ARISTA CRÍTICA

Vol. 1 / No. 1
ISSN en línea: 2745-1453

Revista Interdisciplinar

ARISTA CRÍTICA
Revista Interdisciplinar

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTIVAS NACIONALES
Por incluir

DIRECTIVAS INTERNAS DE FACULTAD

Dra. Marleny Aguirre Chica
Decana Facultad Ciencias de la Educación

Blanca Leonor Villamil Villamil
Secretaría Académica de la Facultad (E)

Herly Torres Pedraza
Dirección Español y Lenguas Extranjeras

Sandra Patricia Pinto Espinosa
Dirección Educación Infantil

José Luis Forero Rodriguez
Dirección Educación Física, Recreación y Deportes

Edgar Hernán Ávila Gil
Director de Posgrados

Oscar Fabián Rubiano Espinosa
Director Centro de Investigaciones

CUERPO EDITORIAL

EDITOR
Christian Andrés Torres Hurtado

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Jeffrey Cedeño Mark
Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Pontifica Universidad Javeriana, Colombia.

Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio
Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México Universidad de Nariño, Colombia

Dr. Rubén Muñoz Fernández
Doctor en Literatura de la Universidad de Antioquia Universidad Distrital FJDC, Colombia

Dra. Dary Marcela Ángel Rodríguez
Doctora en antropología Universidad Manuela Beltrán, Colombia

Dra. Nadia Johanna Hernández Ordoñez.
Doctora (c) en educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Universidad Minuto de Dios, Colombia

Dr. Javier Guerrero Rivera
Doctor en Educación de la Universidad Distrital. Universidad Libre, Colombia

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Md Imran Hossain
Doctor en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad Católica del Uruguay.

Dr. Mario Páez.
Doctor en Filosofía Moral y Política de la Universidad de Chile Universidad Andrés Bello y Universidad Alberto Hurtado, Chile

Dra. Liliana Aracely Enríquez del Castillo,
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Carlos Soares Pernambuco
Universidade Estácio de Sá – Campus Cabo Frio, Brasil

Dr. Ben Hur Soares
Universidade de Passo Fundo – UPF, Brasil

Dr. Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández , España

Dr. Gabriel Gastélum Cuadras
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dra. Paula Paraguassú Brandão
Centro Universitario Celso Lisboa y Universidad Estácio de Sá, Brasil

Dr. César Rodrigo Vargas Vitoria
Universidad Católica del Maule, Chile

COMITÉ INTERNO

Dra. Paula Dejanón
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dr. Pedro Pablo Salamanca Molano
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dra. Luz Dalila Rivas
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Dr. Ronald Bermúdez
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Mg. Juan Carlos Pacheco
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Mg. Ernesto Nieto Pidghirnay
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

Traductor - francés
Ernesto Nieto Pidghirnay

Traductor – portugués
Nadia Johanna Hernández Ordoñez

Traductor – inglés
Diana Érika Camargo Hernández

Corrector de estilo
William Pascagaza Jiménez

Asistente editorial
María Cristina Crespo Vargas

EDICIÓN Y PUBLICACIÓN

Centro de investigaciones
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Libre - Bogotá, Colombia

DIAGRAMACIÓN
Oficina de Comunicaciones

DERECHOS RESERVADOS
ISSN en línea: 2745-1453

Contenido

Acercamiento al Pensamiento Moral de Docentes en Formación
a partir de Narrativas de Experiencias en el Cumplimiento de Normas
Carlos Javier Portillo Guerra 6

Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia.
Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes / Leidy Angélica Aguilera Martínez 26

Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología: Integrar y Re-Significar
los Saberes para la Vida *Sandra J. Gómez Hernández / Nicolás A. Martín Ocampo* 43

Patrimonio sociocultural de los barrios del centro de Acapulco, Guerrero, México:
potencial turístico desde una Visión Sistémica
Ana Yolanda Rosas Acevedo / Audel Sánchez Infante 68

El Impacto de las Relaciones de Género en la Migración Calificada:
el Caso de las Mujeres Mexicanas y Colombianas
Alessandra Ciurlo / Sara Salvatori 84

Percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios de Colima, México
Adriana Isabel Sánchez Andrade / Ciria Margarita Salazar-C / Carmen Silvia Peña Vargas 103

La Pantalla Rosa. Análisis Mediático del Triunfo del Capitalismo Rosa
Natalia Stengel Peña 118

Élites regionales y hegemonía nacional: prensa literaria
del Caribe colombiano (1854 - 1886). Preliminares
Armando Camacho-Álvarez / Danilo Mercado-Millán 132

¿Sobre qué vamos a escribir ahora que ya no hay guerra?
Memoria y olvido en Héctor Abad Faciolince
Rodolfo A. Cabrales Vega 140

Formación política para la paz. Aportes desde la paz justa a los lineamientos curriculares
Sindy Johana Prada Montaño 151

RESEÑA Sopa de Wuhan. Entre la crítica al sistema capitalista,
el optimismo y la oportunidad de cambio. *Luis Alberto Carmona Sánchez* 164

Christian Torres Hurtado - Editor

A lo largo de este 2020, en medio de protestas sociales en toda América Latina y en el mundo, en medio de manifestaciones en contra del racismo y de la violencia policial, en medio de una pandemia histórica que no nos afecta a todos por igual, en medio de un mundo inestable y de una pobreza que crece a pasos de gigante, mientras en Chile se firma un plebiscito histórico y Estados Unidos se debate entre la democracia o el corporativismo, en medio de protestas en contra del machismo y de los feminicidios, en mitad de las luchas de los movimientos feministas y LGBTIQ+ por una igualdad de derechos para todos los géneros, en medio de una pequeña tregua del antropoceno, hoy más que nunca, necesitamos de investigadores críticos, comprometidos y sobre todo enamorados de su quehacer, seres humanos enfocados en la construcción y el cultivo – como bien lo ha dicho Martha Nussbaum – de la humanidad. Es en estas circunstancias en las que la academia debe estar a la altura de las exigencias históricas y no sucumbir al nihilismo propio del "publica o perece".

En medio de este panorama, tenemos el gusto de presentar a la comunidad académica latinoamericana e internacional la Revista Interdisciplinar Arista-Crítica, una publicación que aspira a convertirse en un referente regional del pensamiento crítico, científico e investigativo en las áreas y las disciplinas de las ciencias sociales, la educación, las artes y las humanidades.

En este primer número contamos con artículos provenientes de los estudios feministas contemporáneos, reflexiones sobre el racismo en la escuela, análisis del fenómeno de la migración cualificada latinoamericana, acercamientos al pensamiento moral en docentes, inéditas experiencias educativas ecológico-políticas y transversales, miradas críticas al fenómeno del turismo en México, estudios estadísticos del apoyo social y estatal en jóvenes preuniversitarios, preliminares acerca de la prensa literaria del siglo XIX en Colombia, miradas del posconflicto colombiano desde la literatura y los currículos de formación política.

En otras palabras, presentamos un número compuesto por investigaciones diversas pero enfocadas todas ellas en discusiones que Arista-Crítica seguirá fomentando a través de sus futuros números, tales como la defensa de los derechos humanos, la reivindicación de las culturas y de las comunidades menospreciadas por discursos arrogantes y poderosos, la crítica constructiva y deconstructiva de

teorías, las reivindicaciones de las minorías y de las poblaciones más vulnerables, la crítica de imaginarios y productos culturales heterogéneos, el análisis profundo de los problemas de nuestra región y del mundo, la recuperación y la necesidad de la memoria histórica para nuestros pueblos, el imperativo categórico de una paz con justicia social y el bienestar de todos los ciudadanos de nuestra región y de nuestro país.

En medio de estos tiempos críticos, hemos tenido la fortuna de contar con autores comprometidos y apasionados por sus áreas de estudio, procedentes de diversas instituciones universitarias y ubicados en diferentes latitudes de Colombia y del mundo: Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina; Universidad Autónoma de Guerrero, México; Pontificia Universidad Gregoriana y Universidad Sapienza de Roma, Italia; Universidad Pablo de Olavide, España; Universidad de Colima, México; Universidad Anáhuac Querétaro, México; King's College, Inglaterra; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia; Secretaría de Educación Distrital, Colombia y, por supuesto, Universidad Libre.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer a todas las personas que han hecho posible la existencia de esta iniciativa y que, de una o de otra manera, han colaborado en la construcción de esta empresa editorial: a la Dirección Nacional de Investigaciones y todo su equipo; a Marleny Aguirre Chica, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Libre, seccional Bogotá, por propiciar las condiciones para la existencia y el buen desarrollo de Arista-Crítica; a Luz Dalila Rivas, Directora de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, por su disposición y ayuda con todos y cada uno de los trámites administrativos y académicos al interior de la Universidad Libre para hacer de este proyecto una realidad; a Juan Carlos Pacheco, por el trabajo realizado en torno a la política editorial que Arista-Critica hereda de la extinta Revista Interacción, por sus consejos y su respaldo incondicional; a María Cristina Crespo, asistente editorial de la revista, sin su trabajo esta iniciativa no habría sido posible; a nuestro comité científico y nuestro equipo editorial de traductores y correctores de estilo en español, francés, inglés y portugués, conformado este último por Ernesto Nieto, Johanna Hernandez, William Pascagaza y Diana Camargo; y, por supuesto, a toda la comunidad académica y directivos de nuestra alma mater, patrocinadora de la Revista Interdisciplinar Arista-Crítica, la Universidad Libre.

Acercamiento al Pensamiento Moral de Docentes en Formación a partir de Narrativas de Experiencias en el Cumplimiento de Normas

Photo by Ronald Felton on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/diNrWyLiwpk

Carlos Javier Portillo Guerra[1]

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Maestría en Educación de la Universidad Libre, en la que se buscó identificar cómo las experiencias pasadas con las normas —en los espacios de la familia y el colegio— influyen en el pensamiento moral de docentes en formación, específicamente al valorar el comportamiento de estudiantes de primaria en el salón de clases como correcto o incorrecto.

De esta manera, se trabajó con cinco mujeres docentes en formación, quienes a través de la técnica de grupos focales compartieron sus experiencias al respecto para luego, por medio de un proceso de narrativas hermenéuticas, se comprendió de qué manera lo vivido en su infancia y adolescencia contribuye a la hora de valorar moralmente la conducta de sus estudiantes.

Los resultados indican que las experiencias familiares influyen en la atribución de causa del comportamiento incorrecto. Por su parte, las experiencias estudiantiles en el colegio contribuyen significativamente en la comprensión que poseen sobre la autoridad y las relaciones con los estudiantes, pero también la carga emocional interviene en la manera en que consideran si las decisiones de las docentes ante las faltas es adecuada o exagerada. Finalmente, la formación académica y la práctica profesional ofrecen información para tratar de resolver conflictos —dilemas morales— que surgen en ellas en el momento de afrontar comportamientos incorrectos por parte de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento moral, docente en formación, normas en el aula, relatos de vida, teoría de los dominios

APPROXIMATION TO TEACHERS IN TRAINING MORAL THINKING DRAWN FROM THE NARRATIVE EXPERIENCES IN THE FULFILMENT OF STANDARDS

ABSTRACT

The following results are part of an investigation developed at the Master Degree in Education in the Universidad Libre de Colombia. Throughout this research, we sought to identify how past experiences based on standards, family and school life, influence on the moral thinking of teachers in training when determining elementary students' behavior as appropriate or inappropriate within the classroom.

We worked with 5 female teachers in training who, by means of a focus group technique, shared their experiences, so that, through a hermeneutic narrative process, there could be seen the impact that has what they lived along their childhood and adolescence when it comes to moraly value their own students' behavior. The results indicate that prior family experiences influence on the attribution of the cause of what inappropriate behavior is. Aditionally, their past experiences as students, contribute to the way they understand authority and relationships with their pupils. Along with that, their emotional baggage helps to decide whether the teachers' decisions before the misbehavior is appropriate or not. Summing up, academic training and professional practice provide information enough to attempt to solve their inner conflicts (moral dilemmas) when facing their students' inappropriate behavior.

KEYWORDS

Moral thinking, teacher in training, classroom rules, life stories, domain

ABORDAGEM AO PENSAMENTO MORAL DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO A PARTIR DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EM CONFORMIDADE COM AS NORMAS

RESUMO

Apresentamos os resultados da investigação realizada no Mestrado em Educação na Universidade Livre, que procurou identificar como as experiências passadas com normas - na família e na escola - influenciam o pensamento moral dos professores em formação, especificamente ao avaliar o comportamento dos estudantes primários na sala de aula como correcto ou incorrecto. Desta forma, trabalhámos com cinco professoras em formação, que, através da técnica de grupos focais, partilharam as suas experiências a este respeito e depois, através

[1] Magíster en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación de la Universidad Libre. Correspondencia: carlosj.portillog@unilibrebog.edu.co. Código ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3381-7012 - Fecha de recibo: 20/04/2020. Fecha de aceptación: 11/09/2020

de um processo de narrativas hermenêuticas, compreendemos como aquilo que tinham vivido na sua infância e adolescência contribuiu para o valor moral do comportamento dos seus alunos. Os resultados indicam que as experiências familiares influenciam a atribuição de causas de mau comportamento. Por sua vez, as experiências dos estudantes na escola contribuem significativamente para a sua compreensão da autoridade e das relações com os estudantes, mas o peso emocional também desempenha um papel na forma como consideram se as decisões dos professores relativamente às ausências são apropriadas ou exageradas. Finalmente, a formação académica e a prática profissional oferecem informação para tentar resolver conflitos - dilemas morais - que surgem neles quando enfrentam comportamentos incorrectos por parte dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamento moral, professor em formação, regras da sala de aula, histórias de vida, teoria de domínio.

APPROCHE DE LA PENSÉE MORALE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION À PARTIR DE RÉCITS D'EXPÉRIENCES CONFORMES AUX NORMES

RÉSUMÉ

Nous présentons les résultats des recherches menées dans le cadre du Master en éducation de l'Université libre, qui ont cherché à identifier comment les expériences passées avec les normes - dans la famille et à l'école - influencent la pensée morale des enseignants en formation, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement des élèves du primaire en classe comme étant correct ou incorrect. Ainsi, nous avons travaillé avec cinq enseignantes en formation qui, par la technique des groupes de discussion, ont partagé leurs expériences à cet égard, puis, par un processus de récits herméneutiques, nous avons compris comment ce qu'elles avaient vécu dans leur enfance et leur adolescence contribuait à la valeur morale du comportement de leurs élèves. Les résultats indiquent que les expériences familiales influencent l'attribution de la cause d'une mauvaise conduite. En retour, les expériences des élèves à l'école contribuent de manière significative à leur compréhension de l'autorité et des relations avec les élèves, mais la charge émotionnelle joue également un rôle dans la manière dont ils considèrent si les décisions des enseignants concernant les absences sont appropriées ou exagérées. Enfin, la formation académique et la pratique professionnelle offrent des informations pour tenter de résoudre les conflits - dilemmes moraux - qui surgissent en eux face au comportement incorrect de leurs étudiants.

MOTS CLÉ

Pensée morale, enseignant en formation, règles de classe, récits de vie, théorie du domaine

Una de las situaciones que más tienen que afrontar los docentes es el manejo de las faltas de comportamiento por parte de los estudiantes. Para poder realizar esto, ellos deben primero evaluar la situación y determinar si lo que realiza el estudiante se cataloga como una falta o no. Es en este análisis donde surge un interesante tema de investigación, porque si bien se esperaría que los docentes orienten sus decisiones de acuerdo a los manuales y normas del colegio, es muy probable que hayan otros aspectos que influyan en su determinación, tales como sus experiencias previas en la familia, su formación educativa e incluso lo aprendido sobre este tema —es decir, en lo referente a la regulación de comportamientos— durante su formación profesional. Se trata de un tema relevante en cuanto hay diferentes formas de asumir los comportamientos como correctos o incorrectos, y a partir de esto se puede determinar la forma de regular a una persona, especialmente en lo que refiere a los niños.

La cuestión es que, aunque es una preocupación social, la forma de normalizar el comportamiento no tiene en cuenta la posible influencia de otros factores mucho más personales de quienes los regulan. Para los docentes se presenta como tema de interés reflexivo porque puede ser común que en el momento de regular comportamientos en el aula de clases, tengan conflictos entre lo que consideran se debe hacer y lo que en efecto deben hacer —bien sea por normatividad o aprendizaje de formación—. Estas inquietudes surgen en parte porque la formación recibida en el núcleo familiar no siempre guarda coherencia con la formación profesional; sumado a esto, la experiencia colegial suele aportar también elementos de juicio para evaluar la conducta de sus propios estudiantes. Por tal razón es importante indagar más sobre la forma en que estos elementos influyen a la hora de fungir como evaluadores del comportamiento de sus propios estudiantes.

El presente artículo presenta los resultados de una investigación de una tesis de maestría[2] realizada con

[2] Portillo, C. (2016). Identificación de los constitutivos principales en la estructuración del pensamiento moral de docentes en formación [Tesis de grado de maestría, Universidad Libre]. http://hdl.handle.net/10901/9577

estudiantes de la licenciatura en humanidades e idiomas de la Universidad Libre en Bogotá, que estudió los aspectos que más inciden en la forma de determinar y manejar faltas de comportamiento de niños de primaria en el aula de clases. Se abordó este tema desde lo moral toda vez que al hablar de la manera en que una persona entiende un comportamiento correcto, así como del modo en que comprende las faltas en su conducta, se sugiere que necesariamente debe tener concepciones que le permiten juzgar si una acción es correcta o incorrecta según el contexto en el que se dé. Así las cosas, se dará a conocer el recorrido teórico realizado sobre el tema de lo moral a partir de la perspectiva psicológica estructuralista, profundizando especialmente en la propuesta estructuralista-cultural de Elliot Turiel. Luego se detallará el diseño metodológico utilizado para analizar la forma en que las participantes describían situaciones concretas sobre el discernimiento y manejo de faltas de comportamiento que tenían en su práctica docente.

LA MORAL DESDE LA PSICOLOGÍA ESTRUCTURALISTA

Las cuestiones morales han sido estudiadas a lo largo de la historia desde las religiones, la filosofía y varias Ciencias Humanas como la sociología, la antropología y la psicología, siendo la forma en que se abordan lo que genera diferencias entre cada una de ellas. Precisamente, esta última ha indagado por la manera en que se desarrolla la moral en la persona, centrándose en responder dos preguntas fundamentales, a saber: (I) ¿la moral es algo que se aprende o es algo innato del ser humano?, por una parte y (2) ¿la moral es universal y lo que se considera correcto o no es igual para todos los seres humanos, o es algo dependiente de la cultura, siendo cada grupo social el que determina lo que es correcto o incorrecto?, por otra. A partir de estas cuestiones las teorías desarrolladas en la psicología han buscado determinar los aspectos fundamentales del desarrollo moral proponiendo mecanismos que se irán presentando a lo largo del crecimiento.

Ahora bien, en la interpretación de cómo un docente juzga el comportamiento de un alumno como correcto o incorrecto pueden intervenir diferentes variables, tales como las emociones (Eisenberg, 2000), la influencia de la vida familiar (Koshanska, 1997), algunos aspectos del desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1991) y ciertos aspectos culturales (Wainryb y Turiel, 1994). A propósito de esto, uno de los enfoques más influyentes en el estudio del desarrollo moral ha sido el cognitivo-estructuralista, en donde suele resaltarse el trabajo de autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Por el lado del suizo, cabe destacar que en los diferentes estudios que llevó a cabo en torno a la inteligencia y el desarrollo cognitivo en los niños, también investigó el tema moral, analizando especialmente la importancia de la interacción en el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Así, para él, (1977, p. 9) la moral hace referencia a un sistema de reglas que debe ser aprehendido por la persona. Esto es: no se trata de la simple obediencia de reglas sino al entendimiento de estas dentro de un grupo social. De esta manera, a partir de la comprensión de la regla, Piaget estableció que el desarrollo moral en el niño va de la heteronomía a la autonomía (Ibid., p. 87): en la heteronomía lo bueno para el niño es lo que viene del adulto y las reglas se aplican y evalúan a partir de sus consecuencias y no de las intenciones (Ibid., p. 124); en la autonomía el niño entiende que las reglas son cooperativas y se pueden construir tanto como modificar. En este sentido, los hechos se juzgarán a partir de las intenciones, no tanto de las consecuencias; se trata de responsabilidad subjetiva, según el nombre que le asignó Piaget (Ibid., p. 135). Para el suizo, además, la heteronomía se basa en un respeto unilateral por la regla, mientras que sólo a través de la toma de perspectiva se desarrolla el pensamiento autónomo, el cual se caracteriza por la cooperación y el respeto mutuo por aquella. Así pues, la cooperación es el aspecto clave en el desarrollo moral, puesto que propicia la comprensión por la cual existen las reglas (Ibid., p. 164).

