Hey, T.; Tansley, S. & Tolle, T. (ed.). *THE Fourth Paradigm*. Washington, Estados Unidos: Microsoft Research. Recuperado de: <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/EBOOKS/M091000H.pdf>
- Jones, S. G. (1998). *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-mediated Community and Technology*. (Sage Publi). Recuperado de <https://usc.elogim.com:2789/doi/pdf/10.1177/135485659900500311>
- Kitchin, R. (2014). Big Data, new epistemologies and paradigm shifts. En: *Big Data & Society*, 1(1): pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Koniordos, S. M. (2016). *Networks, Trust and Social Capital : Theoretical and Empirical Investigatio...: Discovery Service para la Universidad Santiago de Cali* (Routledge; Routledge, Ed.). Recuperado de <http://usc.elogim.com:2245/eds/detail/detail?vid=6&sid=0eb9f148-2826-4790-938d-945455257a12%40sdc-v-sessmgr02&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3D%3D#db=nlebk&AN=1480890>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (2001). *Cyberculture*. Recuperado de <https://www.upress.umn.edu/book-division/books/cyberculture>
- Max-Neef, M. (2004). El fracaso del neoliberalismo [Videograbación]: Discovery Service para la Universidad Santiago de Cali. En Universidad Santiago de Cali (Ed.), Conferencia. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=8&sid=ffcc4f2c-c288-4c6a-b045-1b7bcec86525%40sdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3D%3D#AN=usc.36600&db=cat05817a>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivando la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Quijano, R. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui*, 137, 13-28. Recuperado de <http://usc.elogim.com>

com:2245/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=986d35c2-8db4-4fa7-8262-9e1c9ee722f2%40sdc-v-sessmgr06

- Rawls, J. (1993). *El Liberalismo Político*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Robins, K., y Webster, F. (1999). *Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la Interfaz*. Barcelona, España: Gedisa
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona, España: Gedisa
- Semeler, A. R., Pinto, A. L., y Vianna, W. B. (2017). En: *E-science. IFLA Journal*, 43(2): pp. 198-209. DOI: <https://doi.org/10.1177/0340035216678235>
- Sörlin, S. (2018). Humanities of transformation: From crisis and critique towards the emerging integrative humanities. En: *Research Evaluation*, 27(4): pp. 287-297. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx030>
- Valdebenito, J. (2018). Un fantasma recorre la web. Aproximación crítica al trabajo digital y cibervigilancia. En: *Revista Faro*, 1(27): pp. 35-59. Recuperado de: <http://usc.elogim.com:2245/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d22483d8-8bee-4436-8858-6e08be409ceb%40sessionmgr102>
- Vallverdú, J. (2008). Apuntes epistemológicos a la E-ciencia. En: *Revista de filosofía*, 64: pp. 193-214. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-43602008000100013>

Comprensión y reconciliación en Hannah Arendt

María Fernanda González Osorio*
<https://orcid.org/0000-0001-5741-8561>

*¿Sabes cómo nos hacemos humanos?
En la mirada de los otros, en la expectativa de nuestra madre,
En la aceptación de quienes nos reciben en el mundo.
Esa expectativa, esa mirada configura en nosotros un ser posible.
Viéndonos en sus ojos llegamos a ser.*

Estanislao Zuleta

Este texto da cuenta de la búsqueda inicial de la palabra, de mi palabra, de mis actuaciones en un esfuerzo de problematización, de las relaciones entre pensamiento y praxis que me permitirán iniciar la singular búsqueda del problema filosófico que propongo y que sin lugar a dudas visibiliza mis huellas vitales. En este sentido, Arendt traza un punto de partida cuando señala en *La condición humana*: “el pensamiento mismo, nace de los acontecimientos de la experiencia viva, y debe mantenerse vinculado a ellos, como lo único para poder orientarse” (Arendt, 1993, p. 18).

Inicio respondiendo a la pregunta, ¿por qué Arendt o mejor, por qué inicio con H. Arendt? Indiscutiblemente por la originalidad a su obra y también por considerar la vigencia y actualidad de su pensamiento, en particular sobre los dos temas que han fijado mi atención inicial: comprensión y reconciliación. Su obra de vida es difícil de parametrizar, para los marxistas era liberal, para los liberales era conservadora; no se auto reconoció

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ mafegonzalez@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

González González, M. F. (2020). Comprensión y reconciliación en Hannah Arendt. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 119-131). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

como filósofa, pero en todas sus obras citó y criticó la tradición filosófica occidental; como mujer la cuestión femenina estuvo ausente en casi toda su obra, pero tanto la filósofa como su filosofía, han fertilizado la teoría y la praxis feministas. Como judía se doctoró investigando a uno de los padres del cristianismo, pero, por sobre todo, como persona, estaba enamorada de un mundo en el que buena parte de su vida se sintió paria.

De igual manera, hay que decir como Manuel Cruz, en la introducción al texto de la historia a la acción sobre Arendt: “que hay diferentes clases de actualidades y vigencias de su pensamiento... las hay duras y blandas, precisas y vaporosas, centrales y periféricas” (Arendt, 1995, p. 10).

En lo que a mi concierne, y solo para citar un acontecimiento, el reciente siete de noviembre del 2017 en la audiencia pública, celebrada en la Macarena, Colombia, una comisión de eurodiputados reunidos con 800 campesinos de Guayabero, Ariari, Güéjar, Guaviare y del departamento del Caquetá, -y pese a todo, después de 8 años de que el estado colombiano buscara ocultar esta realidad-, confirmaron la existencia de la fosa común más grande en los últimos tiempos, 2000 cuerpos de falsos positivos arrojados en terrenos adyacentes al Batallón, 2000 personas asesinadas a sangre fría por el ejército colombiano con el propósito de tener ascensos, pedir vacaciones o reclamar recompensas; 2000 personas como Manuel, mi vecino en una zona rural del Valle del Cauca, un sencillo hombre del campo, asesinado hace dos años por un soldado del Batallón Palacé de Buga, a las seis de la mañana cuando salió de su casa para ordeñar las vacas y luego apareció vestido de guerrillero, con botas nuevas y puestas al revés. Esta política, que se conoce como falsos positivos, consiste en que militares y soldados del Ejército colombiano, asesinan civiles a sangre fría para reclamar recompensas, para tener ascensos o para pedir vacaciones (QueensLatino, 2016).

Resabios del totalitarismo, comentaría la filósofa mexicana Rubí de María Gómez Campos, pero cuando en nombre de una institución creada para sostener un Estado, cuando hay un poder político que encubre tal dimensión de los ACONTECIMIENTOS en nombre de la democracia y vuelve a los seres humanos boletos para una piñata de ascensos y bonos para vacacionar, y hay también una sociedad silenciosa o indiferente

ante tales acontecimientos, pienso y siento que hay que leer y releer a Hannah Arendt.

Acercando la comprensión

La autora definió y escribió sobre la experiencia, concepto y método de la comprensión. Para la década de los años 60, el pensamiento político de H. Arendt, estaría ya consignado en tres de sus grandes obras: *El amor en San Agustín*, *Los Orígenes Del Totalitarismo* Y *La Condición Humana*. Como señalaría la socióloga Alemana Úrsula Lutz, citando a Jerome Kohn, un pensamiento político producto del *shock filosófico* producido por su encuentro con la filosofía de la existencia de Martín Heidegger y Karl Jasper, y del *schock de la realidad* producido ante la consolidación del movimiento nacionalsocialista en Alemania y el surgimiento del totalitarismo” (Arendt, (1995), p. 4).

Un pensamiento político que se ocupará de la historia y de la política, interpellando la vida, revalorizando la vida política entre los hombres, no del hombre. El abordaje de la comprensión como categoría *arendtiana* está directamente relacionado con su análisis sobre el totalitarismo, plasmado en su segunda gran obra: *Los orígenes del totalitarismo*, (1998) Arendt protagonista de primera fila en este colapso de la política ocurrido en la mitad de siglo sí, inicia su ensayo sobre la comprensión y política diciendo “Mucha gente opina que no se puede luchar contra el totalitarismo sin comprenderlo, Afortunadamente esto no es cierto; si lo fuese, nuestro caso no tendría esperanza” (Arendt, 1998, p. 39).

Al referirse a la comprensión, dirá que es una actividad cambiante por medio de la cual aceptamos nuestra realidad y nos sentimos a gusto con el mundo. “Es el modo específicamente humano de vivir”, cuyo resultado es el sentido, que hacemos brotar en el mismo proceso de vivir; sólo ella puede dar un sentido y propiciar nuevos recursos al espíritu y al corazón humano, que quizá sólo logren desempeñar un papel una vez que se gane la batalla. La comprensión es la existencia misma, comienza con el nacimiento y acaba con la muerte, pero agregará, la reconciliación es inherente al proceso de la comprensión, en la medida en que intentamos reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos: “Comprender el totalitarismo por ejemplo supone

reconciliarnos con un mundo en que tales⁹⁵ cosas son posibles”, y como tal, cada quien puede identificar el espacio fenoménico e histórico en el que se encuentra ubicado.

Cuando una experiencia es llevada a la palabra, el proceso de comprensión se fortalece y resulta posible una mirada diferente del asunto u objeto, pues el lenguaje permite un descentramiento de la atención, que generalmente está enfocada sobre ciertos aspectos de la vivencia de los hechos o acontecimientos. En la expresión de la palabra hablada o escrita no solo salen a la luz nuevos aspectos de la experiencia, sino que también tiene lugar la reconciliación. Es importante señalar, que para H. Arendt el perdón tiene que ver poco con la comprensión, mas no así la reconciliación.

La reconciliación, exige la aceptación de la realidad, de lo acontecido tal y como fue, pero también restablece la “igualdad” y la otredad, el que se reconcilia lo hace con lo que el otro también vive:

El que se reconcilia pone voluntariamente sobre sus espaldas el peso que el otro de todos modos lleva. Eso significa que restablece una igualdad. Con ello la reconciliación es todo lo contrario del perdón, que establece la desigualdad. El peso de la injusticia es, para quien la ha cometido, aquello que él mismo ha cargado sobre sus espaldas; en cambio, para el que se reconcilia, es la misión que se le ha dado (Arendt, 2006, p. 3).

La misión que impone la reconciliación es el esfuerzo de aceptar y reinterpretar la realidad, a fin de reiniciar el proceso de configuración de mundo o del tejido de relaciones interpersonales. La reconciliación está dirigida básicamente al mundo, pero a diferencia del perdón, no se realiza en favor de la persona que ha cometido la falta, sino en orden a la reivindicación de la relación que tiene el sujeto con el mundo, lo cual equivale a una restauración de la confianza mínima que cada quien debe tener con el otro, con los otros para poder convivir, y la creencia de que a pesar de que la historia personal ha sido dolorosa o trágica aún existe la posibilidad de construir vida colectiva, es decir, política.

La historia para pavimentar el presente

Las críticas que realizara Arendt para abordar la comprensión del totalitarismo como hecho original en la historia de los hombres serán inicialmente tres, la crítica a la historia, la crítica a la filosofía de la historia y la crítica a la ciencia.

La crítica a la historia será especialmente a la causalidad como método de la concepción positiva de la historia, de la categorización deductiva de tendencias a partir de los hechos, a la historia como causalidad de hechos pasados para explicar el futuro.

Sobre los acontecimientos y la historia, señalaría Hannah Arendt, no es posible explicarlos como una cadena causal o por analogía, su significado trasciende “cualquier serie de causas pasadas que podamos asignarle”, “En la Historia humana, cada acontecimiento revela un escenario inesperado de acciones, sufrimientos y nuevas posibilidades, cuyo conjunto trasciende la suma total de todas las voluntades y el significado de todos los orígenes” (Arendt, 1998, p. 25). Existe la tendencia a asociar los acontecimientos con el pasado, pero es solo un comienzo, hay que ir más allá de los hechos, trascender las limitaciones de los hechos y de la información y desarrollar la comprensión de sus elementos. La autora, concibe la historia como una narración relato que otorga significado a los acontecimientos relacionándolos entre sí. La historia en tanto narración es una obra o producto, y como tal no sólo otorga sentido al mundo común, sino que también contribuye a su constitución. La historia es sumamente relevante para la constitución de un mundo común que, por ser también un horizonte de sentido, puede constituir un espacio de aparición de la singularidad de los hombres mediante la acción y el discurso.

Podemos comprender un suceso sólo como el final y culminación de todo lo que le ha precedido, como “la consumación de los tiempos”; sólo con la acción procedemos, de una forma natural, desde el conjunto de circunstancias renovadas que el acontecimiento ha creado, es decir, tratándola como un comienzo (Arendt, 1998, p. 23).

Su concepto de la historia no se escapa a su categorización de “entres”, entre el pasado y el futuro, entre el final y el principio, entre el

historiador y la natalidad del hombre, entre la historia y la acción. La historia es indudablemente de acontecimientos pasados, una relación de acontecimientos cuyo sentido está en el presente. Para Arendt hay un narrador quien desentraña el sentido del acontecer pasado, pero en el presente, es decir al final de la historia.

Fina Birulés dirá al referiré a su crítica sobre el concepto moderno de historia, que es la necesidad de repensar el pasado, no para dar rienda suelta al futuro, sino para pavimentar y comprender el presente.

Un suceso pertenece al pasado, marca un final, en la medida en que los elementos con su origen en el pasado se juntan en su repentina cristalización; pero un suceso pertenece al futuro, marca un comienzo, en la medida en que esa cristalización misma nunca puede ser deducida de sus propios elementos, sino que es causada invariablemente por algunos factores que están situados en la esfera de la libertad humana (Birulés, 2013, p. 27).

La historia para Arendt, es una pesca de perlas, se sumerge en las profundidades, pero en el fondo está la experiencia de los hombres. De ahí surge su crítica a la filosofía de la historia, porque los filósofos abandonan la experiencia, la filosofía se vuelve un cliché, un pensamiento congelado, que pudo ser o fue verdad en algún momento pero que no se puede extrapolar a todo tiempo y lugar. Hay que descongelar el pensar.

La comprensión más que una dimensión metodológica, es una dimensión ontológica pues comprender el totalitarismo caracterizado como algo no sucedido antes en la historia, es decir la originalidad del totalitarismo, la obliga a realizar una crítica en casi todas las categorías analíticas existentes para enfrentarse a la comprensión. Desde su teoría, ha cuestionado la tradición filosófica y propuesto sus propias categorías ontológicas para pensar el hecho político, la pluralidad y la natalidad inicialmente.

Comprensión y pluralidad

Hannah Arendt dirá que la relación con el otro es la base de la política, pero esta a su vez está constituida por la acción y el discurso, La política es acción y discurso, son las dos cosas, la acción se encadena con la palabra para la política, más sin embargo distingue la esfera de lo privado

y lo público porque en cada esfera, cambia el sentido de la política. La verdadera Importancia de la política reside en lo colectivo, escenario de encuentros entre los hombres y mujeres, de relaciones intersubjetivas, pero a su vez, escenario que exhibe su fragilidad, dependiente del acuerdo incierto y temporal de muchas voluntades e intenciones.

El espacio público es un escenario entre los hombres y el mundo político de los hombres es un entre, un espacio relacional, interrelacional, en movimiento, dinámico, no exclusivamente un ejercicio de palabra y discurso, de persuasión, participación y acción, donde los hombres no son iguales, ontológicamente la naturaleza humana es la pluralidad, es, pero donde deben pretender alcanzar juntos la igualdad. La pluralidad es la capacidad de la acción política, de ser entre los hombres.

La pluralidad es una suma de singularidades, la igualdad no es ontológica pero la pluralidad sí, es un concepto ontológico sobre la condición humana. La igualdad es un producto del acuerdo humano. Está ligada a la política como acción, como experiencia pues reaparecemos ante el mundo para revelar nuestras singularidades múltiples. La política es producto de la necesidad humana de convivir. Los hombres son plurales, pero debemos tratarnos como iguales para poder comunicarnos. La comprensión de la pluralidad parte del sentido común, o comprensión preliminar, de la *doxa* socrática.

Comprensión y conocimiento

Arendt deshoja las fronteras disciplinares de la historia, la filosofía, la teoría política, incluso la sociología, para enfrentar, aceptar, pensar y sobre todo comprender el fenómeno del totalitarismo.

Para H. Arendt, la *comprensión* se basa en el conocimiento, pero comprender no es investigar, es un proceso diferente a informar, o el conocimiento científico. La comprensión es un diálogo con el sentido común, o *doxa*, pues este se mueve entre las palabras viejas y las nuevas. Las palabras son conexión entre el conocimiento y la comprensión.

Arendt, revisa la división entre *doxa* y *episteme*. Situará la *doxa* como la base de la comprensión, le llama comprensión preliminar, la *doxa* o la pre

concepción o el pre juicio es la primera concepción o primer juicio. La doxa como sentido común es muy importante para la comprensión pues es allí es donde los seres humanos conviven y donde inicia el comprender el mundo, la comprensión no estará en la episteme platónica.