Con todo, aunque la teoría del desarrollo moral propuesta por Jean Piaget brindó una explicación de la génesis del pensamiento moral, no profundizó en este después de alcanzar el pensamiento lógico formal ni explicó la influencia que podía tener la familia ni la socialización en el discernimiento de las reglas (Payá, 1996). Aun así, es a partir de aquella propuesta piagetiana que Lawrence Kohlberg (Gibbs, 2003) amplió los estudios del desarrollo moral, con la diferencia de que no se centró en la observación del juego de los niños, sino que se interesó en los desequilibrios cognitivos[3] que podían originar situaciones hipotéticas de conflicto moral, no solamente en con los infantes sino también con los adultos. En especial, el estadounidense (Ibid., p. 59) se interesó en conocer el razonamiento lógico de una persona cuando enfrenta situaciones moralmente problemáticas (e.g. conflictos de intereses entre derechos de diferentes personas), por lo que su método se apoya bastante en la toma de perspectiva que pueda realizar la persona estudiada. En ese sentido, Kohlberg estableció que los argumentos que desarrolla la persona resuelven el conflicto moral y que uno de los principales argumentos tiene que ver con la justicia (Ibid., p. 62).

En la teoría kohlbergiana del desarrollo moral se proponen tres niveles, cada uno con dos etapas: el primero de ellos

se denomina preconvencional y se caracteriza por la tendencia del niño a cumplir las expectativas sociales (Lapsley, 2006, p. 45): el segundo es el denominado convencional y se caracteriza por la interiorización de las normas, la identificación con ellas, la conformidad hacia las mismas y su empleo con relación a grupos sociales; el tercer nivel propuesto por Kohlberg es el postconvencional —máximo nivel al que puede llegar una persona—, en el cual se espera que se obre en función de principios teniendo al ser humano como fin en sí mismo (Ibid., p. 47).

A pesar del gran aporte teórico y metodológico hecho por Kohlberg en el estudio del desarrollo moral, su propuesta no está exenta de críticas; entre las principales que se le han hecho, se halla la falta de universalidad de los niveles postconvencionales, pues se ha encontrado que no todas las personas llegan hasta este, sin que el estadounidense sepa explicar por qué no lo logran. Ligado a esto, otra de las críticas más relevantes tiene que ver con el retroceso entre estadios que exhiben muchas personas, así como la ambigüedad para definir en muchos casos el estadio en

[3] El desequilibrio cognitivo hace referencia a "una situación que confronta a dos valores… el equilibrio perdido debe restaurarse asimilando el problema o acomodándose el pensamiento para abordar la crisis e idear como resolver el conflicto identificado entre tales valores" (Zerpa, 2007, p. 146).

el que está, pues ante diversos dilemas morales pueden dar en una misma sesión respuestas de las etapas tres y cuatro, por ejemplo (Turiel, 2002, p. 107).

Por otra parte, se ha argüido significativamente en contra de la teoría de Kohlberg, y en general de las teorías estructuralistas, en razón de su falta de integración de elementos culturales no ligados a sociedades no occidentales y que tienen valores morales muy diferentes (Ibid., p. 186). De esta manera, por ejemplo, se ha observado que muchas personas de países no occidentales (e.g. India) puntuaban sistemáticamente bajo al enfrentar dilemas morales sin que esto significara que esas sociedades fueran más amorales que las occidentales, indicando con esto la existencia de variables no tomadas en cuenta y que influyen en el pensamiento moral (Ibid., p. 193).

Por tanto, a partir de esto las posteriores investigaciones y propuestas teóricas relacionadas con el desarrollo moral buscarían integrar factores contextuales y culturales en sus estudios. Al respecto, cabe mencionar que las teorías contextuales en desarrollo moral son aquellas que toman en cuenta factores situacionales, sociales y culturales para explicar el pensamiento y el actuar moral. Surgieron como respuesta a las diversas críticas realizadas a las teorías estructuralistas que solo tomaban en cuenta los elementos cognitivos; sin embargo, si bien existen varias propuestas de este tipo (Gilligan, 1985; Markus y Kitiyan citados por Turiel, 2013; Smetana, 2006; Wainryb y Turiel, 1994), para el presente estudio se focalizó en el trabajo realizado durante varias décadas por Elliot Turiel, el cual hace parte de una teoría más amplia denominada teoría de los dominios, desde donde se ofrece una perspectiva integradora entre los elementos contextuales, el pensamiento y la práctica moral.

Elliot Turiel se define a sí mismo como un psicólogo evolucionista (Turiel, 2013), porque su foco de investigación ha sido principalmente el estudio del desarrollo moral en diferentes culturas. Realizó sus estudios de doctorado en psicología con Lawrence Kohlberg como mentor en la Universidad de Yale; en esta etapa estructuralista, Turiel estudió a profundidad la teoría de Piaget y tomó algunos elementos significativos que consideró bases para su ulterior propuesta. El primer elemento consistió en acoger una visión filosófica de moral tomada de Kant, en la cual postuló que una condición necesaria para el desarrollo moral era la autonomía del sujeto; esto es: para conocer el carácter moral de una persona es esencial observar cómo toma las propias decisiones (Clemente, 2004).

Tal idea kantiana estableció para Turiel el carácter universal de la moral. Por otra parte, Turiel difería de Piaget en que, si bien este pensaba que el desarrollo moral se daba gracias a la interacción social, no tomó en cuenta la influencia de la educación de los padres y mucho menos la influencia de la cultura. Por el contrario, Turiel considera que las prácticas culturales transmitidas principalmente por vía familiar inciden en la forma en que se establecen reglas y se comprende lo moral. Así las cosas, mientras hacía el mencionado doctorado en psicología, replicó varias veces el método de dilemas morales empleado por el suizo en tanto analizaba los datos obtenidos.

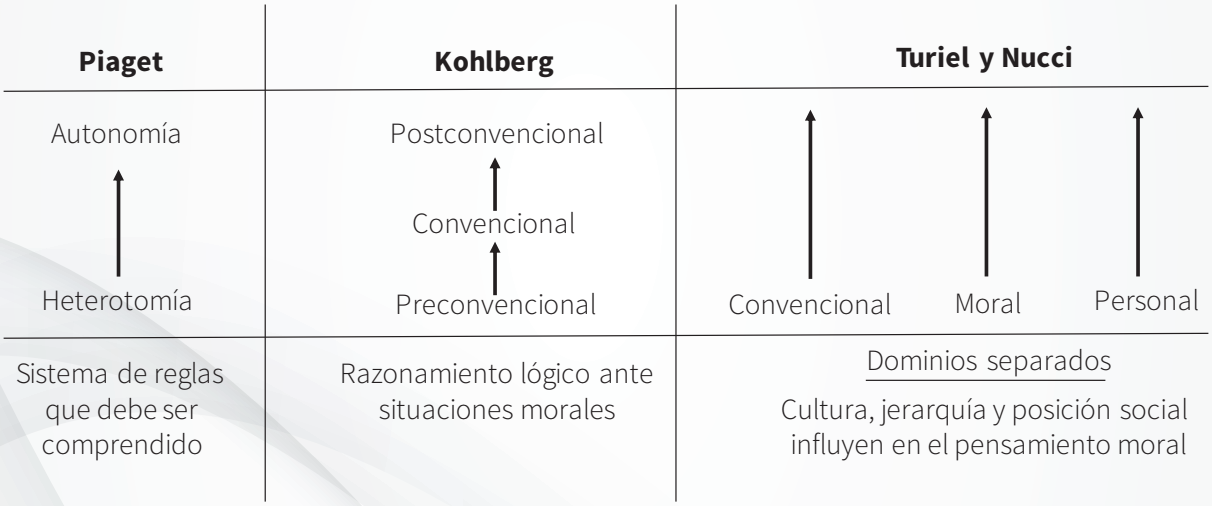
De otro lado, respecto a aquel trabajo Turiel reconocería el gran aporte que hizo Kohlberg para la psicología y para el estudio del desarrollo moral (Turiel, 2008), coincidiendo con él en que el pensamiento moral se construye a través de interacciones que van creando sistemas conceptuales cada vez más complejos y que van más allá de la infancia (Gibbs, 2003; Lapsley, 2006), llegando a indicar que el desarrollo moral también se sigue dando en la edad adulta.

No obstante, el principal aporte de la teoría kohlbergiana al modelo que propondría luego Turiel estaría dado en relación con el estudio del desequilibrio cognitivo cuando dos o más valores se confrontan y la persona debe

resolver el conflicto (Gibbs, 2003, p. 62). Así, tal como en los momentos en que Kohlberg presentaba los dilemas morales a los sujetos de su investigación, se interesaba por conocer el razonamiento que hacía la persona al escoger uno u otro valor, Turiel adoptó después tal método para analizar situaciones contextuales y culturales. De igual forma, también observó que el razonamiento moral no guardaba coherencia con el actuar moral; la gente en general no piensa igual en todas las situaciones porque no tiene un razonamiento consistente (Turiel, 2002, p. 87), con lo que la moral se ve afectada por las experiencias del sujeto.

Con todo, Turiel coincide con las teorías estructuralistas en que el mecanismo del desarrollo moral es el desequilibrio cognitivo. Piaget (1977, p. 337) estudió el desequilibrio cognitivo a través del juego y el establecimiento de reglas, interpretando la manera en que el niño pasa del pensamiento heterónomo al autónomo a través de la cooperación; Kohlberg estudió el desequilibrio cognitivo por medio de dilemas morales analizando el razonamiento moral que subyacía a la respuesta que la persona daba ante cada dilema (Turiel, 2008, p. 205); Turiel (2006), por su parte, determinó que el desequilibrio existe permanentemente en la cotidianidad de la persona, y estudió específicamente los desequilibrios cognitivos originados por las diferencias jerárquicas en cualquier cultura (e.g. diferencias en privilegios que poseen algunas culturas por cuestiones de sexo o recursos económicos). La figura 1 presenta un breve esquema del desarrollo moral desde las principales propuestas estructuralistas.

FIGURA. 1.
PRINCIPALES PROPUESTAS ESTRUCTURALISTAS SOBRE EL PENSAMIENTO MORAL



Fuente: elaboración propia del investigador

LA TEORÍA DE LOS DOMINIOS Y LA TEORÍA MORAL DE TURIEL

La teoría de los dominios la trabajó Turiel junto con Nucci (2009) para explicar la forma en que las personas ordenan y entienden los acontecimientos que viven (Goñi, 1989; Yáñez y Perdomo, 2009). Los dominios son estructuras preestablecidas que se ocupan de comprender la realidad social (Smetana, 2006). Al respecto, Turiel (1989) explica que: hay dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognitivas no sociales y que se construyen a través de las interacciones del individuo con el medio social. Además, el conocimiento social puede dividirse en dominios distintos. Es decir, no hay un sistema central de conocimiento social, como a veces se ha dado a entender para la moralidad o la adopción de perspectivas. Por tanto, se propone que los juicios sociales del individuo no forman un sistema general unificado (p. 57)

De esta manera, si bien los dominios se basan en un sistema central de conocimiento social, cada uno brinda una perspectiva diferente a la forma de interpretar situaciones sociales. Es por esto que una misma persona puede tener de manera simultánea diferentes opiniones e interpretaciones de situaciones sociales. A propósito, conviene tener en cuenta que existen tres dominios principales: el moral que tiene que ver con la justicia y los derechos, el social-convencional que se encarga de la

comprensión de la organización social y el personal que hace referencia al conocimiento de sí mismo (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). Estos, aunque se desarrollan de manera autónoma, son interdependientes en cuanto dependen de una estructura cognitiva esencial (Turiel, 2013); esto es, procesos básicos como el desarrollo de la percepción, la toma de perspectiva, el desarrollo del lenguaje, entre otros. Además, cada dominio se genera a partir de las interacciones sociales, interpretando cada una lo ya experimentado por la persona (Smetana, 2006; Turiel, 1989). Con todo, la teoría de los dominios explica que no puede haber grandes desfases en el desarrollo entre estos, ya que están interrelacionados, dependen de las mismas interacciones sociales que haga la persona y de su proceso cognitivo general (Turiel, 2002, p. 96).

Por una parte, el dominio moral hace referencia a la percepción y aprehensión de reglas básicas que regulan las relaciones sociales y "está formado por juicios de carácter prescriptivo que inciden en las relaciones interpersonales, pero que no son arbitrarios ni uniformes —es decir, no dependen de convenciones—, sino que tienen pretensiones de universalidad" (Payá, 1996, p. 113). Tales reglas tienen que ver con la justicia (e.g. equidad en los privilegios y castigos), los derechos (e.g. no robarle algo a otra persona) y el bienestar (e.g. no pegarle al otro), no dependen de la cultura y son percibidas desde tempranas edades (Goñi, 1989; Turiel, 2002; Yáñez y Perdomo, 2009). De otro lado, el dominio social-convencional se caracteriza porque las normas que regulan las relaciones interpersonales son básicamente convenciones o acuerdos para regular comportamientos específicos de las personas, son dependientes de la cultura y pueden ser modificados (e.g. los rituales o la forma de dirigirse a determinadas personas) (Turiel, 2002 y 2006). Finalmente, el dominio personal tiene que ver con la autonomía de la persona y su libre elección para tomar decisiones sobre su propia vida (e.g. el tipo de peinado que se desea tener o la música que se desea escuchar) (Thornberg, 2010; Turiel, 2013).

La teoría de Elliot Turiel plantea que el desarrollo moral se da gracias al desequilibrio cognitivo generado por situaciones que producen conflicto en la persona. A diferencia de las teorías estructuralistas, el psicólogo norteamericano tomó muy en cuenta los factores culturales y contextuales en la resolución de estos desequilibrios al proponer que las personas analizaban las situaciones desde sus dominios morales, convencionales y personales; asimismo, que ellas tomaban una y otra decisión en su actuar moral según las circunstancias, personas involucradas y conocimientos. La evaluación moral se apoya en los supuestos informacionales (Clemente, 2004; Smetana, 2006), es decir, tal como su nombre lo indica, informaciones que afectan la evaluación de la gravedad de una falta así como del castigo y que son dados por la cultura, la educación, las familias, por lo que hacen referencia a creencias sobre cómo funciona el mundo. Asimismo, Turiel propone que la comprensión de los acuerdos convencionales se da por niveles progresivos de desarrollo, mientras que la valoración de las situaciones morales se da desde una temprana edad, facilitada por reacciones emocionales tales como indignación, rabia, culpa y vergüenza. A partir de la evaluación moral, la persona establece unos criterios de juicio con los cuales procura coordinar la información proveniente de sus dominios moral, convencional y personal para tomar una decisión.

Además de todo esto, pero no menos importante, Turiel resalta la importancia que la influencia de las jerarquías sociales y relaciones de poder poseen a la hora de brindarle información a la persona sobre cómo manejar situaciones morales y convencionales. Cuando surgen conflictos entre normas que afectan el bienestar, la justicia o los derechos (e.g. hasta hace unas décadas en nuestro país, la subordinación legal de la mujer en muchos aspectos al hombre), estas se ven obligadas a resolver el desequilibrio cognitivo bien sea a través del acoplamiento a las reglas, o bien en la oposición a las mismas través de la resistencia y la subversión.

DISEÑO METODOLÓGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De manera general, la investigación consistió en conocer el modo en que docentes mujeres en formación establecen criterios para evaluar el comportamiento de los estudiantes en el aula de clases como correcto o incorrecto. Se asumió que sus experiencias con diferentes normas, en su vida familiar tanto como en su vida escolar —primaria y secundaria—, interactuarían con su formación universitaria y su ejercicio docente durante las prácticas profesionales. Así pues, la investigación fue llevada a cabo desde un paradigma interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues el interés estuvo orientado por conocer la comprensión que poseían las docentes en formación acerca de lo correcto e incorrecto, partiendo de sus experiencias de vida y de la interpretación de las faltas de comportamiento de sus alumnos durante las clases. Finalmente, el diseño implementado fue histórico-hermenéutico, puesto que se buscó encontrar el significado que las docentes en formación le otorgan a sus acciones cuando relatan los hechos (Packer, 1985).

PARTICIPANTES

La población que se estudió estuvo conformada por docentes en formación que se encontraban realizando

sus prácticas profesionales y hacen parte de la carrera de Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. La muestra estuvo compuesta por cinco estudiantes mujeres que estaban cursando noveno semestre. En relación a los alumnos que las docentes en formación orientaban, se restringió el estudio a niños de primaria de diferentes colegios tanto públicos como privados. Se aclara que las participantes autorizaron emplear sus nombres de pila para el análisis y publicación de los resultados.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Debido a que el interés de la investigación fue conocer las experiencias de las docentes en formación con las normas tanto en su vida personal como profesional, se plantearon 4 categorías de análisis, a saber: (1) experiencias con el cumplimiento de normas en la familia, (2) experiencias con el cumplimiento de normas en su propia formación escolar en primaria y bachillerato, (3) formación profesional recibida en la universidad en lo referente a las normas escolares y (4) experiencia de aplicación de normas de ellas mismas en su ejercicio docente. Tales categorías fueron propuestas por el investigador, ya que los grupos básicos de socialización —familia y escuela— brindan una importante experiencia en lo referente a la normatización del comportamiento, y esto se puede contrastar con lo aprendido en la formación universitaria así como en la práctica profesional, donde cada docente reflexionará sobre la forma más adecuada de normatizar a niños de primaria. Por ello, a partir de estas categorías se definieron las reglas de asignación para organizar las narraciones de las participantes. La tabla 1 presenta los criterios con los cuales se seleccionaron los apartes más significativos del discurso de cada una de ellas.

TABLA 1.
REGLAS DE ASIGNACIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPLEADAS

	Categorías	Definición	Reglas de asignación
Experiencia personal	Familia	Hace referencia a la experiencia con las normas con la familia cuando era niño o adolescente	1. La participante expresa normas establecidas por los padres u otros familiares que debió cumplir durante una época. 2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, avisar siempre a los padres cuando llegaba del colegio. 3. La participante comenta situaciones de conflicto con los padres u otras figuras de autoridad indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento
	Escuela	Hace referencia a la experiencia con las normas cuando era estudiante de educación básica o media en el contexto del colegio	1. La participante expresa normas establecidas en el colegio 2. La participante manifiesta situaciones en las cuales había normas implícitas y que regulaban su comportamiento. Por ejemplo, ponerse de pie cada vez que entra el docente al salón 3. La participante comenta situaciones de conflicto en el colegio indicando una ruptura con la normatización que hay de su comportamiento
Experiencia profesional	Formación docente	Hace referencia a los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación profesional	1. La participante refiere conocimientos puntuales relacionados con su formación docente en lo concerniente al manejo de grupos y organización de la clase – teóricos pedagógicos disciplinar, curricular,
	Ejercicio docente	Hace referencia a la experiencia con la aplicación de normas en la práctica docente	1. Reportes que realiza la participante sobre la forma en que regula el comportamiento de los alumnos a su cargo en el aula de clase 2. El entrevistador identifica en el lenguaje del participante elementos que indican normatización de los comportamientos de los estudiantes que tiene a su cargo durante la práctica profesional

Fuente: elaboración propia del investigador

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recolectar la información se sugirió el procedimiento de grupos focales y técnica de relatos de vida, con el fin de permitir que las docentes en formación narrarán los sucesos impactantes en su vida relacionados con el cumplimiento e incumplimiento de normas, tanto como frente a su aplicación durante las prácticas profesionales, lo cual refleja su pensamiento moral. Así las cosas, para el desarrollo de los grupos focales se empleó la propuesta hecha por Mella (2000), con propósitos y temas definidos para cada una de las sesiones. En ese sentido, los grupos focales se caracterizaron por ser flexibles en las preguntas con el fin de ampliar el rango de información que se podía obtener. Con todo, se realizaron tres grupos focales para realizar el análisis de contenido, en los que se indagó lo siguiente:

- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento de normas a nivel familiar
- Experiencia personal en el cumplimiento y no cumplimiento durante su época escolar
- Experiencia personal en el establecimiento y cumplimiento de normas como docentes

Los grupos focales se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2015, con una duración promedio de dos horas cada uno e intervalos de tiempo de 15 días.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez realizados los grupos focales, cada sesión fue transcrita y comentada según observaciones de carácter situacional —ruidos o distracciones— y emocional — si había llanto o risa—. Enseguida, se extrajeron los apartes más relevantes para la investigación, estableciendo como criterios de codificación la experiencia personal y profesional con las normas. Frente a la primera se analizaron las respuestas en función a experiencias personales o escolares. En cuanto a la segunda, se examinó la formación profesional docente en relación a la experiencia con los estudiantes de primaria durante la práctica profesional. De esta manera, una vez fueron codificadas las intervenciones de las participantes se procedió a agruparlas por las categorías propuestas y a contrastarlas con lo postulado en la teoría moral de Elliot Turiel; esto es, las narraciones de las docentes en formación se examinaron de acuerdo a la presencia de desequilibrios cognitivos hallados al enfrentar situaciones convencionales con implicaciones morales, así como también desde la construcción y desarrollo de los dominios moral, convencional y personal (Yáñez y Perdomo, 2009), lo que implicó la comprensión de las normas convencionales —generadas por acuerdos— y morales —que tienen que ver con el bienestar, la justicia y los derechos. De igual forma, varias de las narraciones de las participantes se entienden desde las prácticas culturales que les fueron transmitidas por sus padres o docentes en la época escolar.

RESULTADOS

Categoría personal - familia

En la categoría de familia se encontraron temas relacionados con la autoridad para establecer normas e imponer castigos, con las expectativas puestas en relación al comportamiento esperado y discriminando de lo que se considera correcto de lo incorrecto. En los relatos de las participantes los padres se apoyaban en su autoridad para exigir conductas relacionadas con el cumplimiento de expectativas sociales. El relato de "Lina" ejemplifica este punto: "[…] mi padre me enseñó dos cosas: —mire usted debe llegar a esta hora—, la puntualidad, y tiene que cumplir ciertas cosas, —mientras usted viva bajo el techo de esta casa se hace lo que yo diga—". En este caso se puede contemplar cómo la norma de la casa es impuesta sin mayores explicaciones y se exige el cumplimiento de la misma independiente de su validez o no. Se trata de situaciones en donde la norma convencional se apoya en la autoridad del padre y se acepta como tal. Enseguida Lina dirá, ahora sobre expectativas, que […] cuando se es hija única los papás están encima de uno, y siempre va a ser así, y siempre va ser uno el ejemplo. —Usted tiene que sobresalir—. Entonces yo no puedo fallar… para mí es traumático: no puedo fallar… Entonces no puedo desfallecer en eso".

En este relato la participante Lina expresa que las expectativas familiares fueron bastante demandantes emocionalmente, pero que con el arribo a la adultez terminó aceptando que las normas, aunque impuestas, buscaban prevenir daños; es decir, la norma se aceptó por entender que era necesaria para el buen funcionamiento familiar, el logro de objetivos y la prevención de riesgos. Tales situaciones, al ser reconocidas por ella, se integraron en su razonamiento moral.

Otro aspecto significativo de la influencia de la familia en el desarrollo del pensamiento moral de las docentes en formación, tiene que ver con las expectativas en relación con el comportamiento deseado. La educación en valores, tradiciones y creencias tiene un especial significado en el razonamiento moral. Smetana (2006) indicaba que los supuestos informacionales son datos o creencias que afectan la evaluación de una situación. A propósito, enseguida se presentan algunos fragmentos relatados

por las participantes en relación a este tema. Lorena, por ejemplo, reflexiona acerca de cómo la transmisión cultural de valores puede darse diferencialmente si viene de los padres o de otros pares como los hermanos. También, la docente en formación obtiene diferentes informaciones de otros grupos sociales, obligándola a decidir qué es lo correcto o no de las prácticas inculcadas:

Según la biblia —afirma— la mujer no puede usar prenda del hombre, que serían los pantalones, que los aretes, nada de esas cosas; pero me gusta mucho escuchar cuando hablan de Dios y todas esas cosas, entonces yo me quedo con lo…, no con lo que se acomode en mi vida, sino con lo que yo creo realmente es necesario para mí, porque usar pantalones no me hace pecadora. ¿De qué me sirve a mi ir con una falda larga y estar criticando algo malo de todo mundo?.

En el relato se observa que la iglesia cristiana a la que asiste Lorena tiene un valor instaurado —las mujeres no deben usar pantalones—, pero ella no lo aplica, indicando que reestructura el valor cultural a partir de la forma en que la amplia su perspectiva. Se consta entonces el supuesto informacional que indica Turiel (Smetana, 2006) para evaluar situaciones, pues en este caso la docente en formación explica que no está de acuerdo con una convención ligada a expectativas sociales. Y continúa diciendo: "A mí me fascina bailar y eso en la iglesia no está bien visto porque eso es rendirle culto al demonio. Para ellos divertirse es en la presencia de Dios". Como se puede observar, Lorena va en contra de otro valor instaurado por la iglesia cristiana a la que asiste —bailar y divertirse solamente en su propia congregación—. De esta manera, cuando una práctica se considera injusta o arbitraria se presentan episodios de resistencia, como se evidencia en la decisión de Lorena de bailar cuando lo desee, a pesar de los argumentos de la iglesia cristiana a la que asiste. Además, va a proseguir narrando:

Todo ese tipo de cosas no considero que sean necesarias para uno vivir la vida plena y ser feliz... yo comparto mucho del cristianismo, pero también muchas cosas de la iglesia católica. Entonces desde que tengo 6 años, mi mamá es cristiana, entonces a mí nunca me dejaron usar el pantalón, los aretes. Cuando llegué a Bogotá, mis hermanas no son cristianas, entonces que el arete, que el piercing, que póngase el pantalón… uno ve de verdad que no es necesario cumplir con todo ese tipo de cosas para agradarle a Dios… me quedo con lo bueno de las dos.

Lorena fue educada por su familia para seguir unas prácticas culturales asociadas a creencias religiosas; no obstante, varias personas significativas para ella realizaban prácticas que se contradecían entre sí. Así, en su propia familia había prácticas tanto católicas como cristianas, las cuales ella asumía por sumisión a la autoridad; pero luego, al venir a vivir a Bogotá encontró que las hermanas no son practicantes del cristianismo y, por ende, no guían su forma de vestir o de ser a tales creencias. Es a este tipo de situación a la que Turiel

denomina coordinación de dominios (1989), pues se trata de un caso en el que la docente en formación manifiesta un conflicto al tener que coordinar una información que se le presentaba como inmoral —bailar fuera de la iglesia—, una información convencional —vestirse a la moda— y una información personal —bailar por gusto, enfrentando además unas expectativas por cumplir y la información cultural transmitida a través de su familia y amigos, lo cual no le permitía identificarse con un solo comportamiento; frente a ello, la participante optó por razonar sobre estas prácticas, desligarlas de cualquier interpretación moral y asumirlas como una información convencional que ella autónomamente cumpliría en los contextos y momentos que considerara apropiados, privilegiando así su dominio personal. Turiel (1989) explica que en la coordinación de dominios la persona busca maximizar los beneficios en cada uno de estos, situación que Lorena ejemplifica claramente.

Pero, además de lo anterior, la imagen que los padres tenían de la participante se constituye una de las principales fuentes de expectativa: consideran importante mantener un buen nombre y ser un ejemplo para los demás; esta imagen se volvió criterio de juicio fundamental transmitido por los padres a las participantes, con el fin de regular su comportamiento. Lina presenta el relato más representativo: "Mi papá me decía: —no es que yo sea machista, pero yo como hija la quiero integral, tiene que ser una mujer integral con sus cosas y tiene que ser consecuente con lo que usted hace—".

El criterio de juicio indica los argumentos para establecer la gravedad de alguna falta y si es moral o convencional (Clemente, 2004). En este apartado se puede constatar cómo el padre de la docente en formación influye en su forma de actuar al hacer énfasis en la importancia de cuidar su imagen, más cuando se es mujer. En la narración, Lina explicó que cuidar la imagen hace referencia, por ejemplo, a no ser vista bebiendo alcohol. El criterio de juicio del padre de Lina, según la teoría de Turiel, indica que coloca al mismo nivel de falta moral el no cumplimiento de esta convención. Tal indicación, con todo, permanece muy latente en el criterio de juicio de Lina cuando ejerce su labor docente, así como en su razonamiento frente a lo que considera correcto e incorrecto de su propio comportamiento.

Categoría personal - escuela

Con relación a las vivencias durante la época escolar se encontró que las experiencias, tanto negativas como positivas, marcaron significativamente y de forma emocional a las participantes. Las docentes en formación durante su propia vida escolar tuvieron experiencias que les permitieron establecer nuevos criterios de juicio respecto a los comportamientos correctos e incorrectos. Por ejemplo, todas las docentes en formación reportaron episodios bastante negativos de profesores que les pegaban, les generaban temores o las humillaban; este tipo de castigos generaron en ellas un desequilibrio cognitivo moral al originar reflexiones sobre lo que se considera correcto o incorrecto en el comportamiento de un docente. Así pues, las experiencias escolares con el castigo marcaron episodios significativos en la reflexión sobre el actuar de una figura de autoridad. A propósito, cuenta Lina:

[…] había una profesora, Fanny, ella dictaba matemáticas y el que no supiera (las respuestas) su coscorrón en la cabeza. Era un coscorrón que nos dejaba doliendo la cabeza y nosotros, pues para el adulto eso era normal y era aceptable en una escuela, nosotros nunca dijimos nada… siempre nos pegaba a todos".

En su relato se puede percibir que algunas prácticas como golpear a un alumno para que aprenda vienen arraigadas en ciertos docentes y, puesto que son figuras de autoridad, los niños veían ese comportamiento como normal, aunque les implicaba bastante dolor. Es llamativo en este caso porque Lina, en otros apartados de los grupos focales, expresaba que ninguno de sus padres ni nadie más en su familia la castigaban físicamente, mientras que esta docente si le pegaba y ellos hace que ella exprese que esa es una práctica normal del adulto. Tal como lo indicaba Elliot Turiel (2013, p. 18): existen prácticas culturales que institucionalizan injusticias y en este caso la cultura en los colegios de las participantes aceptaba el castigo físico a los alumnos. Algo semejante fue narrado por Maira sobre una situación donde no solo hay maltrato físico sino también psicológico a través de prácticas de burla y temor al estudiante:

[…] yo estaba en segundo de primaria y había una profesora que me pegaba… la señora tenía también en el salón a su hija y si nosotros nos juntábamos con ella nos pegaba, que porque a ella no le gustaba que nosotros nos juntáramos con ella.

Aquí se constata una situación de desigualdad, ya que evidentemente la figura de autoridad que es la docente establece una inequidad entre las mismas compañeras de clase de forma arbitraria (Turiel, 2002). En este caso la desigualdad surge por la relación madre-hija, haciendo que los criterios de juicio de la docente sobre lo correcto e incorrecto del comportamiento de las otras niñas se vieran afectados por esta relación filial. "[…] ella —continúa Maira— nos decía: -si ustedes le cuentan a su

mamá entonces la voy (a la mamá) a encerrar en un cuarto oscuro lleno de serpientes…-. O sea, la señora nos metía bastante miedo…". Su profesora normatiza el miedo y la amenaza, infundiendo en las estudiantes el temor a que su propia mamá fuera a ser lastimada —afectación al bienestar—. Para Turiel (1989) la jerarquía superior puede determinar lo que es correcto e incorrecto, situación que se hace palpable en la actitud amenazante de la profesora por medio de la cual indica que es correcto mentirles a los padres por el simple hecho de que ella así lo ordena.

Asimismo, se evidencia una situación de desequilibrio cognitivo en las estudiantes al tener que mentirles a los padres —falta convencional— con tal de salvaguardar su bienestar —evitar una falta moral. Una vez más, es la narración de otra de las participantes, Alejandra, la que ilustra cómo los castigos que atentan contra el bienestar de los estudiantes les han servido a las docentes en formación como un criterio de juicio para regular su propio comportamiento en el aula de clase:

[…] fue una experiencia muy mala, muy desagradable para mí y considero que, para la gran mayoría de mis compañeros, todos teníamos que entrar al salón así (realiza la postura corporal) derechos… la profesora tenía un bastón y cuando quería llamarnos la atención, el bastonazo detrás de uno en la pierna, en la espalda y derechita. Era una hora de clase, pero era eterna… Es ¡terrible! Y a mí eso me marcó, pero terriblemente… Es que yo no quiero… a mí no me funcionó, yo no aprendí de ese modo pues seguramente ellos (sus propios alumnos) tampoco van a aprender, entonces quiero que sea diferente.

Sus palabras denotan cómo se generaban diferentes consecuencias negativas ante el no cumplimiento de unas normas convencionales que, a la postre, derivaban en estrés psicológico; de igual forma, queda claro que la participante no quiere ser de este tipo de docentes, sino que quiere cambiar las cosas —indicando que es una práctica que no se puede repetir ni aceptar. También se hace manifiesto cómo se empiezan a interpretar las normas convencionales a partir de las propias experiencias y en función de las motivaciones por las que existen dichas normas, siendo perceptible la diferencia clave con las morales que no son susceptibles a interpretación.

Aunque Alejandra en su relato indica que se acoplaba a la situación, su posterior análisis exhibe lo que Turiel (2002) indica como una situación de resistencia, la cual ocurre cuando no se está de acuerdo con las prácticas culturales y se hacen comportamientos contrarios a lo indicado o se hace lo posible por cambiar la práctica que se considera injusta. Es así que ella expresa su resistencia al indicar que no va a repetir ese tipo de prácticas que afectan el aprendizaje.

De estos relatos es posible colegir que algunos profesores de bachillerato de las participantes vulneraron sus derechos al interpretar exageradamente unas faltas o amparados en su figura de autoridad. Tales situaciones se constituyen como claros ejemplos de desequilibrios cognitivos, debido a que las participantes tuvieron que coordinar sus propios dominios a partir de lo que vivían y privilegiar lo que indicaba el docente —dominio convencional— sobre su propia indignación —dominio moral— y deseos personales —dominio personal (Turiel, 1989; Nucci y Turiel, 2009).

Categoría profesional – formación y ejercicio docente

El tema de la autoridad y la amistad fue uno de los que más debate generó, puesto que incumbía directamente las concepciones de las docentes en tres aspectos principales: en el ejercicio de su labor docente, en sus conocimientos académicos y en sus propias creencias al respecto. Precisamente, el siguiente relato de Lorena ilustra la forma en que las docentes en formación asumen la autoridad frente a sus alumnos y sus porqués:

[…] ¿que cómo yo me presento con mis niños?, pues yo me presento de las dos formas de verdad (hace referencia si como autoridad o como amiga), depende del momento, el día, a veces me presento como la profesora que tiene cierto poder o en algunos momentos me presento como esa amiga, pero no sé si afortunada o desafortunadamente para los niños así uno se presente como una amiga ellos saben que la profesora tiene la autoridad, porque cuando ellos están tan chiquitos a ellos todo el mundo los manda".

La narración da cuenta de que el solo hecho de ser docente es condición suficiente para ejercer la autoridad entre sus estudiantes y así poder dirigir al grupo en las diferentes actividades planeadas; así, esta asume cierta autoridad gracias a la convención, y solo debe ejercerla. Turiel (2006) expresa que en este tipo de situaciones la autoridad tiene que ver con el establecimiento de jerarquías que se han mantenido culturalmente. Por el contrario, cuando la autoridad se concibe como una serie de comportamientos impuestos a través del miedo y el castigo, la manera en que la docente en formación asuma el rol variará significativamente según su aceptación o rechazo a la concepción jerárquica como algo negativo. Justamente, los relatos de Alejandra ilustran esta concepción aversiva de autoridad por parte de docentes:
[…] las profes titulares cuando ven que ya están muy

cansones ellas los gritan y los regañan. Y yo veo las cosas desde 2 perspectivas, amablemente ellas quieren controlar la clase para que yo pueda seguir instruyendo, pero por otra, uno, me quitan la autoridad a mi como profe, de que estoy dando la clase, pero están como cohibiendo al niño en su naturaleza, en déjenme ser feliz como soy yo ¿no? Me pone a pensar… hasta qué punto yo puedo hacer algo, o como les voy a decir a las profes (titulares) ¡no, dejémoslos! Ellos aprenden así… Entonces digamos que en esa interacción trato de ser muy como a la par, que la profe no es la autoridad y que no me puedo acercar a ella porque me va regañar, quiero que me miren con la amistad que uno debe entablar con sus estudiantes.

Se hace evidente el modo en que Alejandra comienza a plantearse un desequilibrio cognitivo entendido desde la teoría de Turiel (1989) como una inconformidad ante algo que no comparte, específicamente en lo que refiere a regañar a los niños por estar inquietos en clase. Para ella lo contrario a la autoridad es la amistad, y por eso expresa varias veces que ella desea ser una docente diferente que no emplee su figura autoritaria como forma de enseñanza; su intención es aún más clara en el siguiente apartado:

[…] cuando yo veo un profe que me da como esa confianza, como esa amistad, entonces me funciona la cosa, en cambio ese profe que yo lo veo tan utilitario es como el allá y yo acá, es complicado porque hay otros factores que van a interferir y uno no va aprender, uno no va tener la misma motivación por más que el profe sea muy amable, sino que él genera su barrera y usted es el estudiante yo estoy aquí, y eso a estas alturas, en pleno siglo XXI que la educación debe ser cambiada uno todavía encuentra esa clase de profes y yo quiero cambiarla".

En el fondo, se resiste a aceptar que el distanciamiento entre docentes y alumnos por su posición jerárquica sea aceptado hoy en día, pues considera que esto afecta el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la posición de establecer relaciones de amistad con los alumnos que ella expresa no fue compartida por otras participantes de los grupos focales, principalmente porque percibían que la amistad con los alumnos le resta autoridad al docente, afectando el respeto y el buen funcionamiento de la clase. El relato de Nathaly ejemplifica esta perspectiva:

[…] yo no considero que nosotros tenemos que ser amigos de los estudiantes, porque ellos abusan de esa "amistad". Yo me consideraba con ellos, como una guía, como una consejera, mas no una amiga, porque pues cuando yo llegue al colegio, el coordinador de disciplina me dijo -usted tiene que poner una barrera en donde usted es la profesora y ellos son los estudiantes, porque a veces abusan de eso-.

Esta docente pone de relieve un claro ejemplo de cómo un coordinador establece un patrón de comportamiento que considera correcto y apropiado a una persona nueva en el cargo; según la teoría moral de Turiel (2002) esta es una práctica en la cual una figura de autoridad determina qué se considera una falta y qué tan grave es. De esta manera, se empieza a evidenciar el modo en que cada docente en formación tiene su propia comprensión sobre la figura autoritaria y la amistad. En las docentes en formación estos conceptos se pueden ver afectados por las experiencias previas de interacciones amistosas con sus propios maestros. De igual forma, un aspecto fundamental es que se observa un temor por cometer actos injustos con sus alumnos y repetir las mismas experiencias que ellas vivieron durante su época escolar. Así parece mostrarlo el relato de Lina:

[…] uno va a mirar cómo está manejando esa autoridad si de manera positiva o de manera negativa… ellos son niños que de una u otra forma necesitan una guía, ya no lo veo más como por interés sino como guía, un profe que les esté guiando. Somos profes, pero también somos seres humanos, pero hágannoslo saber si estamos abusando de esa autoridad- porque a veces la autoridad se puede de pronto mal interpretar, ¿Si? Y la idea es que los estudiantes no la mal interpreten porque a veces, ellos mal interpretan la autoridad de uno, entonces la idea es como hacerles comprender que es la autoridad, porque hay muchos tipos de autoridad, entonces como en ese momento hacerles entender de qué se trata esa autoridad, de forma amable, de forma común y corriente, como le gustaría a uno que le dijeran las cosas.