La doxa es importante porque ahí está la experiencia, pues no comparte el abandono de la experiencia y del mundo, que incluso alcanza a la filosofía. En la doxa hay verdad, por la experiencia y la convivencia entre los hombres, pero sobre todo es el sentido que se construye entre los hombres. H. Arendt retoma el diálogo socrático porque comprende al interlocutor con sus pre juicios. La doxa es la base de la comprensión, el juicio previo o prejuicio, pre comprensión, como lo entiende también Gadamer.

Hay un segundo momento en el proceso de la comprensión, al que Arendt llama la cristalización, que implica trascender el conocimiento, trascender el elemento. Arendt trabaja una triple hermenéutica en la comprensión:

La hermenéutica de la doxa, del sentido común o comprensión preliminar, esta podría ser la hermenéutica de la experiencia, tal vez de lo político.

La hermenéutica del conocimiento, de la historia, de los hechos que precedieron al conocimiento, den ahí emerge la imparcialidad, todas las versiones, una selección de las diferentes posiciones que hay en la historia pero que no se anulan, como en Homero, cuando canta a Héctor, pero también a Aquiles y a Paris. Esa hermenéutica no implica un distanciamiento del sujeto, al contrario, un acercamiento. Imparcialidad es diferente a neutralidad, ser sujeto con el objeto.

La hermenéutica del sentido que sucede a la doxa, al conocimiento, que configura lo ético, lo bueno y lo malo. La pesca de perlas.

Esta triple hermenéutica estará configurada en lo que ella llama la cristalización que se refiere al acontecimiento, al vínculo entre el acontecimiento y su pasado, preservándolo de la contingencia.

La cristalización

Cristalizar es aislar, decantar lo que está mezclado: Fina Birulés lo asocia a la contingencia de Kant. Arendt hará una comprensión, no de la historia ni de la ciencia, del acontecimiento. Pero el acontecimiento en Arendt tiene una trama conceptual en experiencia o doxa, la narración irruptiva, su singularidad, Es un instante auténtico, está entre el pasado y el presente, es un instante con mirada retrospectiva.

Sobre la reconciliación

En la Filosofía Política de manera general, no es fácil rastrear el concepto de reconciliación. Tal vez, desde la ética, en Aristóteles, en la ética a Nicómaco, se desarrollan las virtudes morales para la vida en las polis. En el Leviatán de Thomas Hobbes, dentro de las 19 leyes de la naturaleza se hacen algunas referencias y se mencionan aquellos hombres que median en conflictos. En las obras de John Lock, Spinoza, Thomas Moro, se encuentran principalmente referencias a la tolerancia.

De manera más actual, este concepto se desarrolla ligado a la teoría de la justicia de John Rawls a favor de una reconciliación de los principios de libertad e igualdad a través de la idea de la justicia entendida como equidad, pero con un sentido muy diferente al abordado por Hannah Arendt.

En general, los estudios sobre reconciliación giran en torno al paso de un estado de conflicto a un estado de paz mediado por una confrontación de la historia de la violencia, sin que esto incremente la división o la tensión en la sociedad logrando un estado de coexistencia pacífica entre los miembros de la respectiva sociedad (Riensenfeld, 2008).

La reconciliación está, en la obra de Arendt, entrelazada con el proceso de comprensión para la política. Para H. Arendt la reconciliación es inherente al proceso de la comprensión, en la medida en que intentamos reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos. La comprensión es la existencia misma, comienza con el nacimiento y acaba con la muerte. Al referirse a la comprensión, dirá que es una actividad cambiante por medio de la cual aceptamos nuestra realidad y nos sentimos a gusto con

el mundo. “Es el modo específicamente humano de vivir”, cuyo resultado es el sentido. Abordará el tema de la comprensión como reconciliación con el mundo a partir de explicar el fenómeno del totalitarismo y para ello desarrollará una crítica a la causalidad y neutralidad de la historia.

Su concepto de la historia no se escapa a su categorización de “entres”; entre el pasado y el futuro, entre el final y el principio, entre el historiador y la natalidad del hombre, entre la historia y la acción. La historia es indudablemente de acontecimientos pasados, una relación de acontecimientos cuyo sentido está en el presente. Para Arendt hay un narrador quien desentraña el sentido del acontecer pasado, pero en el presente, es decir al final de la historia. Fina Birulés dirá al referirse a su crítica sobre el concepto moderno de historia, que es la necesidad de repensar el pasado, no para dar rienda suelta al futuro, sino para pavimentar y comprender el presente (Birulés 2013). Así, la reconciliación en sus relaciones con la política cumple la función de reconciliar al sujeto con el mundo, con su realidad a partir de una perspectiva crítica de la historia, y todo ello para poder comprender lo acontecido y aceptar el mundo tal como es.

De igual manera, en su obra *La Condición Humana* (1993), el perdón está dentro de las condiciones de la política, como una acción entre los hombres. *donde* la importancia del perdón para la política es la forma de solucionar o remediar la irreversibilidad del tiempo.

La reconciliación exige la aceptación de la realidad, de lo acontecido tal y como fue, pero también restablece la “igualdad” y la otredad, el que se reconcilia lo hace con lo que el otro también vive:

“El que se reconcilia pone voluntariamente sobre sus espaldas el peso que el otro de todos modos lleva. Eso significa que restablece una igualdad. Con ello la reconciliación es todo lo contrario del perdón, que establece la desigualdad. El peso de la injusticia es, para quien la ha cometido, aquello que él mismo ha cargado sobre sus espaldas; en cambio, para el que se reconcilia, es la misión que se le ha dado” (Arendt, 2006, p. 3).

La misión que impone la reconciliación es el esfuerzo de aceptar y reinterpretar la realidad, a fin de reiniciar el proceso de configuración de mundo o del tejido de relaciones interpersonales. La reconciliación está dirigida básicamente al mundo, pero a diferencia del perdón, no se realiza en favor de la persona que ha cometido la falta, sino en orden a la reivindicación de la relación que tiene el sujeto con el mundo, lo cual equivale a una restauración de la confianza mínima que cada quien debe tener con el otro, con los otros para poder convivir, y la creencia de que a pesar de que la historia personal ha sido dolorosa o trágica aún existe la posibilidad de construir vida colectiva, es decir, política.

Pero el perdón a su vez, puede ser una forma de reconciliación, para la autora, hay reconciliación con el pasado si hay capacidad de juzgar y de ser francos respecto a él. Confía en la libertad humana porque se confía en que el hombre puede cambiar y comenzar otra vez. Los hombres siguen siendo agentes libres por la constante determinación de cambiar y comenzar otra vez, tienen, el poder de iniciar algo nuevo.

Perdón y reconciliación

En la primera etapa de su vida intelectual, Hannah Arendt abordó la cuestión del perdón en términos que lo diferenciaban de la reconciliación. En un texto contemporáneo de a *Los orígenes del totalitarismo*, en su Diario Filosófico 1953-1973, (2006) leemos:

El perdón sólo se da entre los que en principio están separados entre sí cualitativamente. Y así los padres pueden perdonar a los hijos mientras son niños, por causa de la superioridad absoluta. El gesto del perdón destruye tan radicalmente la igualdad y con ello el fundamento propio de las relaciones humanas, que, propiamente, después de un acto de este tipo ya no habría de ser posible ninguna relación (Arendt, 2006, p. 3).

Desde esta perspectiva, el perdón se establece entre personas que están en posiciones desiguales. Quien perdona, la víctima, tiene la posibilidad de otorgarlo o denegarlo; quien ha cometido la falta no es considerado como un igual, sino que ha quebrantado un pacto. La reconciliación, en cambio, exige la aceptación de la realidad, de lo acontecido tal y como

fue, pero también restablece la “igualdad” y con ello el equilibrio perdido debido a la falta. Arendt encuentra remedio a la irreversibilidad de la acción, a través del perdón, decir no al pasado es posible si y solo si somos capaces de perdonar. Sin embargo, suele asociarse por un lado el perdón con el olvido, o confundirlos. Es en su obra *La Condición Humana*, donde destaca la importancia de la realidad del perdón para la política, como una forma de solucionar o remediar la irreversibilidad de los actos humanos. De lo irreversible redime la facultad de perdonar; de lo impredecible, la facultad de prometer.

El perdón (ciertamente una de las más grandes capacidades humanas y quizá la más audaz de las acciones en la medida en que intenta lo aparentemente imposible, deshacer lo que ha sido hecho, y logra dar lugar a un nuevo comienzo allí donde todo parecía haber concluido) (Arendt, 1993, pp. 256-257).

De igual manera, el perdón requiere estar dentro de las condiciones que la autora ha descrito sobre la política, como una acción entre los hombres. Nadie puede perdonarse a sí mismo, porque los hechos no le pertenecen absolutamente, y porque si lo hace se sitúa fuera del mundo. “El perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo” (Arendt, 1993, p. 257).

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1995). *De la historia de la acción*, Edición y Traducción de Fina Birulés. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- (1977). *La vida del espíritu*. Madrid, España: Centro de Estudios Constitucionales.
- (1997). *Qué es la política*, Traducción de Rosa Sala Carbó. Barcelona, España: Paidós.
- 1998. *Los orígenes del totalitarismo, trad. De Guillermo Solana*. Madrid, España: Taurus.
- (1998). *Comprensión y Política* www.omegalfa.es. Biblioteca Libre.
- (2006). *Diario Filosófico 1950-1973*. Barcelona, España: Herder Editorial S.L.
- Córdoba P. (2000). <http://queenslatino.com/en-colombia-confirman-hallazgo-de-fosa-comun-de-2000-falsos-positivos-del-ejercito-que-pasaron-como-guerrilleros/>
- Birulés, F.(2013). *Memoria, inmortalidad e historia en Hannah Arendt*. <https://notialternativo.wordpress.com/2013/06/16/memoria-inmortalidad-e-historia-en-hannah-arendt-fina-birules/>
- QueensLatino. (2016) en <http://queenslatino.com/en-colombia-confirman-hallazgo-de-fosa-comun-de-2000-falsos-positivos-del-ejercito-que-pasaron-como-guerrilleros/>



Unidad 4

Humanidades y diálogos con la educación y la ética

La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de aulas emocionalmente saludables

Rosaura Rojas Monedero*
<https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

Introducción

La Educación para la Paz conlleva a la transformación de los modelos de enseñanza, motivando a la creación de una pedagogía restaurativa. Por lo anterior, se pretende plasmar en este capítulo un marco general de la investigación, enfocada a la construcción de una cultura de paz en las aulas, que busca identificar los elementos de la Educación para la Paz, que influyen en la disminución de conductas violentas, en el contexto de las aulas, en una institución educativa en Santiago de Cali, Colombia.

La investigación parte al encuentro con la realidad que viven algunas instituciones educativas del país, por causa de factores sociales como desigualdad, pobreza, violencia y el flagelo que ha causado la guerra.

Tiene como resultado un análisis de los tres elementos que se deben desarrollar al interior del aula con el fin de disminuir los índices de violencia que se presentan en la actualidad. Los elementos obedecen a las habilidades emocionales, sociales y las herramientas para la solución de conflictos de forma pacífica.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia.
✉ rosaurarojas@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Rojas Monedero, R. (2020). La Educación para la Paz como instrumento en la construcción de aulas emocionalmente saludables. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 135-150). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Los resultados arrojados por los 272 cuestionarios aplicados a los estudiantes, evidencian de forma estadística el impacto generado a partir de la intervención con un programa de Educación para la Paz. Se valida la importancia de que el sistema educativo fomente la implementación de programas enfocados al desarrollo de la educación emocional en las aulas, lo que conllevará a generar una inteligencia emocional en los estudiantes y esto a su vez, les permitirá tener un mejor entendimiento de sus emociones, autocontrol y relaciones más armoniosas con sus semejantes.

Así mismo, el fortalecimiento de habilidades sociales contribuye a la formación de un ciudadano comprensivo, solidario y comprometido con su entorno social.

Por otra parte, y en cuanto a la solución pacífica de los conflictos escolares, debe estar enfocada a la transformación, desde una perspectiva positiva, una oportunidad de cambio y no como algo negativo. Lo anterior, permitirá que los estudiantes sean más tolerantes a la frustración y comprendan que el conflicto es algo natural e inherente a la naturaleza humana, el problema no es tener conflictos, sino cómo los abordamos y resolvemos de forma asertiva, para construir una cultura de paz en el aula.

Acercamiento Teórico de la Educación para la Paz

Para lograr definir la Educación para la Paz, es indispensable precisar el concepto de paz, resaltando que existen algunas concepciones, una tradicional occidental, basada en un concepto de paz negativa y definida como ausencia de conflicto bélico, que definido por Lederach (1984) “es un concepto muy limitado, que se ha definido cada vez más en función del fenómeno guerra y el hecho bélico, hasta el extremo de que fuera de su contraste con la guerra, la paz carece de contenido palpable” (p. 68).

Así mismo, existe una concepción de paz positiva, que Jares (2012) presentó en dos ideas esenciales en primer lugar, la paz ya no es lo contrario de la guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia pero no la única; en segundo lugar, la violencia no es únicamente la que se ejerce mediante la agresión física directa a través de los diferentes artilugios bélicos que se pueden usar, sino que también

se deben tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación de sufrimiento humano.

El concepto de paz más acertado para la presente investigación es el de la concepción positiva, pues nos lleva a relacionarla con la justicia social y el desarrollo, igualmente la conexión que se tiene con los conceptos de derechos humanos y la democracia.

Al precisar el concepto de la Educación para la Paz, se prueba que ésta es el principal medio para promover una cultura de paz, es un instrumento para consolidar y desarrollar los aspectos de la paz. Así mismo, se entiende por educación para la paz “una educación integral que incluye la educación afectiva, sociopolítica y ambiental, su finalidad vendría a ser aprender a analizar las situaciones injustas, juzgarlas y buscar las alternativas pacíficas para transformarlas” (Rodríguez, 1995, p. 12). En esta transformación es clave, tal como hemos venido diciendo anteriormente, la triple comunicación: con uno mismo, con los otros y con lo otro que sería el contexto o medio ambiente (Rodríguez, 2002, pp. 115-137) y tendría como resultado la convivencia reguladora de conflictos usando formas no violentas.

La Educación para la Paz como proceso educativo es definida por Jares (2012) como un proceso “dinámico, continuo, y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques sociafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (p. 70).

A continuación, se definen algunos elementos que deben ser abordados al interior de las aulas en un programa de Educación para la Paz.

Desarrollo de habilidades emocionales en las aulas

A nivel global existe una necesidad de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes, entendida como “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995, p. 45).

Siendo coherente con la anterior definición se pueden identificar dos ideas principales: 1. La Capacidad para la auto-reflexión, que consiste en identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada y 2. La Habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo: consiste en las habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

Por otra parte, y con el interés de resaltar la importancia de la educación emocional en los estudiantes, el autor Mulsow (1997) planteó que, “las estructuras neurológicas y su funcionamiento proporcionan las bases biológicas que permitan una mejor comprensión de la memoria emocional, aunque el énfasis de su obra evidentemente no está dedicado a este aspecto, sino a las condiciones ambientales y personales que facilitan el desarrollo emocional de los niños” (p. 30). Por lo cual, hace hincapié en que, de la misma forma en que la educación se ha ocupado de los aspectos cognitivos en los niños y niñas, es imprescindible que contribuya a desarrollar en ellos las cualidades básicas de la inteligencia emocional para acceder a un coeficiente emocional (C.E.) que les permita enfrentar a una sociedad cada vez más competitiva y menos afectiva, con las consecuencias sociales de intolerancia, incomunicación y descalificación que afectan a las relaciones interpersonales y hacen cada día más difícil la convivencia humana.

De acuerdo a las teorías de las Inteligencias Múltiples el autor Howard Gardner “entiende la competencia cognitiva como un conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que llama inteligencias. Todas las personas poseen estas habilidades, capacidades mentales y talentos en distintos niveles de desarrollo” (Gardner, 1993, p. 54).

Gardner define la inteligencia como la “capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas“. Primero,

amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: “que la brillantez académica no lo es todo”. A la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico.

Igualmente, explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006, p. 38).

En el aula se deben brindar las herramientas a los estudiantes para que desarrollen habilidades emocionales, tales como, identificar sus emociones y manifestarlas asertivamente, lo cual conlleva a un autocontrol emocional que los conducirá a fortalecer la inteligencia emocional.

Fortalecimiento de habilidades sociales en las aulas.

Las habilidades sociales son elementos de relevancia en la formación de los estudiantes. Es por ello, que en los currículos de las instituciones educativas se deberían fortalecer; sin embargo, es importante que esta formación esté acompañada de ejercicios que les permita a los estudiantes interiorizar estos saberes que los conducirán a fomentar valores y construir una cultura de paz en el aula.

Restrepo (1996) definió los valores como “cualidades estructurales que tienen existencia y sentido en situaciones concretas que poseen una estructura compleja” (p. 46).

En este sentido, los valores hacen referencia al carácter de las cosas que explican el que sean más estimadas o deseadas y que puedan satisfacer para un cierto fin. Conviene preguntarse si acaso los valores son cualidades inherentes a las personas, contenidos reales que el hombre puede abstraer y considerar en sí mismo.