Esta narración presenta el mayor desequilibrio cognitivo en torno al ejercicio de la autoridad: el posible abuso de poder por parte del docente. Por las vivencias durante su época escolar, las docentes en formación evitan generar comportamientos agresivos como aplicar castigos severos, humillar al alumno o infundir miedo como forma de ejercer la autoridad. Así, analizado desde la teoría de los dominios, el manejo de la autoridad es una situación convencional con implicaciones morales (Nucci y Turiel, 2009), porque debido a sus experiencias previas para las docentes en formación el ejercicio de la autoridad se asocia con prácticas que afectan el bienestar —castigos severos—, la justicia —tomar decisiones abusivas contra los alumnos— y los derechos —privarlos de beneficios adquiridos por su condición de alumno—. Además, las docentes en formación no son ajenas a presentar reacciones emocionales cuando presencian situaciones que vulneran sus derechos, el de los alumnos u otro tipo de hechos que las indignan y representan desafíos a su autoridad. En los siguientes apartados se podrá

contemplar cómo ellas pueden hacer uso de estrategias aversivas como el regaño, el castigo físico e incluso la humillación, pese a que estos fueron aspectos que previamente criticaron. Lo ilustra Nathaly:

[…] ese niño es el demonio de verdad, le pegaba a todo el mundo, se subía en los puestos, o sea yo odiaba entrar a ese curso por ese niño, entonces un día ese niño provocó a otro compañero y se empezaron a pelear, entonces pues yo intervení (sic) y dije: -bueno ¡ya! ¡Cálmese! ¡Qué le pasa! - (hace la dramatización poniendo voz firme y mirando seriamente), y el niño se exaltó tanto que me pego… uy yo cogí ese chino del brazo y lo saque del salón, pero bruscamente y le decía: -sabe que hermano me tiene mamada, si no se larga usted me largo yo- y lo dejé fuera del salón.

Esta situación es presentada, ante la evidente inefectividad de las medidas convencionales, la participante asumió que la única forma de retomar el control era vulnerarle momentáneamente su integridad —cogerlo bruscamente— y amenazarlo. Por tanto, esta es una situación de desequilibrio cognitivo que la docente resolvió minimizando las consecuencias morales en favor de reacomodar el control convencional del aula de clase. Turiel (1989) indica que las personas buscan maximizar los beneficios en los diferentes dominios, lo que explica por qué en ocasiones se obra de manera diferente a como se piensa. En este caso, aunque Nathaly recurrió a una agresión física, no implica que sus concepciones morales hayan cambiado o que su comportamiento no se siga guiando por los mismos.

Las prácticas profesionales de las docentes en formación son consideradas como espacios que, además de servir para aplicar sus conocimientos, les brinda muchas situaciones de reflexión, análisis y evaluación del comportamiento de sus alumnos, así como del propio en general. De esta manera, el desarrollo del pensamiento moral en las docentes en formación sigue dándose durante sus prácticas profesionales y en interacción con sus propios estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos se analizaron a partir de la teoría moral de Elliot Turiel, para quien la moral posee un desarrollo independiente al que se le da a las normas convencionales o personales (Turiel, 2013, p. 28). Por tanto, enseguida se discutirán de manera muy general los principales hallazgos relacionados a los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes en formación a la hora de afrontar situaciones con implicaciones morales, ante todo durante sus prácticas profesionales.

Las relaciones familiares son un primer elemento importante en el pensamiento moral del docente en formación, toda vez que los padres son las primeras personas que le enseñan lo que es un comportamiento correcto e incorrecto. Las participantes en el estudio reportaron cómo aquellos iban regulando su comportamiento a través de las normas que les imponían, explicando las razones de tales normas y castigándolas de maneras diversas ante su incumplimiento.

Los padres imponían las normas por autoridad y no diferenciaban entre normas morales y normas convencionales, pero esto no implicaba que las participantes pudieran distinguir entre un dominio moral y convencional, pues lo hacían por medio del tipo de castigo que recibían al considerarlo adecuado, educativo, exagerado o agresivo según la falta cometida. Tales experiencias familiares se vieron reflejadas en el razonamiento moral de las docentes en formación específicamente en dos situaciones: una hace referencia a los momentos en que expresaban sus creencias sobre las causas del comportamiento de sus alumnos —atribuyéndoles una mala crianza por parte de los mismos padres—, mientras que la otra tuvo que ver con el cuidado de la imagen y más por el hecho de ser mujeres —algo que los padres les inculcaron desde pequeñas—.

Los contextos familiares se comprenden desde la teoría moral de Turiel como supuestos informacionales culturalmente transmitidos (Clemente, 2004, párr.2), pues los padres hacían hincapié en guardar cierta compostura y aceptaban o no ciertos comportamientos cuando eran niñas por el hecho de ser mujer. De esta forma, en el momento en que están realizando sus prácticas profesionales las docentes emplean el mismo discurso para regular su comportamiento y cuidar su imagen.

De otro lado, la relación con sus profesores durante la época escolar constituye otro factor que influye en el pensamiento moral de las docentes en formación. Así, se resaltan las vivencias negativas como los castigos recibidos y los abusos de autoridad por parte de algunos profesores; los castigos físicos, humillantes y abusivos generaron un gran impacto emocional en las docentes, llevándolas a cuestionar las razones por las que una figura de autoridad podía cometer actos de esas características. Estas situaciones sentaron las bases para entender que las reglas convencionales son diferentes a las morales, con lo que fue asumido que el incumplimiento de una

falta convencional no justifica un abuso de autoridad que llegue al daño físico del alumno, pérdida de sus derechos o trato injusto con relación a los demás.

En un sentido semejante, al relatar las participantes su experiencia como docentes, se observa el marcado impacto que tienen las vivencias escolares en su forma de actuar. Así las cosas, ellas evitan al máximo realizar comportamientos que maltraten física o psicológicamente a sus alumnos, procuran emplear el diálogo para corregir comportamientos y tienen a sus propios profesores abusivos como modelos del tipo de docente que no quieren llegar a ser. Esta situación de angustia por obrar de manera injusta genera las mayores reflexiones morales sobre la concepción y manejo de la autoridad, la comprensión del tipo de relación que deben establecer con los alumnos y el manejo de sus emociones. Desde la teoría moral de Turiel esta situación se relaciona con la jerarquía (Turiel, 2002, p. 200), puesto que las personas que están en posiciones superiores pueden, gracias a su poder, establecer qué es lo correcto y lo incorrecto para así proceder a castigar o premiar tales comportamientos. Es claro: cuando las docentes en formación eran estudiantes escolares estaban en la parte inferior de la jerarquía y sufrieron prácticas injustas; y ahora que son docentes y están en la parte superior de tal jerarquía, se sienten preocupadas por llegar a actuar de esa misma forma.

El manejo de la autoridad en el aula las enfrenta a situaciones que deben resolver y que, por tanto, generan los principales desequilibrios cognitivos relacionados con el comportamiento moral; esto es, el empleo de prácticas abusivas —grita, amenazar y castigar físicamente— para controlar la conducta de los alumnos y mantener el control de la clase. Frente a esto, la teoría moral de Turiel dirá que cuando una persona experimenta desequilibrios cognitivos está básicamente en un conflicto porque busca beneficios en todos sus dominios —moral, convencional y personal— (Turiel, 2002, p. 193). El pensar moral de una forma —"no debo gritar a mis alumnos" — y el actuar convencional de otra —gritarlos para reestablecer la disciplina— no es visto como una contradicción sino que, en ocasiones, es considerado como necesario actuar de forma diferente a como se piensa, con el propósito de restablecer la disciplina, cuidando eso sí de que este actuar sea esporádico y lo menos agresivo posible.

Otro aspecto importante del pensamiento moral de las docentes en formación tiene que ver con el tipo de relación que consideran se debe establecer con los alumnos; de este modo, las participantes debatieron sobre dos extremos de este aspecto: un extremo refiere a aceptar relaciones de amistad con ellos para generar así más confianza y mejorar con ello el diálogo; el otro extremo tiene que ver con no tener ningún tipo de amistad con los estudiantes para mantener la autoridad, evitar tratos irrespetuosos y malentendidos. La disyuntiva del tipo de relación que entablar con un alumno se justifica en las informaciones que tienen las docentes en formación respecto a sus propias experiencias de amistad, por conocimientos académicos y por instrucciones de figuras de autoridad. Tales supuestos informacionales le ofrecen a una docente en formación cierto punto de partida desde el cual analizar un problema y justificar su acción frente a él.

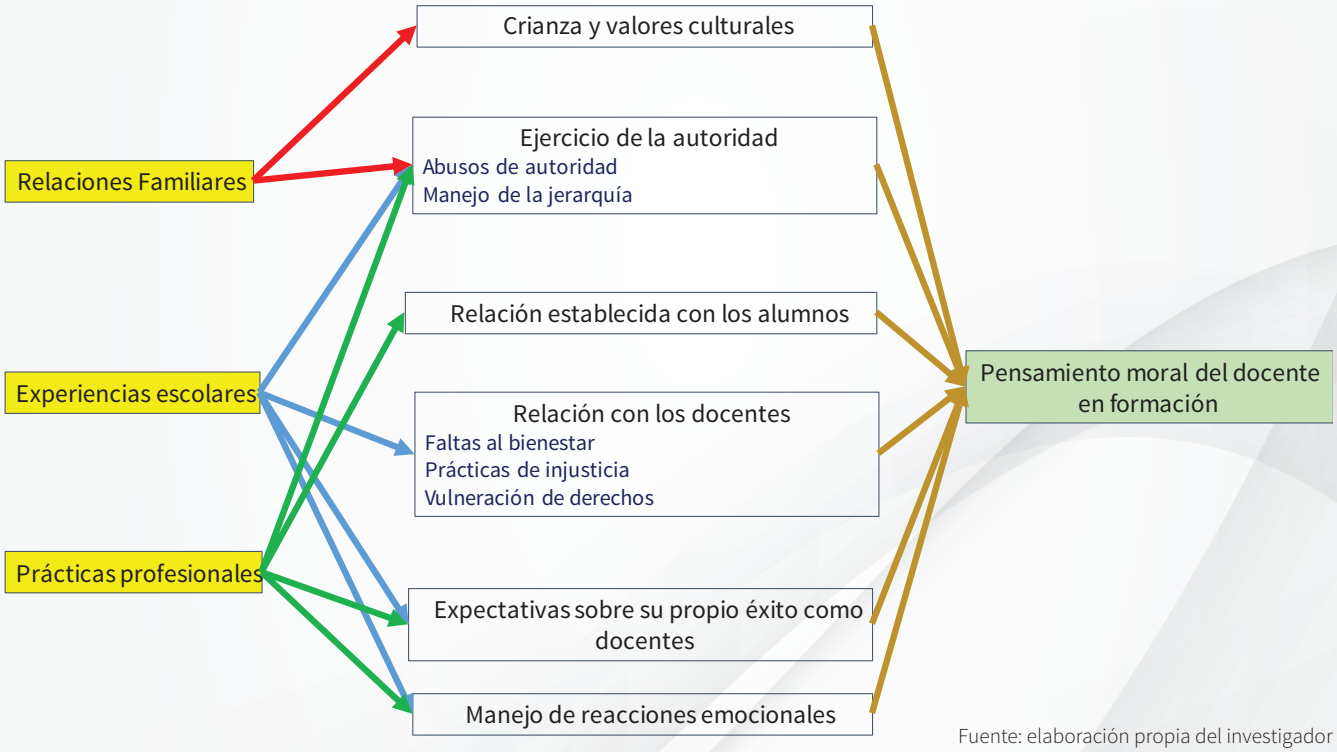
Un último componente contemplado tiene que ver con el manejo de emociones en situaciones estresantes. Turiel (2006, p. 25)) indicaba que las reacciones emocionales permiten a la persona identificar de manera rápida, automática e intuitiva cuando una situación tenía implicaciones morales. En el estudio realizado, se constata que reacciones como la indignación al describir situaciones traumáticas a lo largo de su vida, también estaban asociadas a eventos con implicaciones morales —daño, injusticia, pérdida de derechos—. De tal manera que las reacciones emocionales fuertes pueden originar actuaciones impulsivas a la hora de resolver un problema con los alumnos, haciendo que las docentes exhiban comportamientos agresivos, que luego habrán de derivar en crisis por el desequilibrio cognitivo entre el pensar y el actuar moral.

En general, entre los aspectos que influyen en el pensamiento moral de las docentes en formación, se encontraron:

1. Valores culturales transmitidos por la familia.
2. Expectativas del docente en formación sobre su propio comportamiento (éxito docente).
3. Forma de ejercer la autoridad.
4. Experiencias en el colegio con los propios profesores.
5. Tipo de relación que se establecerá con sus propios alumnos.
6. Forma de manejar sus propias reacciones emocionales.

La figura 2 presenta un modelo propuesto a partir de los resultados obtenidos.

FIGURA 2.
MODELO DE LOS COMPONENTES PRINCIPALES PROPUESTOS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MORAL DE DOCENTES EN FORMACIÓN



Fuente: elaboración propia del investigador

La presente investigación también permitió percibir que el pensamiento y la acción moral no son consistentes a partir de la edad adulta, como lo proponen varias teorías morales; por el contrario, ambas cosas se caracterizan por su inconsistencia, toda vez que implica la búsqueda de equilibrio de beneficios entre los dominios moral, convencional y personal. Las expectativas sociales —e incluso académicas— presumen que al llegar a cierto nivel de desarrollo cognitivo se presenta una estabilidad en la forma en que se asumen muchas situaciones morales, pero lo que se interpreta de situaciones de diversa índole es que las personas muchas veces no solamente exhiben inconsistencias entre su pensar y su actuar moral, sino que muestran falencias en su misma forma de analizar un acontecimiento de ese tipo. Inconsistencias estas que son percibidas por el mismo sujeto, que usualmente le generan incomodidad y que busca resolver de alguna forma (Turiel, 2006). La teoría de los dominios brinda una interesante perspectiva para aprehenderlas mejor, permitiendo dimensionar que el desarrollo moral no se

detiene al lograr el estadio de las operaciones formales de Piaget (1977), sino que se mantiene durante toda la vida adulta.

Este trabajo también se apoya en ciertos aspectos de las teorías estructuralistas así como de las teorías culturales del desarrollo moral, pero integradas tal como lo proponía Turiel. Esto es, se asume que el pensamiento moral se construye gracias a la interacción social de la persona con su entorno, tal como apostó el estructuralismo; también que la información culturalmente transmitida es importante para entender el desarrollo del dominio convencional, más no el desarrollo moral. El pensamiento moral constituye en dominio independiente relacionado con el bienestar, la justicia y los derechos, y su desarrollo se da de manera diferente al que se da en la comprensión de las reglas sociales y culturales.

Asimismo, los resultados obtenidos en este estudio permiten evidenciar la gran importancia que tiene para las docentes en formación llevar a cabo una adecuada identificación de los comportamientos que consideran correctos e incorrectos en el aula de clase, así como manejar apropiadamente las conductas que alteran el desarrollo normal de la clase. En este sentido, se ha resaltado la importancia de reconocer que ellas tienen un gran cúmulo de vivencias relacionados con aspectos morales; esto es: aceptación de reglas, normas, modos de proceder, manejo de jerarquías, concepción de lo correcto e incorrecto y expectativas propias y ajenas — familiares, de otros docentes— que inciden en su forma de discernir el comportamiento de los demás, particularmente el de los niños en el aula de clase. Por tal razón, es muy significativo que en la formación profesional se conozcan previamente este tipo de experiencias, pues son las que generan una serie de concepciones sobre el comportamiento correcto e incorrecto y sobre la forma de decidir; es decir: hay que conocer previamente las características del pensamiento moral del docente en formación.

Con todo, lo presentado en esta investigación puede orientar la formación profesional de los futuros maestros al llamar la atención sobre cuatro puntos fundamentales. En primer lugar, permitirle al docente en formación hablar sobre sus experiencias familiares y escolares relacionadas con situaciones muy impactantes, tales como abusos de autoridad, castigos muy severos o situaciones de injusticia, para que con ello puedan reelaborar y repensar su ejercicio educativo y este no se vea mayoritariamente influenciado por concepciones sesgadas, extremistas o prejuiciosas. Un segundo aspecto tiene que ver con las concepciones de autoridad y amistad frente a los alumnos, ya que lo observado en los relatos de vida es que no basta únicamente con explicaciones sobre lo aprobado o no por los reglamentos internos de instituciones sobre el tema, sino que hay que interpretar lo que las maestras entienden por ambas actitudes. Es así que las creencias, los conocimientos, pero sobre todo las experiencias vividas con el tema de la autoridad, influyen en la concepción de este y en el comportamiento que finalmente tendrán en su ejercicio.

De igual forma, la cuestión del tipo de relación que se debe mantener con un alumno giró en torno a dos extremos: o permitir la cercanía amistosa, o mantener una buena distancia, lo cual y se debe también a sus propias creencias y experiencias, por lo que el trabajo en estos temas debe iniciar desde la comprensión que los profesores en formación tienen de ellos. Un tercer aspecto tiene que ver con la importancia de generar un espacio constante de reflexión sobre desarrollo moral durante la etapa de formación educativa, pues se evidenció que a medida que se adquiría más experiencia profesional se empleaba menos conocimiento teórico para resolver problemas en el aula de clase, no porque las docentes olviden o ignoren lo aprendido, sino porque el tipo de problemas que deben resolver diariamente tocan sus convicciones de lo correcto e incorrecto y las teorías a la mano no logran brindarles herramientas para resolverlos, por lo cual apelan mucho más a las vivencias. La educación moral es muy efectiva para discernir situaciones que implican debate entre lo que se considera correcto o no, pues brinda más elementos de análisis y de actuación (Helwig, Turiel & Nucci, 1997).

En cuarto lugar, el reconocimiento de las propias emociones permitirá reducir el actuar impulsivo e informar para reconocer rápidamente situaciones con implicaciones morales; se trata de que la docente en formación logre equilibrar su dominio moral —hacer lo que considera es lo más correcto—, convencional —hacer lo que considera debe hacer según los reglamentos— y personal — actuar de manera efectiva y segura. Específicamente con relación a este último, una clase de desarrollo moral le brindará herramientas más acordes al tipo de problemas que afrontan diariamente y suelen ser los que más desequilibrio cognitivo originan. La formación teórica debe incentivarse para que las docentes en formación la tomen como un primer recurso a la hora de afrontar situaciones morales.

REFERENCIAS

Clemente, F. (2004). Constructivismo versus contextualismo en la psicología del desarrollo: paradigmas actuales en la investigación moral. XI Jornadas de investigación. Universidad de Buenos Aires. Tomado de http://www.aacademica.org/000-029/371.

Gibbs, J. (2003). Kohlberg´s theory. A critique and a new view. En Gibbs, J. (Ed.), Moral development and reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman. California: Sage Publications, 57-77 pp.

Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. México: FCE.

Goñi, A. (1989). La conceptualización de la vida social escolar. Infancia y aprendizaje, 47, 101-116.

Helwig, C., Turiel, E. y Nucci, L. (1997). Character education after the bandwagon has gone. Development perspective and approaches to character education. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Kohlberg, L. (1991). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization en Goslin, D. (Ed.), Handbook of socialization theory and research. New York: Rand McNally, 347-389 pp.

Lapsley, D. (2006). Moral stage theory. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-66 pp.

Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Santiago: CIDE.

Nucci, L. y Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. Mind, brain and education, 3 (3), 151-159 pp.

Packer, M. (2010). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. Psicología Cultural. http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf.
Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. Pensamiento educativo, 18, 105-136 pp.

Piaget, J. (1977). El criterio moral en el niño. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.

Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in childrens´s moral and social judgments. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 119-153 pp.

Thornberg, R. (2010). A study of childrens conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules. Educational psychology, (30) 5, 583-603 pp.

Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo social. En E. Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (Eds.). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza, 38-68 pp.

_____. (2002). The culture of morality. New York: Cambridge University Press.

_____. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 7-35 pp.

_____. (2008). The development of children´s orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. Human development, 51, 21-39 pp.

_____. (2013). Razonamiento moral, prácticas culturales y desigualdades sociales. En Martínez, X. y Rosado, D. Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación. México: Colección Paideia Siglo XXI.

Wainryb, C. y Turiel, E. (1994). Diversity in social development: Between or within cultures? En Killen, M. y Hart, D. (Eds.), Morality in everyday life. Cambridge, England: Cambridge University Press, 283-313 pp.

Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. Horizonte pedagógico, 11 (1), 55-66 pp.

Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. Laurus, 13 (23), 137-157 pp.

Las paradojas del multiculturalismo racista en Colombia. Discriminación étnica en una escuela de la ruralidad urbana[1]

Photo by Camille on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/q6lrH9CKvKQ

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes[**]
Leidy Angélica Aguilera Martínez[***]

(…) el racismo empieza donde hay personas que creen que la lucha contra ciertos grupos de personas distintas puede mejorar el mundo.

Christian Geulen (2010, p. 177)

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de investigación acerca del racismo en la escuela y, el papel que sobre ello ha jugado el discurso legal y los medios masivos de comunicación. Dentro de tal perspectiva, el texto problematiza los usos de expresiones discriminatorias que, si bien son toleradas como lenguaje coloquial, reflejan costumbres sociales que emergieron a expensas del racismo.

Estas actitudes y comportamientos remiten a la presentación de dos tesis sobre la forma en que este ha emergido en distintos momentos y contextos históricos. Así quedan dispuestos los argumentos sobre los cuales reflexionar un caso de estudio acerca de hechos acaecidos en un escenario educativo de la ruralidad urbana en Colombia, donde paradójicamente han tenido desarrollo iniciativas pedagógicas para la interculturalidad.

El análisis se concentra sobre ciertas alusiones peyorativas hacia personas y colectividades étnicas, por su forma de vestir, hablar y presentarse en público, las cuales suelen ser expresadas mediante chistes e intimidación por burlas.

En conclusión, el texto permite cuestionar la continuidad de estas formas discriminatorias, dejando abierta la necesaria dinamización crítica de estas tesis dentro del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE

Multiculturalismo, educación intercultural, racismo, discriminación étnica, Colombia

THE PARADOXES OF RACIST MULTICULTURALISM IN COLOMBIA. ETHNIC DISCRIMINATION IN AN URBAN-RURAL SCHOOL

ABSTRACT

This paper presents a series of results from a research developed and focused on the topic of racism at school and the role that legal discourse and mass media have played on it. Within this perspective, the article problematizes the uses of discriminatory expressions, which, although accepted as colloquial language, reflect social practices that have emerged at the expense of racism. These attitudes and behaviors refer to the introduction of two theses about the way in which racism has emerged throughout different times and historical contexts. Thus, through the reflection on a case study, we present the arguments about events that occurred in an educational setting of urban/rurality in Colombia, where, paradoxically, pedagogical initiatives for interculturality have been developed.

The analysis focuses on certain pejorative allusions towards people and ethnic groups based on what they wear, the way they speak and/or introduce themselves in public; characteristics that are usually expressed through jokes and intimidation by mockery. In conclusion, the text allows us to question the continuousness of these discriminatory forms, likewise to open the necessary critical dynamization of these theses within the school environment.

KEYWORDS

Multiculturalism, intercultural education, racism, ethnic discrimination, Colombia

OS PARADOXOS DO MULTICULTURALISMO RACISTA NA COLÔMBIA. DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA NUMA ESCOLA URBANO-RURAL

RESUMO

O artigo reflete sobre os paradoxos do racismo presentes nas piadas e na intimidação pelo ridículo, através de um

---

[*] Artículo inédito de reflexión, derivado del proyecto titulado: "Racismo y discriminación en la escuela, los medios masivos de comunicación y el discurso legal". Grupo de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación –IDEUL-, Universidad Libre de Colombia.

[**] PhD en Estudios Mesoamericanos, UNAM, México. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social, CIESAS, México. Magister en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Étnicos, FLACSO, Ecuador. Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre de Colombia. Correo: jairzinhof.panquevac@unilibre.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3461-2756

[***] Maestrante en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: langelikam@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1119-2370

Fecha de recibo: 30/06/2020. Fecha de aceptación: 20/10/2020

caso de discriminação étnico-racial, ocorrido no contexto escolar de um território indígena no processo de transição para a ruralidade urbana.

Propõe algumas generalidades sobre o multiculturalismo racista, associando a descrição do cenário em que as iniciativas de educação intercultural surgiram duas décadas atrás. Então relata a situação causada por piadas e comentários pejorativos de um professor, em detrimento de um colega indígena.

O trabalho é baseado em documentos oficiais, testemunhos da vítima e outros personagens; mantendo, no entanto, reservas estritas sobre dados de hora, modo, local e participantes. No final, duas seções constituem a interpretação dos fatos, à luz de dois padrões históricos de racismo.

PALAVRAS - CHAVE

Ruralidade urbana, multiculturalismo, racismo, interculturalidade, escola.

LES PARADOXES DU MULTICULTURALISME RACISTE EN COLOMBIE. LA DISCRIMINATION ETHNIQUE DANS UNE ÉCOLE RURALE-URBAINE

RÉSUMÉ

L'article réfléchit sur les paradoxes du racisme présents dans les blagues et l'intimidation par le ridicule, à travers un cas de discrimination ethno-raciale, survenu en milieu scolaire dans un territoire autochtone en transition vers la ruralité urbaine.

Il propose quelques généralités sur le multiculturalisme raciste, en associant la description du cadre dans lequel des initiatives d'éducation interculturelle ont émergé il y a deux décennies. Il raconte ensuite la situation causée par les blagues et les commentaires péjoratifs d'une enseignante, au détriment d'un collègue autochtone.

Le travail est basé sur des documents officiels, des témoignages de la victime et d'autres personnages; mais en gardant une réserve stricte sur les données de temps, de mode, de lieu et des participants. En fin de compte, deux sections constituent l'interprétation des faits, à la lumière de deux modèles historiques de racisme.

MOTS CLÉS

Ruralité urbaine, multiculturalisme, racisme, interculturalité, école

#RACISMO: NI CONSENSO CONTUNDENTE, NI TRIVIAL TENDENCIA HASHTAG

América sigue enferma de racismo,
de norte a sur, sigue ciega de sí

Eduardo Galeano (1998, p. 58)

El 25 de mayo de 2020 fue asesinado George Floyd cuando era arrestado por una cuadrilla de policías en Minneapolis, Minnesota, Estados Unidos; este ciudadano afroamericano de 46 años, esposado e inmovilizado sobre el piso, soportó por más de ocho minutos la presión que sobre su cuello aplicó el uniformado Derek Chauvin con la rodilla: insuficientes resultaron los lamentos de Floyd, quien antes de morir boca abajo contra el pavimento alcanzó a repetir varias veces: "I can't breathe, I can't breathe…" (no puedo respirar). Decenas de transeúntes hicieron streaming live con sus teléfonos móviles, cuyas imágenes dejaban ver la crueldad de Chauvin y el descaro impávido de los otros policías; con estos videos circulando en millones de pantallas la humanidad internauta se convocó sobre al menos dos tendencias: #racism y #blacklivesmatter (las vidas negras importan).

Asimismo, una oleada de protestas surgidas en aquella ciudad se extendió rápidamente a diferentes localidades estadounidenses y de otros países. Pronto abundaron expresiones simbólicas en el mundo, como poner una rodilla en tierra durante ocho minutos y fracción —refiriendo la posición de Chauvin sobre el cuello de Floyd.

Con todo, es probable que las reacciones populares desatadas por este asesinato demuestren cierto consenso contemporáneo de la humanidad en torno a condenar el racismo. Sin embargo, y pese al volumen de información disponible sobre este fenómeno en la historia del mundo, actualmente las conductas racistas suelen quedar trivializadas entre su trascendencia mediática y la supuesta imparcialidad legal: así, mientras los hechos de Minneapolis transcendieron como "noticia" para los monopolios informativos del mundo, gracias a su circulación por el ciberespacio, paradójicamente aquella tendencia restó visibilidad mediática frente a otro ataque acaecido el 19 de mayo en la ciudad de Puerto Tejada, Colombia, en el que la víctima fue Anderson Arboleda, joven afro-descendiente golpeado hasta la muerte con objeto contundente en su cabeza por un agente de policía.

Para el sistema jurídico mundial, erigido históricamente sobre otros consensos basados en controlar cuerpos desiguales, los actos racistas no son obvios. Por ejemplo, en el caso de Minnesota el juez procesó a los policías sin considerar el delito de racismo como agravante; así, Chauvin está acusado por homicidio involuntario o sin intención —en segundo y tercer grado—, mientras que otro de los agentes tiene cargo en segundo grado y los demás son procesados por complicidad e instigación. De otro lado, el asesinato del joven Arboleda en Colombia recién pudo ser denunciado por su familia, sin el voluminoso material probatorio que arrojaron los hechos de Minneapolis. El hashtag apenas trascendió como tendencia para movilizar algunos colectivos afrodescendientes locales.

Ahora bien, el supuesto consenso humano en torno a su condena es menos unánime cuando los actos de segregación/persecución no acarrean consecuencias letales. Si bien eventualmente varios ataques policiales alcanzan fluidez mediática como #racismo, y tal vez derivan legalmente en acusaciones por "brutalidad policial", cientos de sucesos etiquetados como #racismo suelen atiborrar redes sociales y canales de video sin posibilidad efectiva de condena, sanción o reparación. En tal sentido, permanece vigente la interrelación entre elementos que conforman este fenómeno en su historicidad, aceptación y negación social, la cual se refleja naturalizada incluso en escenarios multiculturales en la actualidad. A discreción mediática quedan aquellos actos de discriminación étnico-racial mediante burlas, bromas, chistes, comentarios e insultos contra una persona o un grupo social.

En un mundo diversificado por las relaciones humanas, pero también expandido en el ciberespacio, los actos que circulan virtualmente dan lugar a efímeras reacciones: entre signos, emoticones, etiquetas, retweets y otros lenguajes, veintenas de internautas se debaten entre rechazar o profundizar los patrones racistas. De esta manera, aunque para alguien resulte prudente postear #racismo en busca de la condena social de los hechos, es recurrente la re-victimización de las personas agredidas mientras la popularidad de la acción no pasa de ser un estorbo efímero para las personas agresoras; de hecho, cuando los actos ocurren sin streaming live o grabación como evidencia, suelen agotarse entre risillas cómplices, silencios impávidos y miradas al piso.

Photo by Sushil Nash on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/imLg6wbe6iE

En este breve panorama, la presunción de acuerdo entre la humanidad —cosmopolita, diversa, cibernauta— respecto del carácter peyorativo del racismo, emerge como paradoja: hay quienes consideran que se trata de una enfermedad social en Estados Unidos "porque allá hay negros", mientras que en países de Abya Yala[1] suenan loables ciertas expresiones como "somos pluri-étnicos" o "nuestro país es multicultural", mas se trata de fachadas discursivas "políticamente correctas" para tomar distancia de la propia ignorancia colonialista.

No obstante, cabe mencionar que por una parte las diferencias étnicas fungen como carga de culpabilidad hetero-endilgada sobre personas y colectividades racialmente connotadas y, por otra, emergen ante la necesidad de dominar la diferencia, sometiendo al culpable mediante acciones y discursos. Por tanto, con todo esto en el horizonte, el presente artículo revisa las paradojas del racismo en chistes y chanzas, a través de un caso de discriminación étnico-racial sucedido en contexto escolar dentro de territorio ancestral en proceso de conurbación. Para ello propone las generalidades del multiculturalismo racista, estas asociadas al contexto escolar donde ocurrieron los hechos, pese a contar con un singular proceso de educación intercultural de años; seguidamente, analiza la situación que provocaron los chistes y comentarios peyorativos de una profesora en detrimento de un colega indígena.

El trabajo está basado en documentos oficiales, testimonios de la víctima y otros personajes, de quienes no obstante se guarda estricta confidencialidad sobre datos de tiempo, modo, lugar e intervinientes. Al final, dos apartados constituyen la interpretación de los hechos a la luz de dos patrones históricos de este fenómeno.

LA ESCUELA DEL MULTICULTURALISMO RACISTA ENTRE CHISTE Y CHANZA

Como discurso, el racismo tiene asidero en una ideología que funciona desde el siglo XVIII; en ella se le otorgaban todos los atributos negativos a las personas de "raza" que en ese entonces identificaban como negroides, indígenas o provenientes de América. Sin embargo, desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria.[…] cuando los negros y los indios se negaban a aceptar como destino la esclavitud o el trabajo forzado, estaban cometiendo delitos

de subversión contra la organización del universo. Entre la ameba y Dios, el orden universal se funda en una larga cadena de subordinaciones sucesivas. Como los planetas giran alrededor del sol, han de girar los siervos alrededor de los señores. La desigualdad social y la discriminación racial integran la armonía del cosmos, desde los tiempos coloniales […] (Galeano, 1998, p. 54-55).

Dicha ideología ha permanecido en tiempos subsiguientes, justificando la existencia de "razas inferiores" y con ello lo perentorio de mantenerlas sometidas. En efecto, el racismo es la construcción histórica-naturalizada y empoderada de discursos sobre las diferencias raciales entre las personas, los cuales suelen trascender como obstáculos para el acceso a derechos, en términos del valor y la capacidad de una persona o colectividad para contribuir a la sociedad. Se trata de un fenómeno que anida en torno al tono de piel, el fenotipo y la pertenencia étnica, todos elementos que componen lo que equivocadamente se expone como "raza" y determinan el valor y los derechos de una persona[2]. Es aquello que

[1] Expresión en dulegaya, el idioma del pueblo gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), con la cual es nombrado el continente americano. La traducción literal al castellano se corresponde con: "tierra en plena madurez" o "tierra de sangre": tierra viva. En las reivindicaciones por la des-colonización, esta ha sido una expresión acogida desde mediados del siglo XX a partir de los movimientos indígenas.
[2] Para ampliar sobre la historia del racismo, revisar Geulen (2010).

identificó Michel Foucault como hacer vivir y dejar morir a modo de genealogía del racismo (Mendieta, 2007).

El biopoder para decidir sobre los cuerpos, la vida y la muerte de los "otros" racializados, inferiorizados y dominados, tiene una historia de larga data que continúa sobreviviendo en la vida cotidiana. El hecho de situar la discriminación racial en perspectiva histórica, remitiendo a ciertos momentos y regiones que derivaron en genocidio y persecuciones, no quiere decir que se trate solo de eso: hoy día sobreviven prácticas cotidianas que portamos encarnadas y pasan desapercibidas sin relación alguna con aquella raíz profunda histórica. Tal forma de biopoder se corresponde con el exterminio y eugenesia de los pueblos racialmente considerados inferiores e inconvenientes para el desarrollo de una nación moderna; así, la apropiación inconsciente de políticas que en algún momento tuvieron vigencia catastrófica continúa circulando en forma subrepticia, convenientemente limada para acomodo político en los discursos. Además, también es necesario señalar que los actos racistas están incorporados a las costumbres por cultura o simple ejercicio consuetudinario.

Las ciudades de la Abya Yala—unas más que otras—, son producto de la transferencia colonial intensificada en los focos urbanos. El lenguaje discriminador y las jergas peyorativas actuales son el resultado de herencias y/o influencias de las expresiones correspondientemente usadas durante la colonia en los nacientes países. De esta forma, como sostiene Guerrero aplicando los análisis del discurso en Van Dijk (2018, pp. 11-12), actualmente circulan en distintas jergas, para aludir a sujetos no-hegemónicos: "indito", "longuito", "longuita", "patirrajado", "guache", "guaricha", "pelo quieto", "gamín", "ñero", "ñanga", "guisa" e incluso "gomelo", palabras todas que conforman una mínima parte de aquella exclusión social, económica y racista por parte de quienes se auto confieren el poder de nominar. "Guache" proviene del idioma chibcha y traduce "guerrero" al castellano, esta palabra suele utilizarse para referir las llamadas conductas de mala educación; "indio" es una palabra convencionalmente acompañada de una grosería o un insulto cuya finalidad es agredir o estigmatizar a una persona por su forma de comportarse de forma violenta o altanera: "indio (a) hijueputa", "india zarrapastrosa", por mencionar algunas. Con todo, aunque muchas expresiones son usadas para significar la apariencia de una persona por su forma de vestir, peinarse, hablar y comportarse, mantienen correlación con patrones coloniales. "Ñero" significa, por ejemplo, una persona de estrato socio-económico humilde, pero incluso "delincuente"; "guiso" puede ser alguien de la clase trabajadora que no tiene gusto para vestir o comportarse en público; "gomelo" es una persona privilegiada que viste ropa costosa, habla con particular estilo y a su vez denigra de "otros".

Ahora bien, es evidente que durante la colonia y la República existían otros términos que evolucionaron bajo los mismos principios clasificatorios y cumplieron idéntica función: discriminar, bien por motivos de clase o bien por razones de pertenencia étnica en Abya Yala—los cuales, como se sabe, solían ser coincidentes. No obstante, las expresiones aparentemente coloquiales pueden derivar en actos como hacer chistes por el apellido de una persona, señalar peyorativamente su color de piel o impostar jocosamente los idiomas originarios; es decir, las distancias entre actos cotidianos y políticas de exterminio—por ejemplo en fenómenos como el antisemitismo y el genocidio— son sutiles. Así, tanto en opiniones cotidianas como en reflexiones académicas el racismo suele ser relativizado, traslapando acciones y ataques verbales como costumbres desligadas de los patrones racistas producidos y re-producidos en las historias de violencias del mundo.

Cuando Eduardo Galeano (1998) escribe que
Las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia

de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin de curso y en las fechas patrias (p 58), permite recordar algunas costumbres académicas donde figura el uso estético de "los otros" —étnicos— para sustentar hipótesis grandilocuentes; en efecto, en el mejor de los casos "los indígenas", "los negros", "los exóticos", "los otros" suelen ser mencionados en la lista de agradecimientos. En suma, el indio permitido es el que acepta, el que asiente, el que no habla, el silencioso que teje, siembra y canta en su idioma para beneplácito de quienes se jactan de apreciar las culturas tradicionales/ancestrales/autóctonas.

Frente a estos fenómenos, es importante recordar que a expensas de las políticas neoliberales desplegadas en Abya Yala desde la década de 1990, el metarrelato de la modernidad se ancló en la hegemonía para construir la macro-narrativa multiculturalista de "los otros"; se trata de un relato de tolerancia sobre los negados en sus culturas, historias y sabidurías, los cuales configuran el límite de un antagonismo que paulatinamente, y gracias a la "bondad" del neoliberalismo, llegarían a ser ciudadanos "iguales" para la nación contemporánea.

Por todo esto, durante las postrimerías del siglo XX tomó particular relevancia la proscripción del racismo en Abya Yala como asunto gestionado desde las organizaciones étnicas: en el contexto de sus demandas por derechos económicos, sociales y culturales, surgió el discurso políticamente correcto para señalar en la discriminación de tipo racial las consecuencias históricas del biopoder. Es así que las exigencias comunitarias escalaron paulatinamente los sistemas jurídicos nacionales e internacionales, provocando modificaciones políticas y la adopción de medidas legales; entre otras, hoy existen declaraciones en el sistema de naciones unidas, leyes y/o decretos nacionales, y parágrafos en códigos de procedimiento penal. Asimismo, el tema ha ganado relevancia en los medios de comunicación y en ciertos circuitos académicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Entretanto, mientras la visibilización cotidiana de la segregación ha crecido a medida que las víctimas y/o denunciantes reconocen los actos e informan a las autoridades competentes, paradójicamente la segregación étnico-racial contemporánea circula libremente por los medios de información (Guerrero, 2009), produciendo y re-produciendo los discursos legales de la época republicana sobre indios y negros (Guerrero, 2018). Figuran pues relativizados respecto del patrón histórico racista que ha derivado en situaciones de persecución, de destierro e incluso en el genocidio de pueblos enteros. Las situaciones nombradas fungen como escuelas que imparten lecciones de racismo, a pesar del incremento de los recursos legales actuales.

La legítima defensa de las víctimas se torna cada vez menos viable porque las formas de discriminación trascienden estilizadas en el contexto contemporáneo, pero poco distintas de las fraguadas durante la colonia. Los medios de comunicación adquirieron un rol protagónico en tal sentido, centrándose en estereotipos que ponen al nativo, al negro, al diferente, como un objeto y no como sujeto; tal así suele forjarse la educación racista, denigrando indistintamente la etnicidad de niñas, niños, jóvenes y docentes. Al respecto, un trabajo realizado en Bogotá determinó que las víctimas del racismo en las escuelas son 73,5% de niñ@safro, 20,5% de niñ@s indígenas, 8% de niñ@smestiz@s, 4,8% de docentes indígenas y 1,6% de docentes mestiz@s (Mena, 2011, p. 110. @ de la autora).