Para poder llevar a cabo una práctica de valores morales y cívicos en el aula, es necesario que las escuelas realicen un trabajo colaborativo con los

padres de familia. Tanto los maestros como los padres de familia tienen un interés en común y este es la educación de los estudiantes, por tanto, deben estar articulados, de manera tal que en la casa se fortalezcan los conocimientos adquiridos en la escuela.

Para culminar con este concepto de la Educación para la Paz, se rescata la importancia de la práctica de los valores sociales, que le permitan a los estudiantes convivir con los demás en un ambiente de respeto, solidaridad, fraternidad, paz y armonía al interior del aula.

Herramientas de solución pacífica de conflictos.

Para poder describir este eje de la Educación para la Paz, es procedente definir qué se entiende por conflicto y posteriormente ubicarlo en el contexto educativo.

Al revisar distintos teóricos, se encontró que “el conflicto, está presente en todas las manifestaciones de la vida, se aborda desde un enfoque multidisciplinar, ya que muchas ciencias como la sociología, la psicología y el derecho lo definen. Incluso hoy en día existe una ciencia especializada en el conflicto que es la Conflictología, que ahonda en los conocimientos científicos racionales y emocionales sobre los conflictos y sus causas” (Vinyamata, 2011, p. 278).

Por lo anterior, se evidencia que para el conflictólogo Eduard Vinyamanta, el conflicto representa lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes.

Se afirma que el conflicto es un fenómeno natural, una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, motivado por una confrontación de intereses. Al ser algo natural, se le debe tratar como tal y no como algo excepcional, lo importante es centrarse en la resolución del mismo.

Los conflictos en los escenarios educativos Viñas (2009) los clasifica en cuatro grupos, estos son: *conflictos de relación* ya sea entre estudiantes y profesores, o relación entre profesores con los padres de familia o demás

integrantes de la comunidad educativa; así mismo, *conflictos de rendimiento*, estos se evidencian en la necesidad de los estudiantes de conseguir resultados positivos en su proceso de aprendizaje y que se puede ver afectado por la motivación e interés, la competencia y la satisfacción del profesor.

Seguidamente están, los *conflictos de poder* que están relacionados con la autoridad desde el punto de vista del rol, la obligatoriedad en los estudiantes y por último los *conflictos de identidad*, estos se sitúan en el ámbito personal y de identidad de los estudiantes y profesores; también en los roles que se deben desempeñar dentro de las instituciones educativas.

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, hace referencia a “una conducta de persecución física, psicológica que un alumno dirige hacia otro al que elige como su víctima. Esta acción con clara intencionalidad establece entre los implicados posiciones de poder de las que difícilmente pueden salir solos, y, cuando se sostiene en el tiempo, provocan en el sujeto que es víctima efectos claramente negativos” (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 110).

Se define la violencia escolar como la “intimidación y el maltrato entre compañeros de forma repetida y mantenida en el tiempo, lejos de la mirada de los adultos, con la intencionalidad de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un acosador o un grupo de acosadores a través de agresiones físicas, verbales o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal” (Aviles, 2011, p. 5).

En este mismo sentido, se hace énfasis en el concepto de transformación como forma de abordar el conflicto, teniendo en cuenta que estos y según, la concepción de Lederach, son algo normal en las relaciones humanas, incluso desde una perspectiva positiva como un motor de cambio.

En este proceso transformador, Lederach (1996) planteó el conflicto como una progresión, es decir, el conflicto no es un fenómeno estático, sino expresivo, dinámico y dialéctico en su naturaleza. Se basa en las relaciones y nace en el mundo de los significados y percepciones humanas. Está en “constante cambio por la interacción humana y cambia también a la gente que le da vida y al medio social en el cual se genera, evoluciona y tal vez muere. Por tanto, tiene su ciclo de vida o progresión” (p. 64).

La transformación del conflicto es más que un conjunto de técnicas específicas; Es una forma de mirar, pero también de ver. Tanto para mirar como para ver, se requiere óptica. Entonces transformación de conflictos requiere una óptica con la cual se observe el conflicto social.

Esta metáfora de la óptica aplicada al conflicto sugiere varias oposiciones del enfoque de transformación en la comprensión del conflicto. Dependiendo con el enfoque que se observe una situación del conflicto o el conflicto entero, del grado de precisión de la observación se pondrán poco visibles otras, por ello los conflictos hay que observarlos detalladamente, en sus partes. La óptica con que mire un conflicto, debe permitir observar las partes en su particularidad y el todo, el conjunto del conflicto.

La transformación de conflictos se considera, “visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementan la justicia en la relación directa y en las estructuras sociales” (Lederach J. , 2009, p. 62).

En otras palabras, plantea la transformación de conflictos, como una oportunidad vital, inherente a la existencia humana. En este mismo sentido, el conflicto es entendido como “un fenómeno natural, una situación de confrontación entre dos o más protagonista, motivado por una confrontación de intereses” (Rojas, 2019, p. 16).

En la transformación de conflictos, la paz es considerada, centrada y arraigada en la calidad de las relaciones. Éstas tienen dos dimensiones: interacciones cara a cara y, la forma en que se estructuran las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

La transformación del conflicto indica de una manera importante la necesidad de promover cambio constructivo en todo nivel, además del diálogo. Éste es importante para la justicia y la paz en lo interpersonal y estructural, es un mecanismo esencial.

El diálogo se piensa típicamente como una interacción directa entre personas o grupos. Con él se reduce la violencia; la comunicación es

fundamental en la relación interpersonal o grupal, con ella se logran acuerdos y consensos productivos en términos sociales.

Desde el punto de vista transformativo, el diálogo se define como necesario para crear y abordar la esfera pública donde se forman las instituciones, las estructuras y los patrones de relaciones humanas.

En su fundamento, la transformación del conflicto se dirige a la generación de respuestas adaptables al conflicto humano por medio de procesos de cambio que incrementen la justicia y reduzcan la violencia.

Así mismo, se plantea la importancia de como los maestros lograr transformar los conflictos escolares en oportunidades de cambio, de tal forma que los estudiantes comprendan que el conflicto no es malo, ni bueno, hace parte de la cotidianidad y como tal se debe resolver y transformar de forma asertiva. En este mismo sentido, esta transformación del conflicto invita a la reflexión de replantear las estrategias que actualmente se utilizan en las aulas para la regulación de los conflictos entre los estudiantes.

Antes de hablar de las estrategias de regulación de conflicto, es importante precisar que este concepto surgió como campo específico a partir de varias disciplinas como; la sociología, psicología social, antropología, educación, comunicaciones entre otras.

Por otra parte, las teorías e investigaciones sobre la violencia en las escuelas y la psicología de la ira, han contribuido a despertar el interés por la comprensión de los conflictos y su resolución, incluyendo los costes asociados con la resolución de conflictos y la efectividad de varios métodos de resolución de los mismos.

Así mismo, “La resolución de conflictos tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobretudo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modos cooperativos a los conflictos” (Puig Rovira, 1997, p. 59).

Según Puig, ante un conflicto, se debe lograr crear un clima de análisis de los factores que lo provocan, lo que conllevara a un cambio y probablemente a

la mejora de la convivencia escolar en su conjunto. Para esto es importante que se propongan alternativas eficaces para la consolidación de un ambiente abierto al diálogo, a la empatía y a la cooperación.

Método

Al conceptualizar la Educación para la Paz y destacar tres elementos fundamentales para su aplicabilidad en las aulas, como son, el desarrollo de habilidades emocionales, el fortalecimiento de habilidades sociales, y la adquisición de herramientas para la solución pacífica de conflictos, se establece que la problemática principal obedece al fenómeno de la violencia manifestada al interior de las aulas, producto del déficit en habilidades emocionales en los estudiantes de las instituciones educativas, específicamente en el caso de estudio, que obedeció a la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea en Santiago de Cali, Colombia.

El propósito principal fue demostrar que los tres elementos fundamentales para la intervención con un programa de educación para la paz, mencionados en el primer párrafo de este apartado, son estrategias valiosas para impactar en los niveles de violencia que se vivencian al interior de las aulas. Por esto, se planteó como hipótesis que: La Educación para la Paz fortalece las habilidades emocionales en los estudiantes, logrando impactar en las manifestaciones de sus conductas violentas al interior de las aulas.

Con el interés de lograr un entendimiento eficaz del objeto de estudio y de comprobar la hipótesis de la presente investigación; se utilizó un método cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño cuasi experimental; el instrumento utilizado fue el cuestionario y se realizaron dos mediciones un pre-test y un post-test posterior a la intervención con el programa de Educación para la Paz.

Esta intervención se realizó solo con el grupo experimental, –el grupo de control no fue intervenido–, con el interés de que sirviera como medida para identificar si existía algún impacto en las respuestas dadas por los estudiantes posterior a esta intervención.

Población y muestra

A continuación se presenta la información referente a la comprobación cuantitativa de la investigación. Tiene características empíricas, puesto que pretende comprobar la hipótesis, que es un supuesto de lo que se considera es la solución al problema de investigación. Para lograr la comprobación de la hipótesis se requiere la revisión de fuentes secundarias que permiten tener un mayor panorama referente a las teorías de los autores que confirman y validan las tres variables planteadas en la investigación.

La población seleccionada para esta fase de la investigación, fue de 272 estudiantes de la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, de los grupos 3° y 4° de primaria.

La muestra general –272 estudiantes– se dividió en dos grupos, uno denominado experimental conformado por 207 estudiantes y otro grupo denominado de control con 65 participantes.

El tipo de muestreo seleccionado fue no probabilístico. Se seleccionó debido a que es utilizado para estudios exploratorios. A partir de las dos mediciones que se realizaron, se lograron evidenciar los cambios entre las respuestas dadas antes y después de la intervención con el programa de Educación para la Paz.

Instrumento

Para el análisis cuantitativo, se inicia con el diseño y aplicación de un estudio piloto, en donde se utiliza como técnica de recolección de datos la encuesta, que fue aplicada con el fin de recopilar información que permita comprobar el impacto generado por la intervención con un programa de Educación para la Paz en las conductas violentas de los estudiantes de los grupos de 3° y 4° de primaria en una escuela en Santiago de Cali.

Para comprobar la validez de la hipótesis antes mencionada, se procedió a realizar la aplicación del instrumento; previamente se diseñaron 21 preguntas, con el interés de medir tres factores importantes: las situaciones

de violencia presenciadas al interior de las aulas, las situaciones vividas y las acciones realizadas de violencia. Seguidamente se midieron las habilidades referentes al autocontrol emocional.

Estos mismos elementos fueron medidos de forma pre y post a la intervención con el programa de Educación para la Paz, que fomentó el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes.

El cuestionario pre-test fue aplicado a la totalidad de la muestra (272 estudiantes); posteriormente el grupo experimental es intervenido con el programa de Educación para la Paz y seguidamente se hace la segunda medición a toda la muestra para identificar un posible impacto estadísticamente significativo.

Resultados

Posterior a la aplicación de los 272 cuestionarios en la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, se procedió a sistematizar los resultados en el software SPSS "*Statistical Package for the Social Sciences*".

La sistematización de estos datos, implicó el análisis de distribución de frecuencias que midieron las respuestas dadas por los estudiantes pre y post a la intervención con el programa de Educación para la Paz y la aplicación de la prueba no paramétrica de Wilcoxon, con el interés de comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existieron diferencias estadísticamente significativas entre ellas; estos resultados se describen a continuación.

A partir del análisis de la distribución de frecuencias, se evidencia que el 81,6% de los estudiantes encuestados en la Institución Educativa Álvaro Echeverry Perea, tienen entre 9 y 10 años, se encuentran en la etapa de la pre adolescencia. Además, existe una homogeneidad en los géneros de los estudiantes, el 51.1% son de género femenino y el 48.9% masculino.

En relación a los ítems medidos en el cuestionario, se evidencia que, respecto a la primera medición, la cual sirvió de diagnóstico, los estudiantes manifestaron en un 69,1% haber presenciado algún tipo de agresión entre

sus compañeros.

También manifestaron, en un 63,2% haber sido víctimas de agresiones verbales, en un 39% afirman ser objeto de apodos al interior de las aulas y en un 45,6% ser lastimados físicamente por alguno de sus compañeros.

Con respecto a las acciones de violencia realizadas, el 31,6% de los estudiantes encuestados afirma ejercer acciones de violencia verbal, como poner apodos a sus compañeros de clases. De igual manera, un 18,4% acepta que ha insultado en algún momento a sus pares y un 29,8% afirma que ha ejercido violencia física contra algún compañero.

En cuanto a los ítems que miden la habilidad emocional en los estudiantes, se identificó que el 45,6% manifiesta no compartir sus emociones con otras personas. También, el 25,4% no suele pensar en cosas agradables cuando experimenta la emoción del miedo, un 33,5% niega buscar a sus compañeros para dialogar después de una pelea y el 24,3% no intenta solucionar sus conflictos por iniciativa propia.

En cuanto a los hallazgos arrojados por la prueba no paramétrica de Wilcoxon, se identificó que, para el factor de situaciones de violencia presenciadas al interior de las aulas, no existió un cambio estadísticamente significativo; situación contraria se presentó en el factor de situaciones vividas, donde se identificó un impacto entre el pre y el post del 28,5%, específicamente en los ítems que median si algún estudiante los ha insultado, y el relacionado a la vivencia de a agresiones físicas.

La anterior situación coincide con la observada en los ítems que miden las habilidades emocionales, los mismos que fueron impactados en un 28,5%, como producto de la intervención con el programa de Educación para la Paz.

Discusión y conclusiones

En la presente investigación y partiendo de la validez y utilidad de los datos estadísticamente procesados y analizados, se evidencia la Educación para la Paz como una herramienta útil para impactar las conductas violentas en las aulas y redescubrir la percepción del conflicto como una oportunidad de cambio al interior del ellas.

Se destaca que la Educación para la Paz es un conjunto de elementos que conllevan a la construcción de una cultura de paz en el aula. Además de la importancia de que el sistema educativo vuelva a incorporar estos elementos en sus currículos, –más allá de las dimensiones cognitivas–, se requiere fortalecer habilidades sociales y emocionales para que los estudiantes, logren desarrollar inteligencia emocional, que se reflejará en un clima de armonía y diálogo en el aula.

A partir del análisis cuantitativo, se valida la importancia de retomar en las aulas la educación emocional, vista esta como una herramienta muy útil para desarrollar en los estudiantes esa inteligencia emocional que les permita no solo conocer sus emociones y sentimientos, sino lograr regularlas y manifestarlas de forma positiva y acertada.

En concordancia con Goleman (1995) se destaca la importancia de fomentar en los estudiantes la auto-reflexión, que hace referencia a la capacidad de Identificar las propias emociones y regularlas de forma adecuada.

También, se identifica que, a partir de la intervención con el programa de Educación para la Paz, se fomentaron otras maneras de solucionar los conflictos, diferentes a las conductas violentas que son las más utilizadas al interior de las aulas. Esto coincide con lo planteado por Puig (1997), quien alude la importancia de proponer en las aulas alternativas eficaces para la consolidación de un ambiente abierto al diálogo, a la empatía y a la cooperación.

El diálogo asertivo y la escucha activa son estrategias para lograr una solución asertiva a estos conflictos; el fomento de estas estrategias permitirá la construcción de una cultura de paz en las aulas.

En este mismo sentido, en concordancia con Rojas (2019) el conflicto debe ser tratado en las aulas como un fenómeno natural, por ello, se debe fomentar desde la perspectiva positiva, visto como una oportunidad de cambio.

A pesar de que el impacto del programa de Educación para la Paz, en términos generales, generó un impacto mínimo en las habilidades emocionales, se evidencia la importancia de seguir fomentando este tipo de programas, pues su mayor impacto se vio reflejado en la disminución de conductas violentas manifestadas al interior de las aulas.

Referencias Bibliográficas

- Avilés Martínez, J. M.; Urrutia, M. y García-López (2011). *El maltrato entre iguales: Bullying*. Obtenido de www.researchgate.net.
- Avilés Martínez. (2006). *El maltrato entre iguales: Bullying, agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bringiotti, M. I., Paggi, P., Molina, M. L., Viar, J. P. M., & Rottemberg, R. (2015). *Violencias en la escuela /: Nuevos problemas, diferentes intervenciones* (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jares, X. (2012). *Educación para la Paz* (Tercera ed.). Madrid, España: Popular S.A.
- Lederach, J. (2009). *El Pequeño Libro de Transformación de Conflictos*. Bogotá: Good Books.
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Nueva York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona, España: Fontamara.

- Mulsow, G. (1997). *L. Estud. pedagóg.* [online]., 23. (J. Vergara, Editor, & L. i. niños, Productor) Recuperado el 14 de octubre de 2017, de<http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705.
- Puig Rovira, J. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Praxis.
- Rojas Monedero, R (2019). *Conflictos escolares, transformación y mediación*. Santiago de Cali, Colombia: Poemia.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). Aprender a vivir en una sociedad aterrorizada. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: pp. 115-137.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, España: Oikus- Tau.
- Restrepo, A. (1996). *Ética y Valores I*. Medellín, Colombia: Edición Alas Libres.
- Vinyamata, E. (2011). *Conflictología. "Curso de resolución de conflictos"*. España: Ariel.
- Viñas, C. J. (2009). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona, España: Graó.

Contribución de la cultura de paz en la educación

Dalila Vera Hernández*
<https://orcid.org/0000-0002-2875-6630>

Introducción

Formar para la paz en las escuelas no es una tarea fácil, ya que se requiere enfrentar retos para hacer cambios en el entorno social; principalmente hacer cambios en los pensamientos que propicien la participación de los estudiantes y de las comunidades, en la familia, en el sistema educativo, en el área laboral. Estos cambios deben responder para brindar oportunidades sociales; en ese sentido se dice que se construye una cultura de la paz.

A lo largo del desarrollo de los intentos por eliminar la violencia alrededor del mundo se toma como referencia a la educación como la manera de encarar los conflictos y la paz como el principio de la convivencia. Mantener la paz es prevenir el quebrantamiento de la justicia, ya que los derechos humanos conducen al respeto de la dignidad de todas las personas.

El papel de la escuela, conforme a los compromisos de impulsar la convivencia para vivir en paz, permite mejorar los procesos de enseñanza para transmitir a los estudiantes las competencias necesarias para aprender relacionarse en un ambiente de armonía, tanto a nivel social como personal; en ese sentido es importante garantizar ambientes que conduzcan a la cultura de la no-violencia.

* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Tabasco, México
✉ dalila.vera@ujat.mx

Cómo citar este capítulo

Vera Hernández, D. (2020). Contribución de la cultura de paz en la educación. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 151-159). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

La formación educativa genera formas de entender la paz, desde crear diversas alternativas de paz, es decir, desde un plano personal con el medio y en unión de otros.

La educación ciudadana permite construir una democracia socialmente responsable, una sociedad basada en valores tales como la responsabilidad y la participación, que llevan a una justicia social capaz de juzgar los actos humanos en búsqueda de soluciones que favorezcan acuerdos pacíficos.

La UNESCO promueve un sistema educativo basado en la Cultura de Paz en donde las instituciones educativas favorezcan relaciones humanas basadas en el respeto de los derechos humanos como condición humana; sin embargo, existe un limitado fomento en el reconocimiento de las leyes aplicadas a los derechos políticos, civiles, económicos y sociales, lo que no permite visualizar la solución a los conflictos que se debe dar a través del diálogo, la mediación, la negociación. El objetivo de esta investigación es generar las competencias creativas para resolver los problemas con una actitud de razonamiento bajo el enfoque del respeto de los derechos humanos y de la paz.

Cultura de Paz desde la educación

La UNESCO vela por crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos; pretende forjar por medio del diálogo una concepción de desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos y el respeto mutuo entre las personas; este organismo se encarga de proyectar cambios en el discurso para generar en los educandos una práctica sobre el aprendizaje para la paz, indispensable para la dignidad y el bienestar de la humanidad. Estos cambios reconocen la importancia en la educación y en la enseñanza para comprender y solucionar los problemas globales en los ámbitos sociales, políticos, culturales, económicos y ambientales.

El papel de la educación llega más allá del desarrollo de los conocimientos y de las competencias cognoscitivas para la construcción de valores, competencias y actitudes entre los alumnos; así se espera que la educación facilite la cooperación internacional y promueva la transformación social

en una forma innovadora para lograr un mundo más justo y pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (UNESCO, 2016).

El tema de la Cultura de la Paz en las prácticas docentes es un asunto social que ha sido desestimado por la comunidad educativa; se necesita atender estrategias que vinculen acciones para garantizar la paz y el orden. Esta responsabilidad es de todos, pero principalmente se le puede hacer frente a través de un sistema de educación que sea capaz de vigilar la aplicación de los valores; son las instituciones educativas las encargadas de influir en el ejercicio de los derechos y de las libertades, de esta manera se podrán ejercer acciones que permitan lograr una sociedad más justa.

La crisis social del mundo actual se combina con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia, se asiste a una impugnación de los valores integradores, existe una lucha contra el fracaso que debe ser un imperativo social, que debe comprender la importancia de fomentar la imaginación y la creatividad tanto en el niño como en el adulto; el objetivo de la escuela será dar todas las oportunidades de descubrir y experimentar, tratará de incorporar o reincorporar al sistema educativo a quienes se han mantenido alejados de él o lo han abandonado porque la enseñanza impartida no se adapta a su caso.

Sin importar qué modo prefiera para transmitir el conocimiento, casi toda sociedad en el mundo contemporáneo ha tenido que confrontar los logros del mundo moderno “industrializado” o “desarrollado” [...] Para tomar decisiones inteligentes acerca de cuáles caminos seguir y a cuáles renunciar, los planeadores educacionales han tratado de comprender mejor los efectos e implicaciones de las principales características de la educación en el mundo desarrollado (Gardner, 2001, p. 268).

Conviene diversificar los sistemas de enseñanza y hacer participar a las familias en colaboraciones educativas; la enseñanza del pluralismo no es sólo una protección contra la violencia, sino un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades, la finalidad de la educación es lograr que las distintas minorías puedan asumir su propio destino. La escuela puede ayudar al alumno a construir libremente sus propios pensamientos, valores y adquirir mayor madurez y apertura intelectual; el reto será ayudar al alumno a entrar en la vida con la capacidad

de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y con el destino colectivo.

El proyecto de la Cultura de Paz adelanta programas con escuelas asociadas a mejorar la calidad de vida en las comunidades para prevenir los conflictos y la violencia. Concretamente el programa conjunto por una Cultura de Paz trabaja con las comunidades indígenas del Estado de Chiapas que sufren el conflicto armado en colaboración con otros organismos como la UNICEF, PNUD, entre otros; promueve una educación incluyente basada en los derechos humanos, la convivencia pacífica, la Cultura de Paz, con la finalidad de que se intervenga para forjar aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas; así mismo mejorar las capacidades conductuales para actuar en forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales, y para luchar por el bien colectivo (UNESCO, 2016).

Formación educativa y paz

El fenómeno de la mundialización afecta en primer lugar a la economía de un país, pero también se extiende hacia las actividades cotidianas del ser humano, provocando una diversidad cultural en los confines particulares y trayendo algunas implicaciones como rivalidades, competencias, egoísmo, dominio, poder; así las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal permitiendo dialogar, conversar y transmitir conocimientos e información sin límites de distancia y tiempo. Sin embargo a pesar del proceso global de cómo se construye la sociedad, existen causas que obstaculizan una cultura de la paz para generar conciencia sobre el deterioro humanitario que deja la globalización. Algunas dimensiones que genera la problemática mundial son:

Universalidad: fundada en el hecho de que los problemas afectan a todos los individuos de todos los continentes;

Globalidad: puesto que la crisis cubre todos los aspectos y todos los sectores de la vida;

Complejidad: dado que los diversos aspectos de la problemática mundial están extremadamente unidos, de forma que no puede examinarse a fondo un problema sin tener en cuenta las relaciones con los otros;

Intensidad: que exige medidas extraordinarias y profundas para extirpar la raíz de los problemas;

Gravedad: puesto que los problemas son tales que ponen en peligro la supervivencia misma de la especie humana (Tuvilla, 2002).

La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades, proyectos comunes y valores compartidos, los vínculos materiales y espirituales se enriquecen con el tiempo y se convierten en patrimonio cultural que origina el sentimiento de pertenencia y solidaridad; por ello, la educación debe establecer vínculos sociales entre los individuos para lograr un pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social y estar al servicio para atender los problemas del planeta; debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo, de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos para generar una mejor comprensión del conflicto y crear paz.

Islas Colín (2018) identifica el concepto de paz como la forma de invitar a asumir un comportamiento de convivencia, de prosperidad, ante una situación de confrontación, con el fin de promover la transformación de corrientes ideológicas que permitan generar acciones benéficas ante la sociedad, modificando usos y costumbres a favor de construir una cultura por la paz.

Algunos elementos para formar la paz en la ciudadanía desde los centros educativos son:

- 1.- Incorporar un proceso dinámico a favor de los derechos humanos y hacerlos efectivos dentro del entorno escolar.
- 2.- Ver el conflicto como una oportunidad de cambio social, cultural y político en las prácticas educativas y cotidianas.

3.- Ver la globalización y la competitividad como una oportunidad participativa universal y no necesariamente como un proceso individualizado de rivalidad.

4.- Adecuar los valores de los canales de comunicación para pronosticar y prevenir actos de violencia anticipadas en el aula.

Señalar la importancia de fomentar la imaginación y creatividad en los estudiantes debe ser uno de los objetivos de la escuela para pasar a brindar todas las oportunidades de descubrir, experimentar y cultivar las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza y aprendizaje basado en el fomento de la paz.

La educación no es un recetario; de hecho, no hay recetas. Sólo se adapta, es como tener platos a la carta, no hay menú. Además, tenemos que adaptar la educación a cada sistema ecológico, a cada sistema sociocultural, a cada situación, a cada individuo. Es como facilitar un colchón de amortiguamiento para el niño y la niña [...] la nueva educación tiene que ir en la misma dirección de lo que sueñan. Este es el giro. [...] Adelantaremos el sueño de los niños y las niñas (Paymal, 2008).

Con el propósito de fomentar la cultura de la paz y construir un tejido social más justo, a través del Organismo No Gubernamental (ONG) de las Naciones Unidas, se brinda acceso al fomento de la paz al compartir por el mundo la bandera de la paz; esta labor permite llevar a cabo acciones para propiciar un ambiente armónico, con valores, con el fin de disminuir la violencia en los países, pero principalmente el de construir la paz. Los programas para construir una sociedad pacífica alcanzan actividades para garantizar la seguridad pública, para las familias y en las escuelas; es así como la Secretaría de Educación a través de los centros educativos adquiere el compromiso de vincular la tarea de los estudiantes y la de los docentes en el fomento de los derechos humanos, la dignidad de los demás y la paz; su labor es educar para la vida, en los valores, reflexionar en el bienestar personal, familiar y la estabilidad social.

En ese sentido, educar para la paz se refleja en el entorno, la comunidad y los grupos sociales, pero principalmente en la manera en cómo nos

relacionamos con los demás. Anaida Pascual-Morán (2014), afirma que a través de la educación se puede influir por una Cultura de Paz integral que permita erradicar la injusticia, la desigualdad, la discriminación; alcanzar la paz conlleva un proceso de construcción basado en algunos principios y prácticas transformadoras como:

Construir una paz positiva e integral se encarna en el vivir los derechos humanos, y los derechos humanos sólo se viven en escenarios de paz.

Edificar la cultura de paz positiva e integral y construir una pedagogía inclusiva.

Forjar una cultura de paz positiva e integral representa tener medios reales y eficaces para accionar, vivir y educar.

Propiciar una cultura en educación en y para la paz positiva e integral.

Captar capacidades de los educandos para desarrollar en ellos el aprendizaje en Cultura de Paz y derechos humanos para sí mismos.

La idea de educar para la paz en los derechos humanos debe estar cimentada en los valores de la justicia, la solidaridad y la inclusión social.

Propiciar la inclusión y la equidad para anular las diferencias como una acción para la diversidad.

Conclusiones

El mérito de la educación es conferir a todos los seres humanos la posibilidad de la no-violencia; se necesita que alcancen en la mente, la sensibilidad para lograr el sentido de responsabilidad en función de asumir la paz en la condición humana.

Esta nueva enseñanza basada en una formación de valores permite lograr un cambio conceptual sobre el tema de la Cultura de la Paz en el sentido de reconocer la importancia de que la educación permite comprender y solucionar los problemas mundiales en sus dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales; asimismo, reconocer el papel de la

educación para llegar más allá de la evolución de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para construir valores, competencias sociales y actitudes entre los ciudadanos, que pueden facilitar la cooperación y promoción para la transformación social del país.

La aparición del desarrollo de sociedades de la información y la continuidad del progreso de un país, subraya dimensiones cada vez más hacia un mundo material donde se acentúa el papel que desempeñan las aptitudes intelectuales y cognoscitivas de las personas, pero que devalúa la integridad social clave de cultivar la paz; en la realidad se forman personas capaces de evolucionar para adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio, sin embargo no favorece la formación de ciudadanos con principios y valores éticos capaces de brindar igualdad de oportunidades.

Se requiere una educación para la ciudadanía, con un enfoque multifacético, que emplee conceptos, metodologías y teorías aplicados en los distintos niveles educativos que incluyen en la educación las materias de derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión, una educación que tenga como objetivo promover programas para promover un mundo más justo, pacífico y sostenible.

A manera de conclusión, la educación para la paz, como un medio para la construcción social, permite la solución de conflictos de manera pacífica, ya que se consigue una intervención directa hacia la cooperación e integración en los grupos sociales. Eliminar la violencia es desvincular el poder para dar paso a la conciliación y, para lograrlo, es preciso reunir esfuerzos en las instituciones de educación a través de prácticas educativas donde se construyan pensamientos neutrales que propicien la benevolencia y que vayan en camino a sustentar la paz.

Es necesario pensar y proponer acciones educativas en centros educativos para promover y fomentar la paz desde los derechos del hombre que permitan atender las necesidades sociales, culturales, económicas y políticas en los Estados, para así alcanzar la posibilidad del lenguaje de la cultura de la no-violencia bajo un contexto clave para la igualdad entre todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Editorial Icaria, 5ta. Reimpresión, Barcelona.
- Garrido Á. R. (2016). Cultura de paz: Desafío del siglo XXI, *Revista otras Voces en Educación*, octubre 2, Venezuela, <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/173370>.
- Islas Colín, A. (2018). La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y el Salvador, *Revista Educación y Humanidades*, 20 (34), Colombia.
- Islas, A. (2015). Influencia de la corte europea de derechos humanos a la corte. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 109-128.
- López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. En: *Revista Luna azul*, pp. 85-96.
- Medeiros, M. (2012). Competencia en educación: un abordaje en activo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14 (2), 89-102. Recuperado en 29 de julio de 2016, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pid=S160740412012000200007&lng=es&tlng=es.
- Parra de Pérez, N. (2012). Construcción de la cultura de paz en las escuelas: un reto para América Latina, *Revista vinculando*, <http://vinculando.org/educacion/construccion-de-la-cultura-de-paz-en-las-escuelas-un-reto-para-america-latina.html>.
- Pascual, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad...desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. En: *Revista Ra Ximhai*, (pp. 227-257).
- Quijano Triana, M. (2016). Comunicación en tiempos de no guerra: fomento a la cultura de paz, Ministerio de cultura república de Colombia.
- Tuvilla Rayo, J. (2002). Cultura de paz, educación y medios de comunicación, *Revista ética.net*, año I Número 0, Granada, España. Obra consultada en 10 junio de 2018, http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero0/Articulos/Cultura_de_paz.pdf
- Tuvilla Rayo, J (2006). Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática, I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura de paz, Cartagena de Indias, Colombia.

La ética: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI

Carlos Alberto Quintero Cano*
<https://orcid.org/0000-0001-9986-1510>

Introducción

La historia parece justificar la estética de acuerdo a los diferentes escenarios en los que el hombre y la mujer se enfrentan al conjunto de prácticas y teorías que a su vez se constituyen en una praxis de la cotidianidad.

Por esta razón, me detengo a reflexionar sobre la actividad de la *enseñanza*. La palabra *enseñar* viene del latín *insignare*: señalar, marcar, de *insignis*: que destaca por una señal. Origen S.XII-instruir; exhibir (Corripio, 1977). Por otra parte, en la *actividad* intervienen el pedagogo (Durkheim, 1990) y la didáctica donde interactúa el modelo pedagógico, el enfoque, método, las técnicas y los instrumentos, entre otros.

La comprensión de la *Ética* está sujeta al proceso de enseñar y aprender fundamentado en las competencias interpretativas, argumentativas, propositivas y comunicativas. Estos referentes son la base para alcanzar los logros trazados en los procesos de enseñar y el aprender.

Si se toma como punto de partida, al hablar de la enseñanza de la ética debe tenerse en cuenta que el eje fundamental de este momento es poder colaborar, instruir y ayudar al alumnado a desarrollar un contenido de las nuevas experiencias que se generen durante y después de la aplicación. En este sentido Parcerisa (1996) afirma que:

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia
✉ caquinte@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Quintero Cano, C. A. (2020). La ética: enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 161-175). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

El arte de la enseñanza radica en saber cómo ayudar al alumno a desarrollar un contenido concreto de las nuevas experiencias. El individuo llega por distintas rutas a la abstracción y generalización; no todos recorren el mismo camino. Sea cual fuere el método o medio de aprendizaje, para que éste tenga efecto es necesario que el alumno concentre su atención en lo que está haciendo. Y, para que cualquier actividad atraiga y sostenga la atención de una persona, es necesario que el aprendizaje sea, antes que todo, agradable, y que despierte la curiosidad, para que el individuo desee obtener mayores conocimientos, destrezas o habilidades (p. 27).

Hay que diferenciar entre enseñar la ética *empíricamente* –aprendizaje heredado– a la fundamentación *conceptual* de la ética bajo la perspectiva disciplinar de la filosofía. El primer caso ha traído consecuencias nefastas socialmente al momento de enfrentarnos a la elaboración de los juicios de valor –*relativismo subjetivo*– y la multiplicidad de formas de interpretación. En el segundo caso está racionalizada desde la fundamentación teórica que trae consigo en la línea de tiempo, para afianzar hechos y acciones que están determinando socialmente –reglas ideológicas (sujeto-objeto) de pensamiento– fundamentada en la lógica del saber.