El odio racial es algo que la sociedad ha naturalizado como idea de superioridad moral, ética y física, convirtiéndose en un dispositivo de aniquilación incluso en las comunicaciones virtuales entre cibernautas (Casaús, 2020). A la par de todo ello, las escuelas urbanas en Abya Yala destacan por su diversidad humana y son pocas las que cuentan con una "mayoría" de familias "étnicas": la interculturalidad ha emergido allí como una posibilidad para atender la riqueza de las diversidades, no sólo a beneficio de las denominadas minorías sino para toda la población (Guido, 2015). Muchas iniciativas en ese contexto procuran sembrar raíces humanas, des-racializadas y cercanas con la sanación conversada entre gente distinta viviendo en un multiverso.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UN CONTEXTO DE RURALIDAD URBANA

En el barrio Santo Labrador, ubicado sobre franjas de montaña que demarcan los límites de una ciudad capital en proceso de expansión, sobresale la planta física de la escuela que lleva el mismo nombre. Desde tiempos inmemoriales, este territorio ha sido un asentamiento étnico, pero recientemente destaca como receptor

[3] Priorizando la reserva sobre este caso, que se encuentra en estrados judiciales y en procesos disciplinarios administrativos, la autora y el autor preferimos caracterizar en forma genérica el lugar, los grupos étnicos y las personas. Aclaramos que de ninguna forma se trata de una homogeneización colonial, sino de proteger el anonimato de quienes han colaborado con sus testimonios para este trabajo.

de familias campesinas, autóctonas, urbanas y afro-originarias desplazadas por la violencia[3]. Además, durante los últimos veinte años, sus paisajes cultivados con maíz, hortalizas, papa y yerbas medicinales, han sido transformados en calles, avenidas y proyectos urbanísticos; es decir: de las parcialidades rurales paulatinamente han emergido decenas de barrios, a expensas de sospechosas transacciones entre compradores de terrenos y familias originarias. Frente a ello, las autoridades indígenas han procurado salvaguardar el derecho consuetudinario a la propiedad comunitaria sobre el territorio.

Corría el año 1999 cuando siete jóvenes iniciaron sus carreras magisteriales en la escuelita del lugar, cuya nueva edificación sobresalía entre cultivos y pastizales para crianza de vacunos y ovinos; al llegar, encontraron la acogida de familias y estudiantes que en su mayoría se dedicaban a la agricultura, pero también a defender sus tierras, orígenes y prácticas comunitarias.

Entre el grupo de docentes nóveles hubo quienes establecieron contacto con las autoridades ancestrales, buscando la co-elaboración de contenidos curriculares en busca de fortalecer la identidad étnica entre niñas, niños, jóvenes y mayores. En concomitancia con ese horizonte dispusieron talleres extraescolares sustentados en los saberes originarios sobre artesanías, danzas rituales, lenguajes visuales, cerámica, juegos ancestrales y geometría sagrada. De esta manera, cada actividad demandó el protagonismo de abuelas y abuelos con sus relatos, sabidurías temáticas y memorias cotidianas; sus voces e imágenes quedaron salvaguardadas en veintenas de fuentes video-graficas que hoy son asiduamente consultadas para distintos menesteres comunitarios y escolares.

Es así que en 2004 las actividades ya circulaban como innovaciones pedagógicas promovidas por docentes en distintas áreas del currículo escolar, pero también como enfoques del proceso cultural y político de la comunidad, de lo que derivaron al menos tres ejercicios de sistematización entre 2005 y 2006 los cuales, aunados a proyectos académicos que iniciaron algunas universidades, permitieron identificar un escenario para la interculturalidad.

Con todo, a medida que las maestras y los maestros participantes aprendían con la comunidad, el territorio recibía familias de distintas partes del país, por lo que los años siguientes hicieron de Santo Labrador una escuela de alter-Nativas pedagógicas en procura de acoger tanto las sabidurías y demandas de sus habitantes ancestrales, como también aquellas de las familias urbanas, campesinas, indígenas y afro-originarias expulsadas de sus regiones a causa del conflicto armado. Cabe mencionar, además, que hacia el año 2009 la dirección de la escuela fue asumida por una maestra que llegó trasladada desde el municipio de Guachené, Cauca, donde ejerció como rectora de un colegio durante diecinueve años. Desde su arribo a Santo Labrador, "la negra" —como prefería ser llamada entre el grupo de docentes— tomó un rol fundamental en la transformación pedagógica de la escuela sobre la base de conocer la historia y las particularidades de la comunidad; entre sus labores decidió acompañar las visitas a los hogares que acostumbraban a realizar algunas maestras después de la jornada escolar, con lo que muy pronto las madres de familia empezaron a referir cariñosamente aquellas actividades como "hoy tenemos visita con la negrita".

Photo by Sushil Nash on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/0wDNSP38YzI

Han transcurrido al menos 20 años desde aquellos primeros ejercicios de escuela comunitaria en contexto rural, entre anécdotas, personajes, investigaciones e innovaciones. Hoy se encuentran consolidados nueve proyectos para una comunidad conformada por 40 docentes, más de 1500 estudiantes y aproximadamente 500 familias. En su mayoría, se trata de iniciativas para armonizar y equilibrar un crisol cultural, social, escolar, económico y familiar, el cual está conformado por orígenes regionales diversos pero también por distintas oportunidades para tejer pedagogías.

En virtud de ello, la escuela destaca en el sistema educativo municipal y nacional por su proyección educativa para la interculturalidad, siendo merecedora de varias distinciones; por ejemplo, recibió un premio por su contribución a la permanencia estudiantil y otro por sus aportes a la construcción de paz desde las aulas. Además, durante los tres años recientes (2017, 2018 y 2019) la escuela ha tenido participación en eventos internacionales sobre educación intercultural y pedagogías alternativas.

El caso de Santo Labrador permite distinguir un contexto y unas prácticas que se corresponden con la emergencia intercultural contemporánea en ciudades capitales de Colombia. En Medellín, Bogotá y Cali la interculturalidad está asociada directamente con el fenómeno del desplazamiento forzado de familias y comunidades, quienes encuentran refugio en estas grandes urbes (Ávila y Rincón, 2015). Por otra parte, si bien "la interculturalidad es definida [convencionalmente] como un proyecto para sujetos reconocidos como étnicos" (Guido, 2015, p. 80), en ciudades como la capital vienen sucediendo cambios sustantivos. En tal sentido emergieron iniciativas en colegios privados (Rivera, 2016) y oficiales (Torres y Villa, 2015; Ortiz, 2019) que rebasan el mero reconocimiento multiculturalista de las diversidades como práctica pedagógica y se proyectan como ejercicios de interculturalidad escolar urbana. No obstante, la emergencia intercultural permanece entre el debate de una utopía sin comienzo, pero al mismo tiempo sin final (Castillo y Guido, 2015).

SOBREVIVENCIA INTERCULTURAL BAJO AMENAZA

A su llegada en 2009, "la negrita" tuvo a bien recibir la reestructuración pedagógica de la escuela como demanda de la comunidad educativa, "[…] teniendo en cuenta las (emergentes) condiciones sociales, económicas y culturales de su medio" (Art.14, decreto 1860 de 1994); no obstante, se trataba de un proceso condicionado por la autoevaluación institucional y otros requisitos legales. Así las cosas, después de un largo periodo de procedimientos oficiales para justificar la modificación del Proyecto Educativo Institucional (Art.15, decreto 1860 de 1994), la directora promovió ejercicios participativos entre 2016 y 2018. Fue un periodo dedicado a realizar entrevistas,

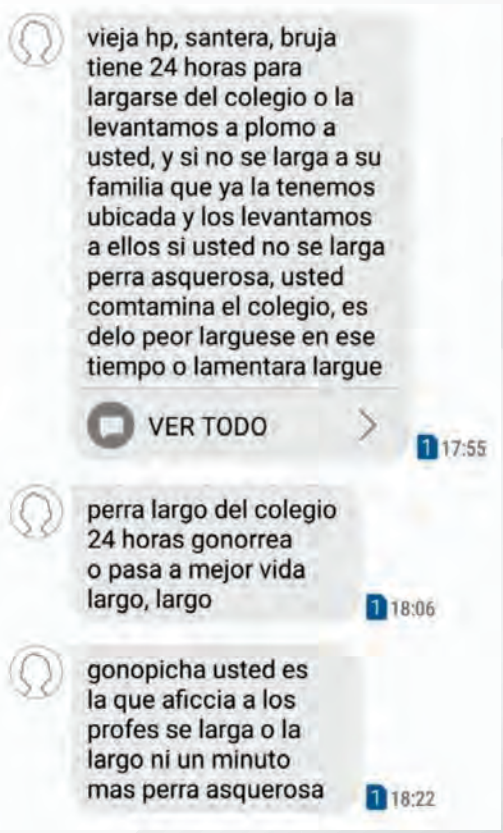
visitas domiciliarias, aplicación de instrumentos para recolectar información cualitativa, una sistematización general y varios pasos de validación.

Con todo, pese a las distintas formas de consulta desplegadas, el proceso sufrió dilaciones al momento de acordar entre el grupo de docentes un documento de caracterización que recogiera todas las voces, opiniones y reflexiones; surgieron entonces discrepancias en torno de la interculturalidad como enfoque educativo para la escuela bajo el supuesto de su pertinencia para regiones indígenas o afrocolombianas. Paradójicamente así es percibida la interculturalidad en algunos sectores del magisterio: bajo argumentos que se escudan en el derecho a la igualdad de las niñas y los niños, se suele no asumir como oportunidad pedagógica la diversidad de familias presentes en una comunidad, lo que refleja los límites que impuso la política multiculturalista en su búsqueda por igualar de forma paulatina a los pueblos convencionalmente clasificados como "minorías étnicas". De hecho, esta expresión esaún muy usada en las cátedras, reuniones y eventos académicos, a manera de escolástica sobre estas poblaciones;en efecto, la referencia a "minorías" reproduce en la cotidianidad aquellos discursos propios del aparato legal genérico, pero particularmente del educativo (Guerrero, 2018, pp. 176-180).

De otro lado, pese a que Santo Labrador cuenta con un variado contraste de procedencias regionales, culturales, étnicas e incluso nacionales, cuyo crisol complejiza su mera reducción a números, su transformación pedagógica como territorio educativo para la interculturalidad fue descalificada entre alusiones estadísticas que desechaban cualquier armonización. Pero si se atiende que según datos actualizados las familias que se autorreconocen indígenas, afro-colombianas, negras o palenqueras asciende a casi un 19%,la escuela tendría que dar continuidad al proyecto pedagógico vigente, según un juicio multiculturalista y sin perder de vista que su fundamento es la formación para el trabajo. Valga acotar, además, que este había sido elaborado durante el año 2005 por una institución universitaria como resultado de un contrato con el Ministerio de Educación para asesorar a los colegios con "bajo rendimiento académico". De esta manera, a pesar de los contados casos de docentes oponiéndose sin argumentos sustantivos, hacia finales de 2017 el consejo académico continuó el proceso hacia la reestructuración pedagógica para la interculturalidad. Promediando el año 2018, un grupo de docentes voluntariamente escribió la síntesis del ejercicio, consolidando la caracterización de la comunidad, a la par con la formulación del horizonte institucional; sobre esta base tendrían que continuar respectivas consultas entre las instancias del gobierno escolar, convocando actividades que aseguraran participación amplia e informada.

Sin embargo, pese a este arduo trabajo, durante la penúltima semana de octubre "La negrita" recibió una seguidilla de amenazas cuyo contenido le señalaba en forma peyorativa y grosera por referir públicamente que los *orishas*[4] guiaban su camino espiritual (Imagen 1), con lo que tuvo que apurar forzadamente su partida desde una comunidad en la que fue acogida con aprecio durante ocho años. De tal modo que, si bien dejó encauzadas importantes transformaciones en la escuela, le faltó tiempo para oficializar un Proyecto Educativo acorde con la creciente diversidad étnica y cultural.

IMAGEN 1
FRAGMENTO DE AMENAZA RECIBIDA POR LA DIRECTORA ESCOLAR



Fuente: comunicación personal con la docente, otorgada a reserva de guardar estricta confidencialidad para la investigación.

[3] Son las deidades o divinidades que fundamentan la religión yoruba, expresión sincrética que distingue en Abya Yala los varios cultos regionales sagrados de la tierra madre África.

Contrario a lo comentado anteriormente, en este caso no hubo hashtag ni explicación pedagógica para las familias, salvo por los rumores y tal vez algún pronunciamiento sobre la investigación que haga la Fiscalía en algunos años. En Colombia es costumbre amenazar docentes[5], por lo cual "La negrita" restó importancia a la denuncia; prefirió despedirse alegremente durante un almuerzo que organizaron las madres de la comunidad. Aplaudiendo, llamó la atención de las personas reunidas y pidió permiso para agradecer haciendo de su voz un canto de boga[6] como era costumbre:

[…] cuando llegué a esta escuelita solo veía indígenas por todos lados. Tal vez porque vengo de un pueblito afroascendiente, con esta niche se vino a estudiar toda la negramenta (sic). Ahora que me voy, espero no me sigan, porque aquí la vida es muy sabrosa. Volveré cuando me inviten al sancocho de inauguración del palenque indígena de Santo Labrador (sic). ¡Buen provecho![7].

EL PROFESOR INDÍGENA NO SABE ESCRIBIR: ¡QUE LE CORTEN EL PELO!

Cristopher, profesor procedente de un colegio ubicado en otra zona, fue nombrado provisionalmente como director de la escuela, dada la urgencia por clausurar debidamente el calendario académico 2018; sin embargo, continuaría ejerciendo la provisionalidad durante 2019, hasta que la Secretaría de Educación surtiera el proceso de convocatoria, selección y posesión definitiva de la vacante. Por lo tanto, el proceso de reestructuración pedagógica permaneció suspendido varios meses, sobre todo considerando que Cristopher desconocía el contexto histórico de la escuela y su desarrollo como propuesta educativa con enfoque intercultural. Aunado a ello, la incertidumbre administrativa detuvo la asignación oportuna de recursos para los distintos proyectos en pedagogías interculturales e interdisciplinarias, lo que precarizó sustantivamente el avance de la institución en torno a sus reformas, pero también frente a las iniciativas en desarrollo. Para atenuar estas dificultades, desde el gobierno escolar hubo pronunciamientos que lentamente fueron atendidos por el director y permitieron retomar la ruta que venía liderando "la negrita" de forma paulatina.

Tal fue la situación hasta que a mediados de 2019 el consejo académico decidió convocar a docentes que voluntariamente se postularan para revisar el proceso, con la finalidad de corregir posibles omisiones. Como instancia consultiva, este equipo tendría que formular recomendaciones al consejo académico para que desde

[5] En su región de origen, la maestra también había sido víctima de amenazas a causa de sus actividades sociales entre comunidades afrodescendientes y así tuvo que migrar a la ciudad con su familia.
[6] Cantos de boga son interpretaciones musicales de voces femeninas, que hacen parte de los repertorios sonoros de la costa pacífica colombiana. Boga porque evocan los sonidos de las aguas, que transcurren en las voces de las intérpretes. Ver fuentes audiovisuales: https://youtu.be/6OIjE-kzkWg (El Grilo-Ensamble Vocal, 2018, agosto 26) y https://youtu.be/8mFUUeoVNm0 (Universidad Javeriana, 2015, enero 22).
[7] Grabación en audio enviada por una madre que asistió al almuerzo de despedida.

allí fuesen surtidas las decisiones definitivas en el seno del gobierno escolar; además del director provisional, diez docentes conformaron el sínodo, cuyas cuatro sesiones transcurrieron durante un mes. En tal instancia surgió nuevamente el debate sobre "las minorías" del colegio, cuyos alegatos señalaban que una propuesta intercultural implicaría desventajas para el desempeño de las niñas, los niños y las juventudes en su vida laboral. No obstante, hubo acuerdo sobre algunos procedimientos que no habrían surtido su trámite conforme a la legislación educativa nacional. Este comité preparó un informe recomendando solventar las omisiones del proceso y continuar con su aprobación dentro de las instancias del gobierno escolar.

Considerando el informe del sínodo consultivo, el consejo académico en pleno sometió a votación el contenido pedagógico de la propuesta, siendo aprobada por mayoría simple. Entretanto, los vicios de procedimiento tendrían que ser atendidos bajo responsabilidad del director. Sin embargo, un sector de docentes continuaba empecinado en contrariar la perspectiva intercultural; para este grupo, la votación del consejo académico no tendría validez por cuanto uno de los miembros del comité consultivo se abstuvo de firmar el informe, prefiriendo hacer anotaciones manuscritas en el documento.

Paradójicamente se trataba de Lucinio, veterano profesor indígena con 20 años en la escuela cuyos trabajos de investigación sustentaron en gran medida la propuesta intercultural en cuestión. En efecto, presentando la acción de Lucinio como argucia legal el mencionado grupo en oposición convocó una asamblea extraordinaria de docentes, provocando una nueva dilación del proceso. Argumentaban que Lucinio habría invalidado el informe cuando decidió "rayarlo"; en consecuencia, la votación efectuada por el consejo académico tendría vicios de ilegalidad. El profesor Lucinio no estuvo presente en el improvisado sínodo, pues deliberadamente omitieron convocarle.

Una de las cosas más importantes por resaltar al respecto de esta situación es que durante dicha asamblea la profesora Anahí expresó dos comentarios en tono de sarcasmo/burla para aludir a su colega Lucinio: en el primero, la profesora sugirió que a Lucinio debían cortarle el cabello por haber invalidado el acta. "Que le corten el pelo", reaccionó al inicio de la reunión, cuando uno de los convocantes explicaba los motivos del encuentro. La mofa respecto de la cabellera larga que hace parte de los distintivos personales/étnicos/colectivos del profesor indígena, despertó risas cómplices, pero también la reacción de la profesora Shalom, quien increpó en privado y prudentemente a su compañera.

El segundo de aquellos comentarios se produjo avanzada la reunión, en la que hubo menciones sobre varios documentos de sistematización derivados de iniciativas docentes realizadas en el plantel, entre los que alguien citó publicaciones académicas de Lucinio acerca de la interculturalidad en Santo Labrador y sus aportes pedagógicos para el proyecto alternativo de la escuela; frente a ello, mientras una maestra dijo desconocer aquellos trabajos, Anahí espetó: "eso estará escrito en chibcha". De nuevo, en reacción a la tácita ofensa contra Lucinio, la profesora Shalom refutó públicamente: "No digas eso Anahí. Eso no tiene altura, mujer". Entre un silencio mustio y algunas risas socarronas de colegas, Anahí permaneció impávida. Ante estos hechos, días después Shalom dejó constancia detallada en una queja formal de diez páginas que dirigió al Comité de Convivencia Escolar; tal documento describe el trato irrespetuoso del que fue objeto el profesor Lucinio, alertando sobre su discordancia dentro del contexto escolar:

Este tipo de expresiones desdicen de la altura académica con la que deben tratarse estos temas y poco aportan al clima laboral, generando más bien tensión al ver el trato despectivo con el que se menciona a personas con las que no compartimos ciertas ideas, conceptos o intenciones pedagógicas[8].

Pero además de la queja, el documento señala de forma amplia el significado del cabello largo en los hombres nativos y la pertinencia de una discusión sobre los proyectos interculturales desarrollados en la escuela, por lo que la maestra recomendó citar a las personas implicadas, sin dejar de expresar su voluntad de fungir como mediadora; sin embargo, aunque días después hubo sesión del comité de convivencia para tratar el caso, no fueron tomadas en cuenta sus apreciaciones y recomendaciones, lo cual no impidió que el director decidiera citar una reunión con Shalom y Anahí sin convocar a las demás personas del consejo, no para discutir la posible discriminación étnica suscitada, sino más bien para solventar lo que a su juicio fue un conflicto laboral entre ellas. Ambas profesoras respondieron por escrito a esta convocatoria: mientras Anahí manifestó su acuerdo a reserva de contar con la mediación del director, Shalom descartó que ella hubiese

[8] Apartado procedente del documento, cuya consulta permitió su autora, previo acuerdo de absoluta confidencialidad.

sido objeto de algún maltrato, aclarando que su reclamo versaba sobre un trato irrespetuoso contra el docente Lucinio; textualmente escribió: "Me permito dar soporte legal a mis reclamaciones frente a las expresiones de la docente desde el marco jurídico colombiano en torno al amparo y protección de los pueblos originarios del país". Por tanto, señaló que no tendría objeto una reunión con Anahí, invocando el debido proceso como presunto acto de rechazo étnico-racial en perjuicio del profesor indígena. No obstante, pese a esta aclaración suya, el director remitió el caso a Comité Municipal de Conciliación Laboral, señalando en la respectiva comunicación que: "[…] En la institución dos profesoras, están en un conflicto personal y no ha sido posible concertar una reunión (sic) […]"[9].