En este sentido, la enseñanza de la ética puede permitir el abordaje que se hace desde aproximaciones conceptuales que permiten hacer un diálogo de saberes desde el pensamiento simple al complejo. Es necesario hacer lecturas interpretativas que permitan argumentar para lograr una proposición, que ayude a generar cambios en entornos y contextos globalizados.

Esto permitirá aprendizajes *simples* para luego *complejizarlos* en la medida que se logren entender los cambios paradigmáticos que se generen en la sociedad y por ende en las comunidades, que de una y otra manera logran retroalimentar procesos generados en la praxis.

Lo que implica que los referentes teóricos en la *enseñanza* y el *aprendizaje de la ética* presentados, son agrupados de acuerdo a las diferentes perspectivas encontradas desde el arte, la ciencia y la investigación, por una parte, y por otra, reflexionar sobre la epistemología en la era tecnológica y su impacto sobre la ubicuidad de los aprendizajes mediados por herramientas tecnológicas, expresadas en los cambios paradigmáticos manifestados socialmente. Con

ello, se logra la transversalidad temática en torno a los paradigmas, enfoques y tendencias tecnológicas que requieren de una alfabetización tecnológica correspondiente al entendimiento de la enseñanza de la ética. Entendiendo como la capacitación no sólo instrumental y práctica de las tecnologías a usar –nuevas y nacientes herramientas tecnológicas–. Es el desaprender para volver aprender mediante el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades que permitan hacer el uso y manejo de objetos y sistemas tecnológicos, que ya se conocen, y que continuamente permanecen en cambio frecuente –cambio de paradigma–, sino del desarrollo de competencias y modelos necesarios para poder acceder al conocimiento. Será útil y se desarrollará un aprendizaje –eficiente y eficaz– con procesos de innovación –educativa y empresarial– cuando se logre generar un cambio en las actitudes-postura-compromiso, concepciones y prácticas del quehacer cotidiano en las personas involucradas en dicho aprendizaje (Mejía y Quintero, 2015).

En esta perspectiva se logra comprender al ser humano –*cada día avanza más*– en su practicidad –en las acciones educativas–, es decir, se trata de empezar a plantearse el papel de las nuevas tecnologías en los procesos curriculares vs enseñanza de la ética y sobre los riesgos que esto representa (éticos y morales) –*si es que hay alguno*–. Parafraseando el postulado de Freinet (1974, p. 80), tenemos que ingresar en la vida de la clase, participar en ella, animarla, convertirnos en ese personaje sin el cual no habrá éxitos ni victorias –*comprendiendo la enseñanza de la Ética como eje transversal*–.

En esta misma línea, Yanes (2004) propone: “la tecnología debe ser colocada en su justo lugar y es el currículo donde se debe integrar, siendo este motivador, para facilitar el aprendizaje de nuevos contenidos” (p. 178). Por consiguiente, los puntos de vista de las TIC para la formación están sujetos a los avances de las telecomunicaciones y las tecnologías de la información, así como a las transformaciones que en el campo de la enseñanza se van dando por efecto de la integración y/o adaptación de dichas tecnologías en el campo educativo. Dicha evolución tecnológica se constituye en un desafío para la educación.

Razón por la cual introducir las TIC en la educación conlleva cambiar el currículo y el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el educador cambia de rol y deja de ser el centro del aprendizaje a ser un mediador, facilitador,

dinamizador, compañero, guía, coordinador, orientador, motivador, etc., denominado como el maestro del siglo XXI; es decir, las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas nociones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles, la preparación del alumnado para asumir con responsabilidad social los retos de una sociedad en constante y permanente cambio, la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo (Salinas, 2004).

En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo hacer de la enseñanza de la ética un escenario de reencuentro del Yo interior? ¿De qué manera se logra el papel activo de la Ética para evitar la ruptura del tejido social? ¿El don de la ubicuidad del aprendizaje en contextos de la virtualidad es un distractor para los fundamentos éticos y morales en el mal llamado proceso de enseñanza? ¿La disertación conceptual de los nuevos movimientos sociales es referente de los principios éticos y morales acuñados como la nueva pedagogía de los saberes? Es decir, podríamos continuar haciéndonos preguntas sobre la *validez* interdisciplinar buscando la verdad objetiva, intersubjetiva, a partir de la comprensión de la enseñanza de la ética.

Al respecto, Morduchowics (1997) expresa: “Si tu hijo vive al borde de un océano, más vale enseñarle a nadar que construir un muro alrededor del mar” (p. 13). De esta manera, hombres y mujeres son enfrentados a la velocidad y los cambios en la era tecnológica sin tener la posibilidad de hacer un alto en el camino para la reflexión y apropiación de los referentes que le den validez y fiabilidad al momento de asumirlos. Por otra parte, se constituyen en orientadores de su proyecto de vida haciéndolos consumidores – *compradores*– compulsivos generando una carga emocional que los lleva a crear nuevos juicios de valor que son relativizados –ruptura del tejido social– entre la cotidianidad y su racionalidad, haciendo más compleja, la comprensión de la enseñanza de la ética (Mejía y Quintero, 2015).

En este sentido, se busca tener aproximaciones conceptuales –libertad, individuo interior, consciente, aptitud, relaciones humanas, sociedad, actitud, cultura, creencias, normas, acciones– que posibiliten la interpretación desde

la mayéutica para que *logre descubrir las verdades por sí mismo* y, por otra parte, permitan la contextualización desde la hermenéutica, *dando sentido a la palabra de los textos*. Por consiguiente, esto se torna relevante en los procesos de enseñanza de la ética. Ver Figura 1.

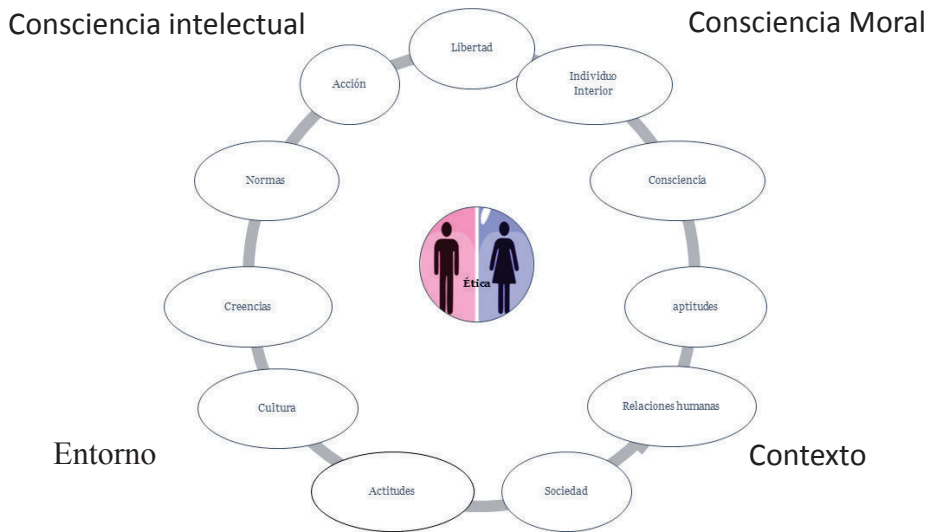


Figura 1

Referentes conceptuales para la dinámica de la enseñanza de la Ética.

Fuente: Carlos Quintero Cano

La Figura 1, suministra referentes conceptuales que nos orientan en el quehacer de la enseñanza de la ética. Así mismo, es conducente a los procesos formativos desde la perspectiva –sujeto intersubjetividad–. Parafraseando, diríamos entonces que *el desarrollo profesional requiere de un aseguramiento ético en la profesión de manera responsable, y dentro del marco legal*.

Sobre esta base, es importante diferenciar entre ética profesional y deontología bajo perspectivas que marcan diferencias en contextos y escenarios de desempeño. A continuación, se muestran las diferencias. Ver cuadro 1.

Cuadro 1. Diferencial de la ética profesiones y la deontología profesional.

| ÉTICA PROFESIONAL | DEONTOLOGÍA PROFESIONAL |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Orientada al bien, a lo bueno • No normativa • No exigible • Propone motivaciones • Conciencia individual predominantemente • Amplitud: se preocupa por los máximos • Parte de la <i>ética aplicada</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientada al deber (el deber debe estar en contacto con lo bueno) ➤ Normas y códigos ➤ Exigible a los profesionales ➤ Exige actuaciones ➤ Aprobada por un colectivo de profesionales ➤ Mínimos obligatorios establecidos ➤ <i>Se ubica entre la moral y el Derecho</i> |

Fuente: Convergencias y divergencias, Unión profesional 2009

En el Cuadro 1, se presentan las convergencias y divergencias en la praxis, pero se deben tener en cuenta para hacerlas complementarias en perspectiva de la enseñanza de la ética. Con ello, se logra cambiar la manera de comprender nuestra sociedad si relacionamos los conocimientos científicos con lo que pasa en la *cotidianidad* y aplicarlos en la vida diaria, formando personas líderes, autócratas, responsables, autónomas y demás características, para llegar a una convivencia social incluyente, masificando nuestra cultura y sentido de pertenencia.

Lo anterior permite adaptarlo al medio, y poder comprender las diferentes relaciones del contexto cultural, social, económico, político etc., teniendo una alta competitividad y generando grandes desempeños en nuestro rol como ciudadanos, que estamos en proceso de diversos cambios que se generan por una desequilibrada cultura científica.

Si en verdad queremos grandes cambios en nuestro entorno social, entonces debemos identificar problemas *éticos* que nos afecten directamente y que sean latentes, que se busque a través de los escenarios educativos la solución por medio de indagaciones, consultas y ejecución de actividades que permitan satisfacer esa necesidad, mejorando los entornos de aprendizaje y aplicando las experiencias obtenidas para fortalecer nuestra polis.

Por consiguiente, se debe hacer que los estudiantes internalicen los conocimientos del pensamiento filosófico ético por medio de recursos didácticos que enriquezcan la capacidad de abstraer, el razonamiento, y así poder aplicarlos a la hora de resolver problemas por medio de

conocimientos cotidianos en una transformación compleja, por medio del conocimiento científico, ya que los recursos están aumentando y podemos alimentarnos para hacer grandes cambios en nuestra cultura educativa.

Al respecto, investigando en el alumnado de la educación media y técnica, se hace la siguiente reflexión: ¿Cuál es el sentido y la importancia que le da el alumnado a la enseñanza de Ética? Se encontraron algunas respuestas reveladoras, como por ejemplo: “es un relleno”, “algunos no la tomamos en serio” “no se aplica”, “es bacana, se vota corriente”, “el profe es chévere, nos cuenta historias”, “se enseña realizando talleres”, “para qué se enseña eso si no se aplica”, “no tiene los resultados esperados”, “está en el olvido”, “no le encuentro relación con otras materias”, “nadie me pregunta por eso”, “en mi casa nadie insiste por eso”. Se halló, en un alto porcentaje, por ejemplo, el desconocimiento de su origen en algunos casos, la relación con la filosofía, su transversalidad en las áreas de conocimiento y cómo afecta al entorno. Por otra parte, un bajo porcentaje reconoce su importancia y reconoce los esfuerzos que hacen los docentes por su fundamentación teórica y por mostrar a través de ejemplos su aplicación. Para cumplir con los objetivos se implantan estrategias que van desde documentales, películas, lecturas, consultas, talleres, sociodramas, etc.

Paralelamente, se averiguó en los estudiantes universitarios. En este caso, se escogieron estudiantes de primer y noveno semestre en Ciencias Sociales, a quienes se les preguntó: ¿Cómo se comprende la enseñanza de la ética? Los resultados obtenidos de primer semestre fueron: “es muy importante la enseñanza ya que así formamos ciudadanos íntegros, profesionales íntegros e individuos con una serie de principios que nos ayuda a vivir mejor una sociedad”, “se comprende bajo normas, principios y valores que ayudan a la buena relación entre los seres humanos”, “la enseñanza de la ética como una manera de explicar el comportamiento de los diferentes entornos sociales, pero de una manera subjetiva puesto que la ética y la moral van de la mano y cada persona decide la forma de interpretar y adoptar de acuerdo a su filosofía personal de vida”, “se comprende a través de los valores dados en el ámbito familiar, comunitario y estudiantil”, “mediante el estudio de la humanidad, de sus relaciones sociales y su interacción de la sociedad”, “desde una moral neutra para que su enseñanza sea eficaz y quiera aprenderla o aplicarla no lo haga bajo el punto de vista del educador

sino como él crea correcto”, “tenemos que tener conciencia y recordar todos los valores y principios que nos enseñaron en nuestro hogar, en el colegio y en la sociedad que nos vio crecer. Todo esto, con el objetivo de saber que se debe tener fundamentos para tratar de ser una mejor persona, que aporte beneficios, sabiduría y sea un ejemplo para la sociedad”, “como el ejercicio de dar herramientas que promuevan a la construcción de principios morales y comportamientos tales para la convivencia en sociedad, dichos principios conducen al actuar bien”. Encontramos en un alto porcentaje aproximaciones conceptuales que aglutinan los fines propuestos en el proceso de la enseñanza. Consideraciones que son tenidas en cuenta para comprender la internalización que ha tenido el alumnado universitario en un proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, se encontró un mínimo porcentaje que relaciona la ética con la moral de manera bidireccional como referente conductual que permite fortalecer los criterios y juicios de valor en las actividades del sujeto en la sociedad.

Por otra parte, el alumnado de noveno semestre argumentó de la siguiente manera: “la ética se comprende, desde el punto de vista moral, que en cierta parte está ligado a lo religioso... es decir, la ética está relacionada con lo bueno y lo recto”, “enseñar ética es enseñar a ser sujetos con capacidades para análisis, para mejorar condiciones de vida, mejorar la convivencia, resolver conflictos y reducir la corrupción”. “La ética es además un elemento transversal de enseñanza y debe estar inmerso en todos los currículos de todas las enseñanzas básica primaria, secundaria, pregrado y posgrado”, “la ética no se debe concebir sólo como una materia de transmisión, sino que debe aplicarse de manera transversal en todos los campos educativos y cotidianos como una prédica que debe ser aplicada. Pues el hecho de sólo dejar la ética en predica ha causado la fortaleza que se ha ido adquiriendo a través del tiempo y los antivalores en los que incurre en nuestra sociedad en la actualidad (2018)”, “se comprende como macro, dado que está presente en todo proceso de aprendizaje”, “como ese actuar del individuo frente a la sociedad, el cual nos permite reflexionar sobre lo que está bien o está mal, con el fin de mejorar conductas y comportamientos que nos ayuden a evolucionar en una sociedad”. “Se puede enseñar desde una educación formal y no formal. Lo formal es lo *-presencial-* se imparte en la institución educativa como colegios y universidades, institutos religiosos, lo no formal *-desescolarizada-* medios de comunicación, familia. Se puede

observar la diversidad conceptual que presenta el curso. Por otra parte, muestra la relevancia que tiene desde el currículo, la transversalidad que implica para cada una de las áreas, la pertinencia que se presenta en los diferentes niveles de educación, las perspectivas macro como se proyectan y articulan en él, diferentes escenarios, su relación con la moral y como interactúa en la educación formal y no formal.

A propósito, recordemos que en la enseñanza de la ética y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, el alumnado tiene una cierta visión de los contenidos que estudia, en cada momento pone en marcha sus ideas y capacidades, interactuando con las actividades que se proponen; es necesario que sean conscientes de sus propias ideas y para ello necesitan, en primer lugar, hacerlas manifiestas, a través del análisis de sus experiencias anteriores. En este sentido Flórez (1994), manifiesta que los valores se construyen a partir de afianzar la propia autonomía desde la perspectiva de los demás (p. 96), es decir, es un proceso de retroalimentación colectiva.

Por cierto, es un componente irreversible del cambio, la reformulación de los problemas y la aparición de problemas nuevos interactuando con la secuenciación de los factores reales. Al respecto, Lipovetsky (2000) trae a colación la causa y los efectos que se están presentando en los individuos en el siglo XXI:

Se ha afirmado que estamos en la era posmoderna. Estallido de lo social, disolución de lo político: el individuo es el rey y maneja su existencia a la carta... Nuevas actitudes: apatía, indiferencia, deserción, el principio de seducción sustituyendo al principio de convicción, generalización de la actitud humorística. Nueva organización de la personalidad: narcisismo, nuevas modalidades de la relación social, marcadas en particular por la reducción de la violencia y la transformación última de sus manifestaciones. Nuevo estado de la cultura, caracterizado por él (p. 1).

Razones que muestran el impacto que recibe el tejido social. Además, se nota su influencia con respecto a los factores políticos, económicos, sociales, culturales y científicos/tecnológicos en la sociedad.

Lo anterior conduce a retomar la pregunta elaborada por Cortina (2015): ¿Para qué sirve realmente la ética? Al respecto expresa: “Ninguna sociedad

puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética. Ningún país puede salir de la crisis si las conductas inmorales de sus ciudadanos y políticos siguen proliferando con toda impunidad” (p. 1). Es decir, todo tiene un origen, la familia, los amigos, la escuela, la universidad, el trabajo, pero finalmente recae en el papel protagónico que del sujeto en la sociedad ha ocupado en sus diferentes *roles* que desempeña y su *status*.

De lo anterior surge la pregunta: ¿Cuál es la función social de la escuela? En primer lugar, busca desarrollar en los individuos actitudes, conceptos, valores y normas referentes a su cultura. En segundo lugar, no obviar los conflictos dentro y fuera del aula, dando lugar a la reflexión sobre las relaciones humanas en la vida cotidiana, y en tercer lugar, se constituye en escenario de reflexión crítica sobre el mundo y la sociedad cambiante, cuyos referidos son transversalizados por la ética.

Por ello, se crea la *cultura escolar* donde se aglutina un conjunto de sistemas e ideas que articulan estrechamente los hechos, conceptos y valores éticos con aspectos normativos, para así dar paso a los fines educativos insertados en el aprendizaje, que se construyen desde la perspectiva del alumnado. Etapa donde se provisionan a las personas de saberes -micro-meso-macro-cósmicos que le ayudan a comprender y actuar en la realidad que vive, preparándolo para la autonomía, participación, creatividad y libertad en los diferentes escenarios sociales.

Tales fundamentos y proyecciones presentan contradicciones e incoherencias desde la intencionalidad presentada en los planes; por ejemplo: se proclama una formación de ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, pero en la práctica se tiende a reproducir el orden social establecido, la heteronomía, el sometimiento, la competitividad, el procedimiento rutinario y dependencia al trabajo.

En este sentido, Vilar (1997), expresa que en la sociedad actual y concretamente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural se encuentran estancados en la vieja racionalidad y, por otra parte, hace la introducción de la nueva racionalidad como paradigma emergente. Al respecto hace un comparativo a partir de los planteamientos de la vieja racionalidad vs la nueva racionalidad. La primera se caracteriza en los siguientes términos:

La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y la del determinismo *newtoniano*...cuando hemos empezado a construir la sociedad posindustrial: la sociedad de la información y del conocimiento (p. 11).

Hace notar que dicho enfoque se guía por una lógica formal, es determinista, es positivista, es únicamente disciplinar, se centra en los análisis de hechos y fenómenos que en la realidad están unidos, educa para la repetición y la obediencia, entre otros.

La segunda, se logra describir a partir de sus elementos constitutivos:

La nueva racionalidad es compleja en relación con todas las complejidades, *internas* (del ser humano) y *externas* (de la sociedad, de la naturaleza)... desarrolla nuevas lógicas... se guía sobre todo el indeterminismo... Opta por la complementariedad y la conjunción de los conocimientos disciplinarios... toma el camino de la transdisciplinariedad... suma a los análisis las observaciones; en síntesis... une, a las consideraciones precisas de todo lo real... es reticular, compartida, integradora de diversos criterios (p. 12).

Se infiere el surgimiento de un nuevo paradigma que entabla nuevas perspectivas desde la subjetividad y la intersubjetividad, paralelos a la objetiva presentada en las nuevas formas de producir y las nuevas formas de convivencia desde la nueva sociedad del conocimiento, dada su complejidad por las diversas tendencias y la inclusión de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación –*mass media*–, generando impactos en el entramado del tejido social, lo cual se constituye en un reto para la enseñanza de la ética y el desarrollo profesional.

Por tal razón, la humanidad se encuentra en el inicio de una nueva era, en la que está perdiendo importancia el trabajo físico que requirió la revolución industrial, al mismo tiempo que adquiere mayor importancia el trabajo intelectual que necesita la nueva revolución informática; las computadoras actuales le proporcionan la información que necesita para ampliar su potencial cognitivo –saber–. Por primera vez, la sociedad depende de un

recurso que es la información, la cual es renovable y nos sirve para la toma de decisiones y la apropiación de conceptos tecnológicos y científicos.

Al respecto Michel Foucault (1982) en la *Hermenéutica del Sujeto*, encuentra importante analizar la perspectiva en torno a –la inquietud en sí (*epimeleia heautou*) concóctete a ti mismo (*gnothi seauton*)- explicación que nos lleva a reflexionar sobre la posición que asume el sujeto –su comportamiento y el referente de verdad–actitud que se toma como relevante entre el pensamiento y la realidad espiritual. De esta manera logramos entender inicialmente, que el sujeto se encuentra en dos momentos –el yo interno (internalización) y el yo externo (realidad externa) - para la construcción y desarrollo de los componentes conceptuales que le permiten trascender en los escenarios de verdad. Y, por otra parte, se encuentra la crisis espiritual, que emerge en la sociedad actual frente al saber científico y el desarrollo integral del sujeto para afrontar los nuevos retos que genera la sociedad informática. Acontecimiento que lleva a repensar la relación –aprendizaje lúdico, aprendizaje con el don de la ubicuidad, la enseñanza y el ocio– donde el sujeto modifica, innova y es creativo en la sociedad actual; generando cambios en sus principios y valores (antivalores) que redundan en caos en las nuevas generaciones. Situación que permitirá la construcción de un nuevo orden social (Mejía y Quintero, 2015).

En este sentido, el impulso de la transformación, la revolución científica y tecnológica, generó un impacto de incalculables proporciones en las instituciones sociales que estaban desprovistas de actualizaciones que regularan los procesos requeridos. Situación denominada crisis de paradigmas. Por ejemplo, el modelo de familia, el modelo de organización de la ciencia, el modelo de institución moderna, entre otros.

Por eso, la comunidad vive en un entorno de hechos, fenómenos y acontecimientos que se generan constantemente a su alrededor, basados en principios causales –*problemas*– que tienen su explicación desde las ciencias. A medida que la comunidad va evolucionando, ha ido tomando estos cambios como sucesos naturales, que ocurren repetidamente y no ven nada de riesgoso en ello; y cada vez más se ha ido perdiendo la capacidad de *interpretación* y *argumentación* sobre los nuevos acontecimientos que ocurren a nuestro entorno, especialmente lo tecnológico y científico, es decir, se aceptan situaciones o acontecimientos sin encontrarles

explicación, ni razón de ser, porque por alguna razón ajena a nosotros, éstos deben ocurrir. Convirtiéndose entonces en una comunidad pasiva que consume tecnología y acepta verdades, sin una opinión crítica respecto a estos acontecimientos que debilitan los principios éticos y morales.

Entonces, la comunidad debe retomar el conocimiento como proceso de construcción que evoluciona constantemente y que es flexible, en donde no hay lugar para el aprender de memoria –pensamiento simple–, sino para el aprender argumentando, pensando, observando, experimentando, sin consumir acríticamente, sin dejar pasar lo que aparentemente es obvio –pensamiento complejo–, sin dejar perder la curiosidad que siempre ha estado con nosotros desde niños.

Razón por la cual es necesaria la puesta en escena de una alfabetización tecnológica donde interactúe con la ética y la moral, permitiendo de esta manera aportar a la solución de raíz de los problemas en los aprendizajes del sujeto empírico para su contextualización; además a este tipo de ciudadanos se les hace difícil la interacción con objetos más sencillos. En este sentido, Morin (2006) expresa que el problema ético surge cuando se imponen dos deberes rivales (p. 52), es decir, son determinaciones encontradas y relativizadas al momento de tomar decisiones.

Por eso, vale la pena recordar que cuando nos encontramos con un ciudadano y ese ciudadano depende de un medio social, está en la capacidad de mostrarse conforme a su entorno inmediato, para que de esa manera, participe activamente no sólo con el entorno social, sino con la cotidianidad y de esta manera logre el fortaleciendo ético y moral, ¿Pero tiene toda la argumentación necesaria que le permite saber qué es lo que quiere y cómo va a obtenerlo? Igual ocurre con los niños y niñas cuando participan en los eventos culturales ¿puedan sentirse como verdaderos ciudadanos responsable de su formación?

En conclusión, el desarrollo humano y el desempeño profesional están íntimamente relacionados a partir del significado y comprensión de la Ética, dado en la enseñanza y aprendizaje en el S. XXI, es decir, hoy 2018, en los procesos de enseñar y aprender tiene mucha relevancia el cumplimiento de las competencias en torno al proceso *formativo* con énfasis en la praxis. Así mismo, se busca diferenciar la Ética heredad (*empírica*) de la

fundamentada teóricamente a partir del pensamiento filosófico en el sujeto en perspectiva bidireccional.

Esto nos muestra los resultados de la investigación y la importancia de los actores internos y externo –factores reales del conflicto ético– en su compromiso consciente de su aplicabilidad. En este sentido, se comprende la enseñanza de la ética a partir los procesos de formación desde el escenario de la era de la informática en perspectiva del paradigma emergente de la nueva racionalidad y, por otra parte, la crisis del pensamiento filosófico. Por tal razón, hay que fortalecer el tejido social a través de la ética y los conocimientos cotidianos por medio de la transposición del conocimiento científico y los conocimientos escolares, que permiten una transversalidad, creciendo en la construcción de pensamientos complejos que conllevan al desarrollo social en el siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

- Corripio, F. (1977). *Diccionario etimológico. General de la lengua castellana*. Barcelona (España): Editorial Bruguera, S.A..
- Cortina, A. (2015). *La Ética ¿Para qué sirve realmente...? 5ta edición*. España: Paidós.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía: Ensayo y controversias*. Bogotá, Colombia: Editoriales: ICFES..
- Flore Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial: Mcgraw-Hill.
- Foucault, M. (2005). *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). Colección:Universitaria. Serie:Curso Del College de France. España: Editorial: Akal*.
- Freinet ,C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Editorial Laia.BEM. Biblioteca de la Escuela Moderna N°16.
- Lipovetsky G. (2000). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial: Anagrama. Coleccion Argumentos.

- Mejía García, P. Quintero Cano, C.A. (2015). *Paradigma: El desaprender para volver a aprender desde la alfabetización tecnológica*. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Morduchowicz, R. (1997). *La Escuela y los medios. Un binomio necesario*. Chile: Editorial AIQUE. p. 13.
- Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Colección Teorema. Serie mayor.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó editorial.
- Quintero Cano, C.A. (2018). *Posconflicto: Dinámicas pedagógicas en escenarios de paz*. España: Editorial Académica española.
- Quintero Cano, C.A. (2017). *Pedagogía, afrocolombianidad y cine: Un diálogo de saberes*. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. . *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [Artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. [Fecha de consulta: 24/09/2011/.<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sali>].
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos trasdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairos .
- Yáñez Guzmán, J. (2004). *Las TIC y la Crisis de la Educación*. Biblioteca Digital Virtual Educa.



Unidad 5

Humanidades y diálogos con la comunicación y la publicidad

Imagen y memoria: fotoperiodismo en el post conflicto¹

Diana Patricia Quinayá*
<https://orcid.org/0000-0003-0273-7033>

Cada fotografía es el resultado de distorsiones específicas, y en todos los sentidos significativas, que hacen que su relación con cualquier realidad anterior sea algo sumamente problemático y plantean la cuestión del nivel determinante del aparato material y de las prácticas sociales dentro de las cuales tienen lugar la fotografía.

John Tagg. El peso de la representación.

El problema:

Como lo afirma John Tagg, discutiendo en torno a los planteamientos expuestos por Roland Barthes en su conocida obra *La cámara lúcida*, la interpretación de la imagen fotográfica es ante todo un acto de carácter problemático. Esto se hace manifiesto en la medida que comprendemos que la imagen fotográfica introduce en una sola representación tres procesos: El proceso técnico –ligado a la aparición, dominio e interiorización de la práctica–, el proceso cultural –ligado a la difusión de la práctica de la captura de imágenes, la estratificación, el retrato de lo público y lo privado, y la determinación de aquello que es factible de ser fotografiado– y finalmente el proceso histórico –ligado a la utilización de la técnica para fijar hechos/ acontecimientos y la aparición del valor documental del soporte–.

¹ Este texto, constituye un acercamiento inicial al desarrollo del proyecto de investigación titulado “Memoria e imagen: el periodismo gráfico como herramienta de construcción de la representación de la paz en procesos de post-conflicto” y pretende generar una reflexión entre tres conceptos que atraviesan disciplinarmente la historia, la imagen y el conflicto. Con esta reflexión se da inicio a un pretendido camino por recorrer a lo largo de la investigación anteriormente mencionada.

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia.
✉ diana.quinaya00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Quinayá, D. P. (2020). Imagen y memoria: fotoperiodismo en el post conflicto. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 179-190). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Resumiendo, en términos de Tagg, estos tres procesos pueden entenderse como lo que él denomina –en diálogo con Barthes– la “máscara mortuoria” que no es otra cosa que la representación de lo que ha sido y ya no es, la sustitución mecánica del instante que hace presente lo retrospectivamente ausente.

Es en esta línea de análisis en donde podemos empezar a problematizar las bondades, los límites y problemáticas que generan las imágenes en los procesos de representación, lo cual nos lleva a plantearnos de manera inicial las siguientes preguntas: ¿Cómo interpretar aquello que pretende representar un momento, un personaje o un hecho histórico que puede a través de la imagen identificarse como presente al tiempo que constituye una representación temporal de lo ausente?, ¿cómo situarnos frente a una (re) producción visual que ha sido convertida en signo y símbolo, que ha sido dotada de significado a partir del consenso social al producirse (pasado) y al consumirse (presente)?



Figura 2

Violencia - Alejandro Obregón / 1962 / Óleo sobre tela. 155 X 187 cm / Colección Hernando Santos Castillo – Banco de la República (Bogotá)

Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/una-mirada-a-la-coleccion/obra.php?i=24>

Para acercarnos al tema del post-conflicto partiremos de una imagen, pictórica en este caso, que se ha convertido en referente no solamente del arte colombiano, sino del conflicto en nuestro país: *Violencia* de Alejandro Obregón, de 1962, se ha convertido en imagen simbólica no solo del periodo histórico que los académicos denominaron genéricamente como “la violencia”, sino en representación del conflicto mismo. La imagen de una mujer que indiscutiblemente ha perdido la vida, pero que a su vez la del hijo(a) que lleva en su abultado vientre, parece enunciarnos desde el claroscuro panorama la desesperanza, la ruptura de la vida presente – madre– y futura –hijo(a)--. Toda una composición llena de simbolismo que le permitió a esta obra de Obregón ser catalogada a la par del trabajo de Goya (*Los desastres de la guerra / Fusilamientos del tres de mayo*) o de Picasso (*Guernica*) en relación con la construcción de una imagen simbólica del conflicto. Sin embargo, la obra pictórica, como expresión subjetiva del artista, deja un campo amplio para la interpretación e intencionalidad de la imagen, un sustrato subjetivo que le ha llevado a adquirir más valor artístico que documental en donde prima la significación subjetiva.

La imagen técnica

Con la imagen fotográfica el uso y la interpretación de la imagen toma otras orientaciones; a partir de la utilización de la fotografía en las pretendidas explicaciones en los orígenes de las ciencias sociales, fue la disciplina antropológica la que adoptó mayormente la imagen técnica como herramienta que le permitiría fortalecer el análisis empírico de la sociedad. La imagen en la época de la reproductividad técnica, como afirmaría Walter Benjamín, y más exactamente la fotografía emerge en el marco del positivismo, y llega a las ciencias sociales y por supuesto a la comunicación, enmarcado en la idea de la objetividad de la representación; en este sentido, la fotografía como medio y el fotoperiodismo como práctica que busca reproducir un acontecimiento de forma literal, que se sustentó en una idea de objetividad basada en el acto de captura mecanizado y factible de reproductividad, pretende adquirir valor documental (prueba y verdad). Sin embargo, y siguiendo Flusser (2014), la imagen técnica no pretende modificar el mundo allá afuera sino nuestros conceptos en relación con el mundo, construyéndose de esta forma en un truco de abstracción.



Figura 3

The Tank Man - Jeff Widener / (Agencia AP) / 5 Junio 1989 /Fuente: Revista TIME – 100 Photos. The Most influential images of all time.

Disponible en: <http://100photos.time.com/photos/jeff-widener-tank-man>

Uno de los trabajos de fotoperiodismo más recordado en el siglo XX, es sin duda la imagen del hombre del tanque (*tank man*) de Jeff Widener, imagen que se convertiría en ícono de resistencia de la sociedad civil ante los escenarios de conflicto. Vale la pena resaltar que esta imagen logra gran despliegue mediático a nivel mundial y se convierte en la “imagen del día después” de la masacre de los estudiantes chinos en la plaza de Tiananmen en 1989.

Estaba a punto de sacar la foto desde el hotel, con los tanques por la calle, cuando vi al hombre poniéndose en medio. Estaba con un estudiante universitario que me ayudaba, Kirk Martsen, y le dije: ‘¡Ese tipo me va a arruinar la composición!’. Kirk comenzó a gritar que lo iban a matar y yo me limité a esperar. Pero no lo hicieron. Tomó tres fotos: Calculé mal la sensibilidad de la película y la velocidad de apertura era demasiado lenta, por lo que pensé que no saldría ninguna. Pero ocurrió un milagro y una de ellas era buena (El País, 2014, párr. 6).