En todo caso, transcurridos poco más de dos meses a partir de los hechos el profesor Lucinio había recibido información a través de Shalom, pero jamás en forma oficial desde las instancias escolares. Según su testimonio, tomó conciencia sobre la gravedad del asunto por cuenta de comentarios jocosos entre su grupo de colegas; algunos de ellos como: "Dalila te va cortar el pelo para quitarte la fuerza", "¿cuándo vas a publicar algo en castellano?", "no me vaya a rayar las actas de reunión" o "cuidado que tu cabellera tiene precio, compadre". Aunque seguramente sin intención peyorativa, estos chistes le ayudaron a comprender las implicaciones del racismo producido y reproducido entre costumbres aparentemente inocentes. En consecuencia, procedió a denunciar en instancias administrativas y penales la probable omisión del director, pero también la presunta conducta de su compañera de trabajo. Ambos procesos avanzan con lentitud y seguramente las autoridades tendrán noticias antes de completar una década si se cuenta desde la fecha en que ocurrieron los actos en la escuela.

EL INDIO "IGUALADO" COMO CHIVO EXPIATORIO

Los hechos relatados hasta aquí dan cuenta de un profesor indígena que prefiere comentar de forma manuscrita un documento que le correspondía firmar en señal de aprobación; es decir, debía ratificar su validez sin oportunidad de complementar la información allí dispuesta, como si su opinión fuese la de un menor de edad. Es así que evocando la herencia colonialista uno de sus colegas dijo: "el profesor rayó el documento", lo cual implica que el nativo letrado, como sus colegas, es convertido en chivo expiatorio; culpable por su inconformidad, pero mucho más por su identidad ancestral. Culpable por declararse "diferente" en origen y en desempeño de una profesión. Esta correlación de hecho ha sido argumentada entre otros por Fanon (2009 p.p.165), siendo una de las discusiones clásicas en los estudios sobre decolonialidad y racismo. Frente a esto, es paradójico que amplios sectores del magisterio suelan declararse a favor de las tesis decoloniales, mientras que la segregación se vaya quedando entre clichés, lugares comunes y frases alusivas a "mejorar la raza". Esta situación perdura en Abya Yala ante todo porque hay una representación, una imagen construida del indígena como un ente inferior. Por otro lado, existe una innegable relación de poder entre quienes se autoendilgan la clasificación cotidiana del "otro" en términos raciales para restar importancia a sus logros, talentos o condiciones sociales; es por ello que suelen insultarle como "igualado" o "igualada" en deliberada procura de obviar y de hecho aniquilar sus cualidades como persona.

Cuando la maestra Anahí escuchó que una compañera desconocía las publicaciones de Lucinio[10], se apuró a justificar que el indígena no escribía en castellano sino en lengua chibcha. En México es usual decir: "está en chino", para manifestar ininteligibilidad de algún documento. Para esta docente colombiana sería difícil entender los escritos de un nativo, obviando que estaba refiriéndose a un colega docente, letrado, estudiado y posgraduado como ella:

La profesora prefiere el chiste racista para increparme indirectamente —como a un objeto de su racismo—, antes que desplegar una conversa reflexiva y académica, tal como debería hacerlo una docente con posgrado. Probablemente prefirió usar en forma peyorativa el conocimiento que tiene acerca de mi identidad indígena y sus implicaciones para el ejercicio de mi profesión, pues cuenta con al menos diez años de antigüedad en la escuela. Es decir, somos colegas de trabajo desde entonces[11].

Con todo, si bien es cierto que el profesor Lucinio ha publicado algunos textos literarios en su lengua materna -que no es chibcha, como dijo la profesora-, varios escritos académicos figuran citados y referenciados en

[9] Con esta acción, obviaba que se este sería un caso cuya conducta se encuentra tipificada en la legislación colombiana como "[…] actos de racismo o discriminación" (Art. 1, CRC, 2011).
[10] Al menos cuenta con una producción intelectual de 60 artículos, 10 capítulos de libro y 3 libros, en temas de educación, arte, interculturalidad, pobreza, antropología e historia, entre otros.
[11] Comunicación personal con el maestro Lucinio, Santayá/ AbyaYala, b'eleje' n'oj/ Ab'5136, waxaqi' n'ojq'ij (20/02/2020)

tesis, artículos, libros y materiales interactivos; en efecto, al menos cuatro tesis de posgrado elaboradas por docentes de la escuela Santo Labrador, incluida la profesora Anahí, citan textos del profesor. Así queda confirmada la intención peyorativa en el comentario de la maestra, como un ataque discriminatorio, mostrando su desprecio por el "otro" colega que es indígena. Con el odio convertido en insensatez, resulta imposible cualquier debate académico. Pero esto no es todo.

La osadía de este profesor ha sido argumentar sobre educación intercultural para un territorio diverso y ancestralmente humano. Su atrevimiento ha sido escribir, leer y corregir en compromiso colectivo. En conjunto, su osadía es interpretada como afrenta por los "otros" profesores letrados. De esta manera, deciden castigarle mediante la burla, para hacerle recordar al "igualado" que le corresponde un lugar según herencia colonial; es decir, al lado de su parentela de iletrados por naturaleza, que usan "dialectos" ininteligibles para la cultura castellana—rayan en lugar de escribir, balbucean en lugar de hablar y descienden de culturas ágrafas—, le castigan también por temor al diferente que osa "igualarse".

TRIVIALIZAR, SOMETER Y CERCENAR AL INDÍGENA POR SU APARIENCIA

Como se ha visto hasta aquí, cuando la maestra sugiere cortar el cabello de su colega revela su capricho de someterle violentamente; disfraza con escarnio su deliberada discriminación contra un hombre indígena, portador de masculinidad-Otra.

Así, el apunte en apariencia chistoso, durante una asamblea con al menos 40 docentes, somete a la burla una forma de masculinidad distinta de la convencionalmente aceptada para los hombres en Colombia. En tal escenario, expresar mediante burla o chiste que alguien debería cortar el cabello de un hombre nativo constituye un acto desegregación étnico-racial; en resumidas cuentas, es una incitación a cercenar la etnicidad, añejo recurso de ataque racial sustentado, como afirma Geulen (2010, p. 20), en la necesidad práctica de señalar las diferencias, destacarlas y eventualmente desaparecerlas. Al respecto refiere el profesor Lucinio:

Esta larga y lacia cabellera negra, conforma íntegramente mi cuerpo; cercenarla por motivo distinto al de ritualidades en mi territorio, sería una agresión física, espiritual y cosmogónica contra usos culturales ancestrales de un pueblo. Esta cabellera que ya pinta canas color de la luna, es refugio de historias individuales y colectivas heredadas de mis abuelas y abuelos.

Por extensión, es evidencia de narraciones y cantos de origen, que compartimos en común con varios pueblos de AbyaYala, tanto como el uso mismo del pelo largo, símbolo de identidad masculina. La profesora ignoró con su invitación a mutilar físicamente mi cabellera, que este es un acto de violencia física, espiritual contra

una persona, pero también contra una colectividad donde el pelo conforma integridad con el cuerpo. El cabello es la humanidad hombre/mujer, el agua que corre desde la montaña, las raíces que nos atan al corazón del cielo, corazón de la tierra y los pelos mismos del maíz[12].

El hecho de tener cualidades distintas como el idioma, las costumbres; el color y textura en piel y cabello parece hacerlo objeto de actitudes racistas que vulneran los derechos humanos. El racismo es multidimensional por el lado de los detonantes —adscripción étnica, idioma, color de piel—, así como las afectaciones socioeconómicas. Tal como ha señalado Panqueba, es por efectos acumulados por más de 500 años de historias entre despojos, injusticias e imposiciones que las personas indígenas y afrodescendientes tienen más probabilidad de nacer y permanecer en un hogar pobre o "atrasado" en términos de logros educativos (2012).

Así las cosas, pese a que en el magisterio es común escuchar que la inclusión y la diversidad deben ser parte de políticas sectoriales, cuya finalidad debería ser la igualdad -o equidad también le dicen-, es notorio que allí afinca la repetición de añejas políticas asimilacionistas e integracionistas que hoy circulan bajo nombre y pretexto de multiculturalismo/ interculturalidad (Panqueba, 2015).

En la realidad cotidiana de cualquier escuela como Santo Labrador esta "igualdad" es ficticia, se derrite como discurso políticamente correcto que no refleja las acciones solapadas/ocultadas/chistosas/ficticias, cuya raigambre resulta paradójica: aunque superen las desventajas socioeconómicas y educativas, las mujeres y hombres afro e indígenas deberían seguir sintiendo vergüenza por sus orígenes. Los recursos inmediatos para hacerles recordar estas lecciones son las bromas y otras sandeces que reproducen patrones de exclusión.

Entre chiste y chanza, la escuela racista se afianza, recreando el espacio de la ventriloquia para académicos y especialistas en ensalzar las bondades de las poblaciones étnicas; acudiendo evidentemente a la apropiación cultural, estos personajes suelen ser vistos como nativos permitidos: se dejan crecer el cabello, se cambian el nombre de pila y, en casos extremos, conforman colectivos académicos que luego se autodenominan indígenas, haciéndose pasar como organizaciones étnicas .

CONCLUSIONES

Es común que las manifestaciones del racismo estén popularizadas en relación con el Apartheid o con personajes de la historia que lucharon por abolirlo, como Malcom X, Marthin Luther King y Mandela. Asimismo, en apariencia este fenómeno está siendo relacionado

[12] Comunicación personal con el maestro Lucinio, Santayá/ AbyaYala, b'eleje' n'oj/ Ab'5136, waxaqi' n'ojq'ij (20/02/2020).

hoy día en casos de brutalidad policial contra hombres y mujeres afrodescendientes; pero, cuando los actos no desembocan en letalidad, probablemente no suelen ser relacionados con él. La premisa parece ser: si no hay una relación directa con el antisemitismo y los campos de concentración, históricamente asociados a la imagen de Adolf Hitler, entonces no se trata de racismo. Así, en términos generales, las naciones de la Abya Yala continúan evocando en sus prácticas las formas de pensar y sentir europeas del siglo XVII: son países imbuidos en la inquisición racial, cuyas manifestaciones solo han cambiado en su forma pero no en su fondo. En efecto, pese a que en Abya Yala no matan en la guillotina a los "otros", o no les queman en hogueras, los actos de segregación contemporánea afincan en las torturas con el idioma, de allí a la burla, el chiste o la chanza, pero también al desplazamiento, la violación sexual de niñas y mujeres negras e indígenas; la amenaza a familias y el asesinato a golpes o a bala de algún "indio" o "negro" desobediente/desigual/igualado.

Ahora bien, en esa misma tónica de distinciones raciales, los enfoques interculturales suelen ser confundidos como asunto étnico. En ese contexto, muchas personas afirman tener orígenes ancestrales o que en sus genes llevan sangre originaria, pero son las mismas que acostumbran el uso peyorativo de palabras como indio, guache, guaricha y/o primitivo. "Lo indio" hace alusión a un estadio anterior de la sociedad actual, un momento de atraso, ignorancia e ignominia, según el decir de estas personas, por lo que desde esta perspectiva la educación busca igualar a quienes osan permanecer en esas identidades; mejor dicho, la educación es interpretada allí como la posibilidad de pasar de la ignominia a ser parte del país.

Por ello, frente a tal consumación del racismo entre chiste y chanza, tenemos que pensar desde la escuela cómo agrietar el sistema empezando desde adentro mismo, introduciendo otras formar de saber-conocer-sentir y hacer ciencia, pues si es en este espacio donde suelen ser repetidas las costumbres coloniales, la mayoría de veces sin tener conciencia de ello—y teniendo presente que hay condiciones y existencias de vida distintas que allí confluyen—, debe ser también él mismo la cepa de sanación.

Es urgente aprender a desprendernos de las costumbres heredadas del patrón racista y aprehender de las matrices territoriales, sentipensando para el cuidado de "lo otro", no solo de lo público, sino de la sociedad humana en general. Es necesario, además, transversalizar la interculturalidad dentro de los programas formativos en educación, llámense diplomados, cursos de actualización, licenciaturas y posgrados, para quesean programas que acaben con la imagen exótica de lo étnico, y por el contrario propicien el respeto y la interacción con aquello "otro" que abunda en discursos políticamente convenientes mediante expresiones como "son nuestros orígenes".

REFERENCIAS

Casaús M. (2020). Guatemala: Así se expresa el odio contra indígenas y mujeres en las redes sociales. Nómada. https://nomada.gt/identidades/guatemala-urbana/guatemala-asi-se-expresa-el-odio-contra-indigenas-y-mujeres-en-las-redes-sociales/

Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad, ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, 69, 17-44. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2011). Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. (Ley 1482 de del 30 de noviembre). Bogotá: CRC.

El Grilo Ensamble Vocal (26 de agosto de 2018). Cantos de boga- Álbum completo. [Video]. YouTube. https://youtu.be/6OIjE-kzkWg

Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid, España: Akal.

Galeano, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. México: Siglo XXI.

Geulen, C. (2010). Breve historia del racismo. Madrid, España: Alianza.

Guerrero, J. (2018) La construcción discursiva de alteridades indígenas en las Leyes Generales de la Educación de Colombia: 1870-1994. [Tesis de doctorado en Educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2009) Las representaciones que el diario El Tiempo hace de los indígenas en Colombia. Forma y Función, 22(2), 71-91.

Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en Bogotá. Prácticas y contextos. [Colección Tesis Doctorales].Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro_interculturalidad.pdf

Mena, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. Pedagogía y saberes, 34, 105-114.

Mendieta, E. (2007) Hacer vivir y dejar morir: Foucault y la genealogía del racismo. Tabula Rasa, 6, 138-152. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a07.pdf

Ortiz, L. (2019). Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. [Tesis de maestría en educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Panqueba, J. (2012) Elaboración y negociación de la pobreza indígena. Jugosas ganancias para el desarrollo capitalista en Ecuador y Colombia en Las Relaciones Internacionales de la pobreza en América Latina y el Caribe CLACSO, 291-327. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120308114719/9.Elaboracion_Cifuentes.pdf

_____. (2015).Redes y desenredes: educación, diversidad e interculturalidad en Bogotá. Revista Magisterio, 77, 56-71. https://www.magisterio.com.co/articulo/redes-y-desenredes-educacion-diversidad-e-interculturalidad-en-bogota-0

Rivera, D. (2016) Hacia una escuela urbana intercultural. [Tesis de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, C. y Villa, N. (2015). La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad. [Tesis de Maestría en Educación]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Universidad Javeriana. (22 de enero de 2015). 0,3-Canto de boga. [Video]. YouTube. https://youtu.be/8mFUUeoVNm0

Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología: Integrar y Re-Significar los Saberes para la Vida[1]

Photo by Liane Metzler on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/B32qg6Ua34Y

*Sandra J. Gómez Hernández**
*Nicolás A. Martín Ocampo***

SOCIO-ECOLOGICAL INTERDISCIPLINARY SEMINAR: INTEGRATE AND RESIGNIFY THE LIFE KNOWLEDGE

RESUMEN

La desarticulación de los conocimientos "impartidos" en las aulas de clase de ciencias sociales así como de ciencias naturales en relación con la vida real, la casi total anulación de saberes "otros" no reconocidos como válidos en el discurso occidental, la distancia entre dos discursos científicos que se han hecho parecer excluyentes y los bajos "resultados" perceptibles de su ejercicio magisterial, convocan a dos maestros del Colegio San Bernardino de Bosa, en la ciudad de Bogotá, a re-pensar-se los qué, cómo y desde dónde de su práctica pedagógica.

Es así que de tal disertación nace el Seminario de Socio-Ecología, un ejercicio pedagógico interdisciplinar en el que ambas ciencias se encuentran en torno a cuatro ejes articuladores: expedición botánica, diversidad, crisis climática y comida, procurando contextualizar el conocimiento científico a la realidad de la comunidad educativa, para darle sentido a los saberes que se comparten en la escuela.

Dicho propósito se ha estructurado en cuatro momentos del saber que se constituyen en la metodología del seminario: ¿de qué se trata? (¡Vamos a leer!), ¿qué dicen los expertos? (Descifrando la lectura), ¿qué aportan mis pares? (Compartir de saberes) y ¿qué aprendí? (Hacer memoria).

La visión integradora del seminario permite que su planeación y ejecución sean realizadas a partir de los estándares curriculares de las áreas, así los participantes abordan los fenómenos naturales y sociales desde una perspectiva articuladora, sistémica y crítica.

PALABRAS CLAVE

innovación pedagógica, socio-ecología, interdisciplinariedad, compartir de saberes, seminario.

ABSTRACT

Two teachers of San Bernardino de Bosa School (Bogotá, Colombia) have summoned upon the rethinking process of What, How and Where of their pedagogical practice. This was due to the disarticulation of the knowledge "taught" in their Social, and Natural science classrooms in regard to real life; along with the almost total annulment of "other" type of knowledge not recognized as valid in the Western discourse, the distance between two scientific discourses that seem exclusive, as well as the low perceptible "results" of their teaching practice.

It is because of this dissertation that the Seminar of Socio-ecology emerged. An interdisciplinary pedagogical exercise in which both sciences gathered around four articulating axes: botanical expedition, diversity, climate crisis and food; contextualizing in this way the scientific knowledge with the reality of their educational community in order to give significance to the knowledge shared in the school. In pursuance of this, there have been structured four moments of knowledge that constitute the methodology of this seminar: What is it about? (Let's read!), what do the experts say? (Deciphering the reading), what do my peers contribute with? (Sharing of knowledge), and what did I learn? (Making memory).

The integrative vision of the seminar allows its planning and execution based on the curricular standards of the areas, so that the participants approach natural and social phenomena from an articulating, systemic and critical perspective.

KEYWORDS

Pedagogical innovation, socio-ecology, interdisciplinary, knowledge-sharing, seminar.

---

[1] Reporte de caso de innovación pedagógica.

* Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Ciencias Ambientales por la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental Colegio San Bernardino IED. Correo: sjgomezh@educacionbogota.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3027-6748

** Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Ciencia Política por la Universidad de los Andes. Docente de Ciencias Sociales Colegio San Bernardino IED Correo: namartin@educaciónbogota.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5494-9148

Fecha de recibo: 30/06/2020 Fecha de aceptación: 10/09/2020

SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR SOBRE SOCIO-ECOLOGIA: INTEGRAR E RE-SIGNIFICAR O CONHECIMENTO PARA A VIDA

RESUMO

O seminário de sócio-ecologia é uma experiência pedagógica inovadora que se realiza no Colégio São Bernardino IED desde 2017. Surgiu de uma preocupação pela relevância e relevância das práticas pedagógicas dos professores nas áreas das ciências naturais e sociais da instituição, que decidiram alterar os conteúdos, metodologias e métodos de ensino das suas cátedras, a fim de desenvolver um exercício interdisciplinar que contextualizasse o conhecimento científico à realidade da comunidade educativa, dando assim sentido ao conhecimento que é partilhado e complementado dentro e fora da sala de aula.

O presente relatório inclui uma breve contextualização do lugar de enunciação a partir do qual o seminário é proposto e do qual é alimentado, em particular no que diz respeito ao resgate do ancestral e à itinerância como princípio pedagógico. Em seguida, apresenta os principais factores e objectivos desta inovação pedagógica, para depois entrar nos preceitos fundamentais pelos quais se orienta; em seguida, aborda os seus aspectos metodológicos tanto no aspecto didáctico como no conceptual e, finalmente, conduz a uma reflexão crítica sobre o seu alcance, limitações e projecções.