Sin embargo, la idea de la imagen como “verdad revelada” queda en entredicho, si tomamos el contexto de captura expuesto anteriormente y la experiencia del fotoperiodista, valdría la pena preguntarse: ¿qué muestran y qué pretendían mostrar? En este sentido, comprendemos que la imagen

puede tener significado de muchas maneras posibles, pues tanto quien la produce como quien la observa se enfrenta “los procesos conscientes e inconscientes, culturales, psicológicos y preceptivos que constituyen nuestra experiencia del mundo y lo dotan de significado” (Tagg, 2005, p. 10); es decir, la imagen también puede entenderse como un elemento discursivo que si bien nace con un significado particular, momentáneo y presente, debe enfrentarse a los cambios discursivos que le aquejan con el paso del tiempo; ejemplo de ello es la transformación del *el hombre del tanque* de evidencia noticiosa (al momento de su producción) a símbolo de resistencia (posterior a su captura hasta el presente). En este sentido la interpretación de la imagen fotográfica se encuentra subordinada la construcción de la representación del sujeto (que la crea y de aquellos que consumen la imagen); de hecho, desde la antigüedad más remota la imagen se ha constituido en la herramienta para la representación real/simbólica del contexto social, constituyéndose en este sentido en herramienta que le ha permitido al cuerpo social encontrar una forma de ver y verse en un instante determinado. En concordancia con lo anterior, la imagen puede entenderse como herramienta de representación que llama al recuerdo, pero sobre todo a una representación que permite la reconstrucción del mismo. En este sentido la imagen se convierte en mediadora no solo entre lo presente y lo ausente, sino en la interpretación que damos de ese pasado ausente en el presente.

El gran alcance de la fotografía /imágenes técnicas, es entonces su capacidad para absorber la historia –por ser eternamente repetibles– y lograr su fijación en la memoria; el hombre del tanque de Tiananmen, es un reflejo de ello, su captura y reproducción por 29 años, es tal vez el único referente que algunos pueden tener sobre los procesos de levantamiento contra el Partido Comunista chino. A manera de símil otras imágenes periodísticas pueden ejercer la misma función: las cientos que evidencian la caída de las torres gemelas, por ejemplo, pueden constituirse en un referente más contemporáneo, que incluso marcará una nueva era histórico-política y con ello una nueva forma en que los espectadores construyeron su propia comprensión del mundo post-terrorismo.

El impacto de la reproductividad puede equipararse a la expresión multitudinaria de las masas, la imagen que acompaña a la sociedad moderna,

se convierte en producción simbólica, en un instrumento de dominación ¿acaso la imagen de las torres gemelas cayendo no es también aquella que evoca la idea de la guerra sobre el terrorismo / caída del capitalismo? En relación a esta producción simbólica y a su uso como instrumenta de dominación, Pierre Bourdieu afirma:

El poder simbólico como poder de construir lo dado por la enunciación, de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo, por lo tanto del mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (Bourdieu, 1999, p. 71).

Siguiendo la idea de Bourdieu sobre la producción simbólica como instrumento de dominación, en la era de los *mass media*, los contenidos producidos podrían entenderse como instrumentos de dominación que monopolizan la producción cultural y el orden social, por lo tanto dan significado y significan nuestro contexto; no debemos, por ejemplo, menospreciar la capacidad que la imagen posee en la actualidad para configurar, por ejemplo la opinión pública. En diálogo con el oficio del fotoperiodismo, podría afirmarse que son los medios aquellas instituciones que generan y regulan las condiciones para la producción de imágenes pues: “*los medios determinan en todo momento el tratamiento que se debe dar a la imagen, que en ocasiones puede estar dado por un criterio periodístico y, en otras por criterios comerciales*” (Bourdieu, 1999, p. 19).

Fotoperiodismo

Satisfacer las necesidades informativas del público al que se dirige, es la definición de la imagen foto-periodística que nos da Hugo Domenech Fabregat (2014); sin embargo con la emergencia de los nuevos formatos periodísticos, y la transformación en las prácticas de consumo de la información, para unos ha llevado a poner sobre la mesa la crisis de la practica foto-periodística, para otros su inminente transformación. La imagen ocupa hoy día un lugar privilegiado en los medios de comunicación, especialmente por el giro que estos han tomado hacia su presencia en medios digitales, del mismo modo que la práctica profesional de captura de imágenes se ha visto desplazada por la masificación de la producción fotográfica, como lo afirman Porciúncula y Varela (2016), “el fotógrafo

amateur se ha apropiado del lenguaje audiovisual: piensa en imágenes, lee imágenes, produce imágenes, se comunica con imágenes y sostiene sus relaciones con imágenes” (p. 19).

En la actualidad, los medios masivos combinan la fotografía periodística tradicional con la fotografía vernácula, la cual puede entenderse como aquellas imágenes que forman parte de la producción fotográfica general, que no pertenece a la fotografía periodística profesional, pero tampoco está destinada a permanecer en el recinto privado del álbum familiar (Porciúncula & Varela, 2016). Estas fotografías en la actualidad, ocupan un lugar dentro de aquellas imágenes que observamos en los medios de difusión noticiosa.



Figura 4

El álbum de las FARC / (Izq. – Der: Alfonso Cano, Raúl Reyes, (persona sin identificar), Jacobo Arenas y Timochenko) / Fuente: Revista Semana / 6 de julio 2012

Disponible en: <https://www.semana.com/on-line/galeria/el-album-farc/271969-3>

La imagen anterior, corresponde a lo que podríamos denominar los archivos fotográficos particulares; es una de una serie de quinientas fotografías encontradas en los computadores incautados al ex líder guerrillero Alfonso Cano, las cuales fueron utilizadas por la revista SEMANA para hacer parte de

un especial fotográfico denominado “el álbum de las FARC”, el cual recopila 34 fotografías, que sin ser creadas como documento periodístico, han sido convertidas por este medio en documento para el registro del conflicto; una serie de fotografías que nos muestra el *lado B* de la guerra, la vida cotidiana enmarcada en el conflicto, la humanización del enemigo de guerra y con ello la emergencia de un nuevo discurso para ser socialmente leído e interpretado.

También es importante, reconocer que en el mundo periodístico, lo discursivo de la imagen no puede reducirse a la fotografía en sí, pues esta tradicionalmente se acompaña del texto escrito, al cual de manera generalizada se afirma que se encuentra subordinada. Sin embargo Flusser (2014) afirma que si bien “los textos explican las imágenes para eliminarlas, las imágenes ilustran también los textos para hacerlos representables” (p. 16). El manejo de la técnica, así como de la institucionalización de la producción de imágenes permite que el ejercicio del fotoperiodismo posea la facultad de intervenir en la producción de significado, en este sentido: un instrumento de poder.

Entonces, ¿Podríamos hablar de la *noticiabilidad* de la imagen? Según Domenech Fabregat, el ejercicio del fotoperiodismo se encuentra directamente relacionado con los criterios dominantes de *noticiabilidad* periodística, construyendo de esta forma el valor informativo con las que las imágenes son dotadas, que deben reflejar de forma eficiente la verdad del acontecimiento noticiado (2014); es a esto lo que el autor llama *fotografía informativa plena*, en contraposición con la *fotografía informativa de tono débil* en la cual la imagen cumple funciones netamente ilustrativas, las cuales no pueden considerarse como documento testimonial.

Las imágenes del postconflicto

¿Podría haber sido fotografiado tal o cual hecho, del mismo modo que ha sido contado? Se pregunta Peter Burke en su texto *visto y no visto*, y nos pone en frente a otro de los problemas que rodean nuestro tema de debate: la interpretación subjetiva y la fotografía, y su pretendida objetividad, o invoca la fotografía a la ficción pictórica que determina de antemano la selección de una temática, unos protagonistas e incluso la actitud de éstos ante la cámara. Podríamos entender estas cualidades como aquellas que componen la llamada *fotografía instrumental*, la cual construye un espacio de poder; la

fotografía controla la representación, en este sentido, la imagen se convierte en evidencia del hecho y en el tiempo de la transformación de este. En este sentido la imagen fotográfica también adquiere características institucionales en tanto que se encuentra sometida al poder; en el caso puntual de los medios de comunicación impresos, por ejemplo, se expresa en la toma de decisión respecto a la imagen que debe o no ser publicada, así la pretendida veracidad y neutralidad de la imagen fotográfica queda totalmente desvirtuada.

Para los medios, la imagen por excelencia del Proceso de Paz en Colombia ha sido la firma del Acuerdo, en la cual la metafórica imagen de la toma de manos fue la seleccionada por los medios para diferentes portadas, primeras páginas o titulares. El elemento particular de ésta es la selectividad de la imagen: aquellas que utilizan el primer plano, dejando solamente la metáfora del “apretón de manos” lo que lleva a dejar en segundo plano los protagonistas (Imagen 4), o el plano más abierto que deja ver protagonistas pero que descontextualiza los otros actores (Imagen 5) – tal vez secundarios para la noticia– que se constituyen, como evidencia el hecho, en actores importantes de la consolidación de este acuerdo.



Figura 5

¿Dudas sobre el proceso de Paz? Expertos en Cartagena le responden. / Luis Acosta – AFP- / Fuente: Periódico El Universal - 9 de marzo de 2016.

Disponible en: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/dudas-sobre-el-proceso-de-paz-expertos-en-cartagena-le-responden-221160>



Figura 6

La cuarta fue la vencida / Fuente: Revista Semana: 26 de septiembre de 2016 / Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-intentos-de-firmar-la-paz-con-las-farc/495400>

Contextualizando la metáfora de la toma de manos, Porciúncula y Varela (2016) argumentan que “gran parte del fotoperiodismo reproduce formulas, imágenes genéricas que conforman la jerga periodística: líder solemne, viuda afligida, niño desnutrido, son códigos visuales y composiciones que están incorporadas a nuestra cultura visual a través del arte y la cultura de masas” (p. 25); es por ello que no en vano el uso del simbolismo de la toma de manos fue una de las imágenes mayormente difundidas durante los tres escenarios de la firma de los acuerdos de paz (la Habana, Cartagena y Bogotá)

A manera de Conclusión: Cómo se construirá la memoria del postconflicto desde la labor del fotoperiodismo

El control de sobre la producción de imágenes pueden llegar a tener editores, directores y en general sobre toda la producción de fotografía del medio impreso.

Una imagen producida de acuerdo con determinadas normas formales y procedimientos técnicos de carácter institucionalizado que definen cuales son las manipulaciones legítimas y las distorsiones permisibles, de modo que, en ciertos contextos, unos intérpretes más o menos

hábiles y adecuadamente formados y autorizados pueden extraer conclusiones de ellas, sobre la base de convenciones históricamente establecidas (Tagg, 2005, p. 9).

Para finalizar, es importante reflexionar en torno a la siguiente afirmación del historiador y fotógrafo Boris Kossoy “Si el lector de la imagen no dispone de un profundo conocimiento del momento histórico registrado, no llegará nunca a comprender el sentido de la imagen y se quedará en la mera superficie” (Fabregat, 2014, p. 41).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brisset-Martin, D. E. (2002). *Fotos y cultura: usos expresivos de las imágenes fotográficas*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Fabregat, H. D. (2014). Tratamiento del fotoperiodismo en las historias de referencia de la fotografía. En: *Revista de comunicación*, (13): pp. 38-59.
- Flusser, V. (2014). *Para una filosofía de la fotografía*. Buenos Aires, Argentina: La marca Editora.
- Gombrich, E. (2004). *Los usos sociales de las imágenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gombrich, E. H.; Torroella, R. S. y Setó, J. (1997). *Historia del arte*. New York, Estados Unidos: Phaidon.
- Ibáñez, I. G. V. (2014). *Las ruinas de la memoria: Ideas y conceptos para una (im) posible teoría del patrimonio cultural*. D. F., México: Siglo XXI editores, sa de cv en coedición con la Universidad de Sinaloa y el Colegio de Sinaloa.

- Martín-Barbero, J. (2000). El futuro que habita la memoria. En: G. Gómez Sánchez. y Wills Obregón, M. *Museo, memoria y nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia.
- Mor, J. S. (2009). *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente*. Barcelona, España: Paidós.
- Porciúncula, P. y Varela, F. (2016). Estética de cercanía: un lazo entre el fotoperiodismo y la representación de la realidad. En: *Dixit*, 25(2): pp. 16-27.
- Roca, L. (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social. En: *Razón y palabra*, 37.
- Tagg, J. y Lera, A. F. (2005). *El peso de la representación: ensayos sobre fotografías e historias*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Fuentes periodísticas

- El País, 14 Nov 2014. El Hombre detrás de “el hombre del tanque” (entrevista) Por: Jaime rubio. disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2014/11/14/articulo/1415975146_000037.html
- La cuarta fue la vencida. Fuente: Revista Semana: 26 de Septiembre de 2016. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-intentos-de-firmar-la-paz-con-las-farc/495400>
- ¿Dudas sobre el proceso de Paz? Expertos en Cartagena le responden. Luis Acosta – AFP- Fuente: Periódico el Universal - 9 de Marzo de 2016. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.co/colombia/dudas-sobre-el-proceso-de-paz-expertos-en-cartagena-le-responden-221160>
- El álbum de las FARC. (Izq. – Der: Alonso Cano, Raúl Reyes, (persona sin identificar), Jacobo Arenas y Timochenko). Fuente: Revista Semana. 6 Julio 2012. Disponible en: <https://www.semana.com/online/galeria/el-album-farc/271969-3>
- The Tank Man - Jeff Widener . (Agencia AP). 5 Junio 1989. Fuente: Revista TIME – 100 Photos. The Most influential images of all time. Disponible en: <http://100photos.time.com/photos/jeff-widener-tank-man>

El papel de la caricatura como medio gráfico de denuncia política y social en Colombia

*José Carlos Rodrigo Herrera**
<https://orcid.org/0000-0002-5400-0343>

En este capítulo se visualiza el papel que tiene el humor gráfico como instrumento para visualizar la imagen popular de los gobernantes y las políticas de un país y cómo puede influir en la sociedad y, particularmente, en Colombia. Para ello, se reflexiona sobre lo que es en sí una caricatura política y sus características; se realiza una breve historia del humor gráfico social y político desde sus inicios hasta la Colombia actual y, por último, se centra en la historia de la caricatura colombiana y sus implicaciones actuales, con una selección de humoristas gráficos.

La caricatura política

La Real Academia de la Lengua Española define caricatura como “1. f. Dibujo satírico en que se deforman las facciones y el aspecto de alguien. 2. f. Obra de arte que ridiculiza o toma en broma el modelo que tiene por objeto.” (RAE, 2018). Visto de esta manera, parece que la sátira gráfica política no es más que un instrumento artístico de burla contra una persona, institución o situación. Sin embargo, este arte tiene unas connotaciones mucho más sutiles que la mera chanza.

* Universidad Santiago de Cali
Valle del Cauca, Colombia
✉ jose.rodrido00@usc.edu.co

Cómo citar este capítulo

Rodrigo Herrera, J. C. (2020). El papel de la caricatura como medio gráfico de denuncia política y social en Colombia. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 191-198). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Función

Se puede advertir que la caricatura política, además de entretener a los lectores, tiene tres características singulares (al margen, claro está, del estilo formal de cada autor) como son:

- Denuncia: normalmente expone las incongruencias de la acción o personaje político caricaturalizado.
- Carácter moralizante: al presentar grotescamente una realidad, se denuncia ese hecho y se pretende redirigir las conductas.
- Manipulación: pretende causar un sentimiento de rechazo hacia lo denunciado, con la intención de causar un sentimiento en contra de lo representado y que, a juicio del caricaturista, es reprochable.

Historia

El origen de la caricatura es realmente antiguo, las primeras representaciones conservadas se remontan, aproximadamente, entre el 1279-1213 a. C, en el antiguo Egipto. De esa época se conserva el conocido como Papiro Erótico de Turín (por ser en esta ciudad italiana donde se conserva en la actualidad). Se trata de un documento en el que se refleja un conjunto de actividades eróticas. En una de sus partes, aparece una procesión religiosa protagonizada por animales (monos, gatos, perros y ratas) que, lejos de ser una referencia sacra, es una mofa de este estamento social (Parra, 2012).

Otras culturas antiguas no han sido ajenas a la representación burlesca de su sociedad o creencias. Los griegos convirtieron la sátira en parte del arte teatral representado durante los festivales dramáticos. Debido a esta tradición cultural, no es extraño que también se tuviera una versión gráfica y, de hecho, se conservan cerámicas con una clara mofa de personajes mitológicos, como es la pieza conservada en el Museo Británico con un Odiseo y Cirse representados desproporcionadamente, con grandes cabezas y extremidades cortas (modelo de representación utilizada hoy en día por muchos artistas) (Museo Británico, 2018; y Koerner, 1996).

Sin embargo, a estas representaciones antiguas les faltaba un paso importante para poder causar una verdadera influencia en la sociedad, como era su difusión en masa. Se tendrá que esperar al siglo XVI para que, gracias a la imprenta, estas obras gráficas satíricas se difundieran masivamente entre la gente con un claro componente político y religioso. Este fenómeno se usó especialmente durante las luchas entre los protestantes y los fieles a Roma, en la que no se estimaban medios propagandísticos para ridiculizar a los líderes de ambas partes. Como ejemplo, tenemos algunas obras de Cranach (en uno de sus grabados de 1523 presenta al Papa con cabeza de asno, escamas y busto de mujer) y Hans Brosamer (en el que en un grabado de 1530 representa a Lutero con siete cabezas endemoniadas).

A lo largo de los siglos XVII y XVIII, en Europa, se sucederán las obras de denuncia política y religiosa, con un considerable aumento de calidad, gracias al mejoramiento de las técnicas de grabado y la incorporación del color. Desde mediados del Siglo de las Luces se incorporarán con más fuerza las caricaturas sociales (como la de Matthew Darly, que en 1771 hace un grabado a color mofándose de los tocados exagerados de los cortesanos) y encienden las críticas sobre las luchas políticas internas (Darchery, en 1780, realiza un grabado en el que manifiesta las luchas políticas del Imperio Británico, mientras la representación de sus colonias las sufre y observa), que eran un reflejo de la crispación social de un régimen antiguo que ya estaba agotado.

Las caricaturas en Colombia

La caricatura política en Colombia surgió desde la proclamación de su independencia. Durante los primeros y convulsos años de la guerra fue normal la aparición de dibujos jocosos en contra del poder de la Corona en las paredes de las calles y plazas. El tema era, sobre todo, animar el levantamiento contra el poder establecido. Uno de estos primeros artífices fue José María Espinosa (1796-1883), considerado padre del humor gráfico colombiano. Este artista siguió dibujando la realidad política y social del país en los años siguientes a la independencia (ejemplo serán las obras litográficas a color que publicó sobre los tipos de colombianos que existían en aquellos años, con una clara intención sarcástica y en el que refleja la pobreza orgullosa).

Durante el siglo XIX, los caricaturistas colombianos siguieron representando la realidad política con humor gráfico satírico y exagerado, en muchas ocasiones de manera anónima para salvaguardar su integridad física. Uno de los más antiguos ejemplos es un panfleto de 1831, que con el título de *Nuevas Aleluyas* presenta a un hombre realizando una gráfica lavativa a otro. Con esta obra, el autor intentaba reflejar las luchas fratricidas entre Conservadores (bolivarianos) y Liberales (santanderistas) durante la Convención de Ocaña (González, 2009).

En otras ocasiones, los artífices de estas obras críticas eran totalmente conocidos, como es el caso de Manuel María Núñez (dibujo) y Carlos Casar de Molina (litógrafo). En una de sus obras litográficas de 1834, de título *El lechero o Trabuco*, presenta la historia del fusilamiento de un joven cartagenero, acusado de atentar contra Francisco de Paula Santander, y refleja la indignación que causó en la costa. Es la primera vez que se usan los *bocadillos* (cartelas de conversación) en la caricatura colombiana (González, 2009, p. 36).

A partir de la década de los 40 del siglo XIX los periódicos colombianos incluyen en su tirada estas obras satíricas, dejando al descubierto sus inclinaciones políticas. Con ello se multiplican los artistas, las obras, su difusión y, sobre todo, su impacto social. Desde entonces, éste será el principal medio para la producción y difusión de caricaturas hasta, prácticamente, la aparición de internet.

A comienzos del siglo XX la caricatura llevaba bastante tiempo asentada y, por entonces, reflejaba las inquietudes sociales del momento: el anti-imperialismo estadounidense. EE. UU. llevaba tiempo inmiscuyéndose en los asuntos internos colombianos, a raíz de la construcción del Canal de Panamá (territorio colombiano en aquel tiempo). EE. UU. Invadió el territorio y protagonizó la independencia de Panamá. Este hecho fue reflejado por los artistas gráficos colombianos. Uno de los más importantes fue Ricardo Rendón, quien representó a EE. UU. con la figura del Tío Sam usando el mapa de Colombia como un saco. Rendón también denunció la matanza de las bananeras con una obra en la que representa el suceso como si fuera un trofeo de caza, en el que en vez de patos, aparecen campesinos colombianos (Fonnegra, 1980).

Caricaturistas colombianos actuales

Colombia tiene un gran número de caricaturistas. Este fenómeno no es de extrañar, al observar la gran tradición que ha habido a lo largo de la historia del país. Aunque se ha cambiado de técnicas (aparición masiva de programas gráficos informáticos) e incluso en los medios (el uso de Internet ha provocado que muchos artistas difundan sus obras también por este medio, cuando no es el único), en todos está presente el espíritu crítico y la irreverencia. Algunos de sus máximos representantes de las últimas décadas son:

- José María López Prieto, “Pepón”, fallecido en 2016, fue uno de los artistas gráficos más reconocidos en los últimos años. Estudió dibujo en Madrid (España), en donde también empezaron a publicarse sus primeras caricaturas en la emblemática revista Codorniz (Torriente, 2003). Su estilo humorístico era reconocible por animalizar las situaciones y políticos colombianos, hasta acuñar el término “fauna política”. Su estilo se podría tildar de tradicional, al usar los recursos tradicionales de la caricatura, como la desproporción de los cuerpos (cabeza, nariz y ojos gigantes en cuerpos pequeños y rechonchos), pero sus personajes públicos eran fácilmente reconocibles por el espectador (Torriente, 2003b).
- Héctor Osuna, “Osuna” es un caricaturista autoformado que, pese a seguir las pautas tradicionales, su estilo es claramente diferenciable por la fluidez de su pluma y el trazo de sus sombras, con bocadillos sin marcos. Pese a la deformación de sus personajes respeta claramente los rasgos más característicos para facilitar su identificación (Torriente, 2003b).
- Antonio Caballero Holguín, “Caballero” es un periodista y abogado que presenta un estilo suelto, en el que suele introducir color y bocadillos cerrados. En estos espacios literarios expone el tema (el diálogo es extraño en sus personajes, entablándolo sólo con el espectador). Se destaca por su predisposición a temas político sociales, con protagonismo de los ciudadanos poco detallados, para hacerlos más identificables con el espectador.
- Ignacio Villamil, “MIL”, con formación en administración de empresas, es del grupo de caricaturistas autoformados. Su calidad le

ha servido para presentar sus trabajos en publicaciones de gran tirada (como *Boyacá, Cambio, El Nuevo Oriente, El Tiempo* y *7 Días*). Destaca su estilo personal, con personajes de cabezas alargadas, tan grandes como el cuerpo, y preferencia por las líneas curvas y cerradas. Su crítica se centra, sobre todo, en la política social.

- Guillermo León Barco, “JOTA” es un pintor de estilo de dibujo rápido y minimalista que usa su pluma magistralmente para realizar una crítica ácida sobre los temas del momento. Sus personajes, aunque siguen la tradición de la desproporción, suelen empequeñecerse y reducirse con respecto a la composición en general.
- Vladimir Flórez, “Vladdo”, periodista de vocación, ha publicado para los principales periódicos del país (*El Nuevo Siglo, El Tiempo, Portafolio, El Huffington Post, Un Pasquín*—fundador y director—, *Noticiero Sin Noticias* y *Revista Semana*). Sobre todo llama la atención su estilo variable, que abarca desde la tradicional desproporción de cabezas, hasta un realismo de dibujo sorprendente. Su crítica se suele centrar en personajes claramente reconocibles, sin tener que citarlos específicamente.
- Beto Barreto, “Barreto” es un diseñador gráfico que centra su producción caricaturesca en publicaciones como *UN Periódico, Revista Semana Viajes, El Periódico de Chía, El Tiempo, Editorial Gamma* y *Revista Carrusel*. Su estilo es tradicionalista (personajes de cabeza grande y cuerpo redondeado), pero con un uso magistral de los grises para crear sombras y profundidad.
- Julio César González, “Matador” tiene formación publicitaria. Ha publicado en *El Fuede, Grabovo, Diario del Otún, gaceta de cine de Comfamiliar, El Espectador, Revista Credencial, Revista Semana, Soho, La Tarde, Portafolio* y *El Tiempo*. Compagina sus publicaciones en papel con creaciones en Internet, con lo que ha conseguido un mayor impacto. Su estilo es claramente diferenciable del resto de artistas por su fondo tenue, animalización de personajes públicos claramente reconocibles y su sátira social mordaz.

Conclusión: las caricaturas como elemento de influencia política

Lo común que tienen todas las caricaturas es que muestran la realidad que cierta parte de la población tiene sobre un asunto, en un momento concreto. Otra característica notoria es que estas obras gráficas son realizadas por una persona (muchas veces identificable, otras anónima) que pertenece normalmente a la masa poblacional, por lo que es perfectamente conocedora de ese sentimiento común y no hace más que expresarlo mediante el dibujo. Además, estos artistas son autodidactas, aunque algunos hayan tenido formación artística, lo que hace que sus estilo sea totalmente personal y reconocible y, al prescindir estilísticamente del academicismo, logran una mejor identificación con el pueblo.

Por otro lado, no se puede separar la historia política colombiana de su caricatura, pues estuvieron juntas desde la fundación del país.

Hoy en día la fuerza e influencia de la caricatura en Colombia sigue presente más que nunca, gracias a la difusión en internet o las redes sociales que ha permitido su rápida difusión a un mayor número de personas.

Referencias bibliográficas

De la Torriente, P. (2003). *La revista latinoamericana de estudios sobre la historieta*, 3 (9).

_____(2003b). *La revista latinoamericana de estudios sobre la historieta*, 4, (16).

Fonnegra, Gabriel. (1980). *Bananeras: testimonio vivo de una epopeya*. Bogotá: Tercer Mundo.

González Aranda, B. (2009). *La caricatura en Colombia a partir de la independencia*. Bogotá, Colombia: Banco de la República.

Museo Británico. Antigua Grecia y Roma: sala 13[Recurso Web]. Disponible en http://www.britishmuseum.org/visiting/galleries/ancient_greece_and_rome/room_13_greece_1050-520_bc.aspx. Visualizado el 28 de septiembre de 2018

Parra Ortiz, J. M. (2012). El papiro erótico de Turín. Kamasutra egipcio. En: *La Aventura de la historia*, (166): pp. 50-54.

Papiro Erótico: Papiro erótico-satírico de Turín y Calco pinturas egipcias de la B.N.E. (2013). España: BIBLIOGEMMA.

Koerner, Joseph Leo. (1996). *The Moment of Self-Portraiture in German Renaissance Art*. EEUU: University of Chicago Press.

Real Academia Española. (2001). Caricatura. *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=caricatura>

Osuna, H. y Osuna Gil, H. (2005). *Osuna 84-05*. Bogotá, Colombia: El Espectador.

Índice de tablas

Cuadro 1

Diferencial de la ética profesiones y la deontología profesional.....166

Index of tables

Table 1

Differential of professional ethics and professional deontology.....166

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 | |
| Referentes conceptuales para la dinámica de la enseñanza de la Ética..... | 165 |
| Figura 2 | |
| Violencia - Alejandro Obregón / 1962 / Óleo sobre tela. 155 X 187 cm..... | 180 |
| Figura 3 | |
| The Tank Man - Jeff Widener / (Agencia AP) / 5 Junio 1989..... | 182 |
| Figura 4 | |
| El álbum de las FARC / (Izq. – Der: Alfonso Cano, Raúl Reyes, (persona sin identificar), Jacobo Arenas y Timochenko)..... | 185 |
| Figura 5 | |
| ¿Dudas sobre el proceso de Paz? Expertos en Cartagena le responden. Luis Acosta – AFP..... | 187 |
| Figura 6 | |
| La cuarta fue la vencida..... | 188 |

Index of figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 | |
| Conceptual references for the dynamics of the teaching of ethics..... | 165 |
| Figure 2 | |
| Violencia - Alejandro Obregón / 1962 / Oil on canvas. 155 X 187 cm..... | 180 |
| Figure 3 | |
| The Tank Man - Jeff Widener / (AP Agency) / 5 June 1989..... | 182 |
| Figure 4 | |
| The FARC's album / (Left-Right: Alfonso Cano, Raúl Reyes, (unidentified person), Jacobo Arenas and Timochenko)..... | 185 |
| Figure 5 | |
| Doubts about the peace process? Experts in Cartagena answer you Luis Acosta - AFP..... | 187 |
| Figure 6 | |
| The fourth one was the winner..... | 188 |

Acerca de los autores

Luz Elena Luna Monart

Colombiana. Candidata a doctora en Humanidades, Magister en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, Comunicadora Social y periodista. Grupo “Género, Literatura y Discurso” y “Artes, Educación y Poblaciones”. Está vinculada al Instituto Departamental de Bellas Artes.

<https://orcid.org/0000-0002-4488-4691>

Correo electrónico: lunamonart@gmail.com

Pedro Mario López Delgado*

Cubano/ Colombiano. Doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica, Magister en Educación: Desarrollo Humano, Licenciado en Historia del Arte. Vinculado a la Universidad San Buenaventura, Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-2793-1484>

Correo electrónico: pmldelgado@hotmail.com

Félix Antonio Varela Realpe

Colombiano. Magister en Filosofía, Comunicador Social y Periodista. Grupo GISOHA. Vinculado a la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-1282-9524>

Correo electrónico: felix.varela00@usc.edu.co

Héctor Cuevas Arenas

Doctor en Historia de los Andes, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Ecuador). Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-6550-2760>

Correo electrónico: hector.cuevas00@usc.edu.co

Charo Pacheco Orozco

Colombiana. Magister en Archivística de la Universidad Carlos Tercero de Madrid. Universidad Icesi, Cali.

<https://orcid.org/0000-0001-6374-3053>

Correo electrónico: chpacheco78@gmail.com

Ana María Solarte Bolaños

Colombiana. Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Vinculada a la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-0493-3583>

Correo electrónico: ana.solarte00@usc.edu.co

Lizeth Ponce Gómez

Mexicana. Maestra en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Maestra en Educación en Derechos Humanos por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL). Estudiante del doctorado en Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pertenece al Colectivo Hipatia que colabora con el Centro Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (CIEM).

<https://orcid.org/0000-0001-5467-0729>

Correo electrónico: lizz_pg@hotmail.com

Pedro Pablo Aguilera González

Filósofo, Especialista en Historia de la Filosofía, Docente del Dpto. Humanidades y Artes. Vinculado a la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-8629-899x>

Correo electrónico: ppaguilera@usc.edu.co

María Fernanda González Osorio

Magister en filosofía y Magister en Educación: Desarrollo Humano. Estudios Doctorales en Filosofía en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0001-5741-8561>

Correo electrónico: mafegonzalez@usc.edu.co

Rosaura Rojas Monedero

Colombiana. Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

Correo electrónico: rosaurarojas@usc.edu.co

Dalila Vera Hernández

Mexicana. Doctora en Métodos Alternos en Resolución de los Conflictos y Derechos Humanos. Vinculada a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

<https://orcid.org/0000-0002-2875-6630>

Correo electrónico: dalila.vera@ujat.mx

Carlos Quintero Cano

Colombiano. Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0001-9986-1510>

Correo electrónico: caquinte@usc.edu.co

Diana Patricia Quinayá

Colombiana. Magister en Sociología, es Historiadora y pertenece al grupo de investigación GISOHA. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0003-0273-7033>

Correo electrónico: diana.quinaya00@usc.edu.co

José Carlos Rodrigo Herrera

Español. Doctor en Comunicación, Maestría en Comunicación y Música, Historiador del Arte. Pertenece al grupo de investigación Grupo GISOHA. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

<https://orcid.org/0000-0002-5400-0343>

Correo electrónico: jose.rodrigo00@usc.edu.co

Pares Evaluadores

Jorge Eduardo Moncayo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-4162>

Universidad Antonio Nariño

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8770-2966>

Universidad Libre

Julián Andrés Zapata Cortés

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8888-1521>

Instituto de Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Antioquia

Ricardo Tapía

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y Coordinador Editorial de El Colegio de Morelos, México

William Fredy Palta Velasco

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Universidad de San Buenaventura- Cali

Carolina Sandoval Cuellar

Investigador Senior (IS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Universidad de Boyaca

Mildred Alexandra Vianchá Pinzón

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9438-8955>

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Kevin Alexis García

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8412-9156>

Universidad del Valle

Jorge Ladino Gaitán Bayona

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-4660>

Universidad del Tolima

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Universidad de Nariño

Marco Alexis Salcedo

Investigador Asociado (I)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

Universidad Nacional de Colombia

Ana Isabel García Muñoz

Investigador Junior (IJ)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4455-4534>

Universidad de Boyacá

Centro de investigación de la Cultura física (CICFI), de la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova.

Distribución y Comercialización

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5 / Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000 Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

Diseño de portada

Cover design

Juan Diego Tovar Cardenas

✉ Librosusc@usc.edu.co

Cel. 301 439 7925

Diagramación

Layout

SAMAVA EDICIONES E.U.

✉ mafermar@hotmail.com

✉ contacto@samava.com.co

Cel. 3136619756

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Times New Roman en sus respectivas variaciones a 12 puntos en el contenido, y Charter para los títulos de 14 a 12 puntos.

Impreso en el mes de marzo de 2020,
se imprimieron 100 ejemplares en los
Talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.

Popayán - Colombia

Tel: (57+) 3136619756

2020

Fue publicado por la Facultad de Educación y
Comunicación y Publicidad de la Universidad
Santiago de Cali.