PALAVRAS-CHAVE

inovação pedagógica, sócio-ecologia, interdisciplinaridade, partilha de conhecimentos, itinerância.

SÉMINAIRE INTERDISCIPLINAIRE SUR LA SOCIO-ÉCOLOGIE: INTÉGRER ET RE-SIGNIFIER LES CONNAISSANCES POUR LA VIE

RÉSUMÉ

Le séminaire de socio-écologie est une expérience pédagogique innovante qui se déroule au Colegio San Bernardino IED depuis l'année 2017. Il est né d'une préoccupation pour la pertinence et l'adéquation des pratiques pédagogiques des enseignants des domaines des sciences naturelles et sociales de l'institution, qui ont décidé de changer les contenus, les méthodologies et les méthodes d'enseignement de leurs cours, afin de développer un exercice interdisciplinaire qui permettrait de contextualiser les connaissances scientifiques à la réalité de la communauté éducative, en donnant ainsi du sens aux connaissances qui sont partagées et complémentées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Le présent rapport comprend une brève contextualisation du lieu d'énonciation à partir duquel le séminaire est proposé et dont il se nourrit, notamment en ce qui concerne la récupération de l'ancestral et l'itinérance comme principe pédagogique. Il présente ensuite les principaux déclencheurs et objectifs de cette innovation pédagogique, pour ensuite approfondir dans les préceptes fondamentaux par lesquels elle est orientée ; il aborde ensuite ses aspects méthodologiques tant sur le plan didactique que conceptuel et aboutit finalement à une réflexion critique sur sa portée, ses limites et ses projections.

MOTS-CLÉS

innovation pédagogique, socio-écologie, interdisciplinaire, partage des connaissances, itinérance.

Photo by Rula Sibai on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/QbkGwv3xtmQ

SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA: ¿POR QUÉ? Y ¿PARA QUÉ?[2]

De entre las tantas incoherencias de la escuela tradicional, la fragmentación del conocimiento, la anulación de los saberes considerados no rigurosamente académicos y la desconexión entre las teorías y la vida real[3] (Eschenhagen, 2012) obligan a re-pensar el quehacer pedagógico, ante todo tras seis años de "dictar" las clases de química, por un lado, y de ciencias políticas, por el otro. De esta manera, con el sinsabor de no ver reflejado el esmero didáctico y conceptual ni en los resultados de las pruebas estandarizadas, ni en los proyectos de vida de seis promociones de bachilleres del Colegio San Bernardino, y tras una franca discusión sobre metodologías y estrategias de las Ciencias Naturales y Sociales, la conclusión fue sencillamente contundente: no están aprendiendo nada[4], porque nada de esto les interesa[5], y posiblemente, tampoco les sirve[6] (Segura, 2010). Ni los intrincados ejercicios de balanceo de ecuaciones por oxidación, ni las elevadas discusiones de Bobbio o Sartori sobre el Estado moderno lograban capturar la atención de unos muchachos de dieciséis o diecisiete años, cuyos afanes inmediatos atravesaban por cualquier otro sendero, menos por el de estas ciencias.

Pero entonces, ¿qué hacer con un par de clases que no parecen tener sentido ya ni para los mismos maestros?[7] ¿Cómo pasar el trago amargo de la insatisfacción pedagógica que se vive, además, a puerta cerrada pues no hay un par académico con quien compartirlo? ¿Cómo hacer para dejar de "regalar" la nota al final del año para que cuadren las estadísticas de la reprobación? Pues bien, como ya lo decía Einstein: "Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias"[8] y así, para esta crisis pedagógica, nada mejor que propender por la integración y la re-significación del saber, o más bien, de los saberes, porque gran parte de la crisis —según el diagnóstico preliminar— puede estar fincada en el aún irrelevante peso de participación que se le concede al estudiante en su propio proceso formativo. [9](Segura, 2010).

---

[2] Adaptado de (Gómez & Martín, 2018)

[3] "Al vivir en un mundo moderno y estar acostumbrados a la fragmentación, y por ende a la especialización del conocimiento - que constantemente nos presenta propuestas "objetivas", conceptos "universales", hechos "verdaderos", y que está sobre todo preocupado por explicar el "cómo" y "qué" de las cosas -, muchos aspectos vivenciales se han quedado en el camino." (Eschenhagen, 2012)

[4] Lo cual identifica (Segura, 2010) como una de las quejas usuales al sistema educativo "los estudiantes no aprenden lo que queremos enseñarles".

[5] "El fracaso del aprendizaje que se percibe en el dominio disciplinario, se explica por el poco énfasis que se le da en las prácticas escolares a la comprensión; esto es, al sentido que posee para quien aprende lo que se está enseñando o lo que tiene que aprenderse". (Segura, 2010)

[6] "En las aulas se vive […] la constatación de que los aprendizajes que se logran no poseen una importancia real para el mundo de la vida." (Segura, 2010)

[7] "La situación llega a tal punto en que la escuela de hoy no tiene sentido ni para los estudiantes ni para los maestros" (Segura, 2010)

[8] La crisis: una oportunidad para la creatividad y la innovación: Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil: https://www.uteg.edu.ec/la-crisis-una-oportunidad-para-la-creatividad-y-la-innovacion/

[9] "En las aulas se vive […] la imposibilidad de sentirse protagonista en el aprendizaje" (Segura, 2010)

Teniendo como antecedente una propuesta de seminario formulada por los profesores de Filosofía y Ciencias Políticas que venía desarrollándose en la institución desde el año 2015, en el cual la "novedad" consistía en que los estudiantes de los dos cursos de un mismo grado podían elegir con cuál de los docentes de estas áreas trabajar en torno a un tópico generador, más o menos transversal, se quiso avanzar aún más al llevar a cabo un ejercicio pedagógico que implicara realmente una dinámica integradora, interdisciplinar y participativa, a la cual se ha denominado Seminario Interdisciplinar de Socio-Ecología, que no es otra cosa que un espacio en el que los asuntos sociales y científicos se enmarcan en la realidad inmediata, y en donde se busca enseñar para un mundo en crisis que va más allá de las ideologías de cualquier tipo, involucra a todos y requiere aunar acciones de forma inmediata al asumir el carácter de estas implicaciones, la comunidad educativa comprende la pertinencia de los saberes que allí se comparten.

Por tanto, la dinámica del seminario se transforma en la de un espacio en el que todos saben algo, lo comparten y al finalizar se reflexiona sobre lo conversado y aprehendido, por lo que la educación toma un enfoque que permite a estudiantes, docentes, padres de familia e invitados volcarse sobre lo que se aprehende, pero también sobre las decisiones cotidianas que impactan el entorno ambiental.

SAN BERNARDINO: TERRITORIO DE CONVIVENCIA, APRENDIZAJES, AFECTOS, PALABRAS Y BARRO[10, 11]

La institución en la que se desarrolla la propuesta del seminario es el Colegio San Bernardino I.E.D, el cual se encuentra ubicado en la localidad de Bosa, al suroccidente de Bogotá, cerca de una de las comunidades más antiguas del territorio: el cabildo indígena Muisca. De manera que la población escolar está conformada por algunos descendientes de esta, así como por las nuevas generaciones de familias tradicionales del barrio, muchas de las cuales han estudiado también en esta institución que cuenta, por cierto, con una historia "no oficial" de más de cien años.

Sin embargo, es evidente que cada vez más la población escolar está conformada por niños, niñas y jóvenes que llegan al sector provenientes de nuevos barrios cercanos, muchos de los cuales se han ido constituyendo en medio de la informalidad y a consecuencia de fenómenos migratorios internos y externos. Debido a ello, es muy común que un sector considerable de la comunidad educativa se encuentre en condición de desplazamiento, producto de situaciones relacionadas con el conflicto interno o por factores económicos; se trata de familias procedentes de diferentes localidades de la ciudad, otras regiones del país y, en los últimos años, de la migración venezolana en un número considerable. Todo ello ha provocado la confluencia de diversos grupos étnicos y culturales en el contexto escolar, lo que a su vez marca profundamente el funcionamiento de la institución y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan.

Las carencias económicas son más bien comunes y denotan en la población un bajo "capital cultural" (Bourdieu, 1997), entendido este desde una visión eurocéntrica tradicional. Evidentemente, tales carencias derivan en falta de conocimientos en las áreas convencionales de la academia, así como en bajos perfiles de cualificación técnica y tecnológica, lo cual representa una barrera para poder complementar los saberes escolares habituales con experiencias familiares de visitas a museos, bibliotecas, teatros o simplemente con diálogo acerca de asuntos políticos, económicos o sociales del país y del mundo. No obstante, cabe destacar el deseo de aprender que caracteriza a buena parte de los estudiantes san bernardinos; tal vez su mayor fortaleza se encuentra en los saberes prácticos que han forjado en compañía de sus familias, con los que han enfrentado las enormes vicisitudes que han debido sopesar a pesar de sus cortas edades y que se reflejan, además, en el respeto que tienen a sus docentes, fortaleciendo con ello los lazos de confianza recíproca y de paso el desarrollo del proceso pedagógico.

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), titulado Construcción del conocimiento y desarrollo de competencias para la vida y el amor, es posible afirmar que pese a que su carácter genérico le da cabida a un sinnúmero de visiones, proyectos y acciones, le abre la puerta a muchas resistencias pero también a muchas inacciones; precisamente, una de las tensiones más constantes entre las prácticas docentes, los proyectos de

[10] Tomado del nombre del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) del Colegio San Bernardino IED 2015, publicado en http://oab.ambientebogota.gov.co/es/educacion-ambiental/proyectos-ambientales-escolares/san-bernardino-territorio-de-convivencia-apredizajes-afectos-palabras-y-barro

[11] Adaptado de (Gómez & Martín, 2018)

área, de ciclo, familiares o personales, pareciera radicar en la disparidad de propósitos en los que se enmarca el quehacer docente.

Así, mientras algunos colegas —en especial quienes tienen más tiempo de estar en el territorio— se empeñan en educar para un mundo en el que se conserven las tradiciones y legados culturales ancestrales, para otros lo importante es preparar a los estudiantes para una vida académica y laboral, lo que posiblemente esté más en sintonía con las aspiraciones de un considerable grupo de familias y estudiantes para quienes la secundaria es precisamente un trámite requerido para tener la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo aceptable[12].

Con todo, es a partir del maremágnum de senti-pensamientos (Fals, 2015) que implica para sus creadores cohabitar el territorio San Bernardino durante los últimos diez años, que el Seminario de Socio-Ecología se ha nutrido en particular de dos ejes estructurantes que se movilizan allí algunas veces de manera explícita y concienzuda, así como otras tantas subrepticiamente, por las ampollas que levanta entre sus más escépticos contradictores: la ancestralidad y la itinerancia.

Respecto de la primera categoría es posible asegurar que en San Bernardino, siguiendo a Ortiz (2019), "encontramos una escuela donde confluyen cualidades territoriales ancestrales auténticas y diversas, sabia vital de aprendizaje" (p. 6), lo que implica que el territorio desde el cual se construye y deconstruye permanentemente el Seminario de Socio-Ecología tiene una carga cultural, social y emocional que se ha traducido para este caso en la premisa de la re-significación de los saberes para la vida; es decir, el rescate de las experiencias, reflexiones, análisis y soluciones sencillas o complejas que en cualquier sesión, salida pedagógica o charla de pasillo pueden llegar a proponer los niños, niñas y jóvenes que conforman la comunidad educativa, así como cualquiera de los invitados que acompañan este proceso formativo —un grupo de voluntarios tan amplio que bien puede incluir desde un abuelo de la comunidad hasta el embajador de Cuba en Colombia—, todos aportando desde su saber a la discusión en torno al mundo de la vida.

Por su parte, frente a la itinerancia habría que afirmar primeramente que no puede ser entendida de forma desligada a la ancestralidad, tal como lo expresan Peralta y Panqueba (2009) en el título del trabajo que realizaron en esta institución[13], pues "el centro de conversación se halla en el territorio, que, además de ser lugar, espacio y centro, es la piel misma" (p. 161).

Así pues, casi nadie, a pesar de las diferencias al interior del cuerpo docente del Colegio San Bernardino, se atrevería a contradecir que sus estudiantes aprehenden caminando el territorio en bici-clase[14] o en bus, quizás dentro del mismo recinto, pero en movimiento y con los otros. El Seminario de Socio-Ecología ha entendido muy bien este principio y por ello se mantiene en constante movilización, desarrollando buena parte de sus sesiones fuera del aula y del colegio, aprehendiendo del otro, de los otros y de lo que los territorios tienen para compartirle.

---

[12] Según un informe presentado por la organización de la sociedad civil Niñez Ya, el 62% de los jóvenes que terminaron el bachillerato no lograron acceder a educación superior (2018). Tomado de https://www.elespectador.com/noticias/educacion/de-cada-100-colombianos-56-no-completan-la-educacion-secundaria-articulo-740379.

[13] Se trata de Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa.)

[14] El proyecto de la bici-clase ha sido destacado como significativo en el Colegio San Bernardino, la localidad de Bosa y el distrito capital, es posible ampliar información sobre el mismo en https://www.magisterio.com.co/articulo/la-bici-clase-un-espacio-para-la-interaccion-de-saberes y en http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Experiencias%20In%20situ%20-%20IDEP%202017%20WEB.pdf

¿POR QUÉ SEMINARIO, POR QUÉ INTERDISCIPLINAR Y POR QUÉ DE SOCIO-ECOLOGÍA?

Se opta entonces por la categoría de seminario atendiendo al interés de participación activa que se pretende motivar con el desarrollo de la propuesta. De acuerdo con La UIS (2007), el seminario de investigación consiste en estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo, en el cual sus participantes se intercomunican exponiendo dicho tema [Compartir de Saberes], complementándolo, evaluándolo [Descifrando la lectura], aportando entre todos (la Discusión), sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes permitiendo que todo ello quede en la memoria escrita [Haciendo memoria] (p.4)[15]

De igual manera, recalca que El Seminario de Investigación se programa por temas los cuales son seleccionados con la orientación del director del seminario, quien, con su experiencia y conocimiento del tema central, guía la selección con la debida pertinencia, actualidad y ubicación en el contexto. Los temas son desarrollados en sesiones planificadas, en las cuales, los miembros del grupo deben asumir diferentes roles, de acuerdo con la descripción anterior, manteniendo una relación de interés y compromiso con el conocimiento, sin jerarquías, en un clima de colaboración y participación (p. 4)

En relación con su carácter interdisciplinar, los autores consideran que la desarticulación de los saberes representa una enorme dificultad a la hora de tratar de comprender la realidad; es decir, la obsesión por sectorizar el conocimiento ha llevado a desligar las ciencias y hasta a enfrentarlas, como si fueran enemigas. La apuesta hecha quiere propiciar el reencuentro de las ciencias naturales y las ciencias sociales en el escenario más pertinente para tal efecto: el planeta tierra, una construcción tan natural y social como pueda pensarse. En este sentido, resulta muy pertinente la definición que plantea Leff (2006), quien acota que la interdisciplinariedad se abre […] hacia un diálogo de saberes en el encuentro de identidades conformadas por racionalidades e imaginarios que configuran los referentes, los deseos, las voluntades, los significados y los sentidos que movilizan los actores sociales en la construcción de sus mundos de vida; que desbordan a la relación teórica entre el concepto y los procesos materiales y la abren hacia una relación entre el ser y el saber y un diálogo entre lo real y lo simbólico" (p. 13)

Y, finalmente frente a la socio-ecología, cabe destacar que de acuerdo al informe mundial sobre ciencias sociales de la UNESCO (2013), "los investigadores de todo el espectro disciplinario vienen hablando desde hace algún tiempo de sistemas "socioecológicos" (p. 39) o bien de sistemas "naturales y humanos combinados" (p. 39). La investigación de las Ciencias Sociales ayuda a captar la compleja dinámica de esos sistemas, examinando el modo en que están conectados entre sí; por ejemplo, la interacción entre el cambio climático y el agua, la seguridad alimentaria, el desarrollo económico, la desigualdad social, la pobreza, la migración y los conflictos. En ese orden de ideas, y buscando el punto clave de intersección entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales —pero propendiendo porque ése punto fuese significativo para la comunidad educativa—, se encuentra que el abordaje de aspectos socio-ecológicos como la alimentación y la nutrición, el cambio climático, la diversidad vista desde diferentes perspectivas y los procesos independentistas que se dieron a la luz del florecimiento científico y académico, permitiría construir una experiencia pedagógica alternativa tanto en lo curricular como en lo didáctico.

[15] Los conceptos dentro de los corchetes han sido añadidos por los autores para relacionar los momentos evaluativos del seminario de socio-ecología con las características del seminario de investigación descritas por la UIS (2007).

COMPARTIR DE SABERES

¿QUÉ COMPARTIR?

Tal como lo aprecia Aguilar (1998), “los innovadores en educación se vieron en algún momento a sí mismos tomando una decisión difícil: cambiar en contra de la corriente, lo que para ellos ‘no funciona bien’, pero que para los demás no representa ningún problema” (p. 24).

Este parece ser el punto de partida del Seminario: se tenía la conciencia de que los contenidos curriculares que se estaban “impartiendo” en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a pesar de que eran concordantes con los Estándares Básicos de Competencias publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2004), no parecían tener relación alguna con los intereses, problemas o necesidades de la comunidad educativa, lo cual redunda en un creciente desinterés por las clases —tanto en estudiantes como en docentes— y unos bajos resultados en las pruebas estandarizadas.

¿Por dónde empezar entonces? ¿Qué habría en las Ciencias Naturales y Sociales que pudiera convocar el interés de una comunidad educativa marginada y distante? Con estas preguntas en mente, y tras largas jornadas de debate, la clave aparece en el Informe Mundial sobre Ciencias Sociales (UNESCO, 2013) que pone en el centro de la discusión internacional el fenómeno del cambio climático.

Cuál otro podría ser el eje articulador sino una crisis que trasciende las barreras ideológicas, sociales, políticas y culturales, implica a todos, y no permite por tanto que sea afrontada de manera aislada, pues requiere acciones inmediatas; en suma, una crisis estructural que amenaza con dejar a la humanidad sin mundo.

Así las cosas, bajo estos preceptos nace en el año 2017 el Seminario de Socio-Ecología, con el fin de ser trabajado con los estudiantes de grado decimo del colegio San Bernardino. La idea inicial fue la de unir a los dos cursos del grado en un mismo espacio —el auditorio institucional, en este caso— para que los docentes de Naturales y Sociales estuvieran compartiendo al tiempo bajo la estructura metodológica diseñada en torno a un mismo “tema”; los temas fueron inicialmente tomados y adaptados del mencionado informe de la UNESCO y, con el paso de los años, se han ido modificando de acuerdo con las experiencias vividas en el aula. En la Tabla 1 se presenta la actual estructura temática del seminario que en el capítulo de décimo grado ha sido bautizado como ¿Hay Futuro?

TABLA 1
CONTENIDOS CURRICULARES DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 10°: ¿HAY FUTURO?

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
La ciencia como una construcción social	Ciencia: historia y metodología científica	Ciencias duras vs ciencias blandas
¿Educación ambiental?	Educación ambiental en Colombia, realidad y alcances	Propósitos de los sistemas educativos
¿Calentamiento global, cambio climático o crisis climática? Conceptos: clima, gases y efecto invernadero, efecto albedo	Átomos, moléculas y formulas	Estadísticas desde la industrialización
Negación del cambio climático	Cantidad de materia, masa, moléculas y átomos	Decisiones políticas frente al cambio climático
Visión antropocéntrica de la iglesia frente a la naturaleza	Responsabilidad ecológica de la iglesia	Responsabilidad ecológica de la iglesia
Naciones industrializadas, emisiones de carbono, huella de carbono	Estequiometria	El imperialismo fase superior del capitalismo
Las revoluciones verdes	Agroquímicos, transgénicos y monocultivos	Reforma agraria
Estilos de vida y obsolescencia programada y percibida	Metales, propiedades, extracción y amalgamas	Minería y extractivismo
Efectos sociales de la crisis climática	Efectos de la crisis climática sobre la salud	Desigualdad en América Latina
Implicaciones del cambio climático en nuestro territorio	Cambio en el régimen de precipitaciones, radiación solar y vientos	Eventos extremos
Impacto ambiental de los conflictos armados	Energía nuclear, contaminación por radiación	Guerra fría
Género y cambio climático	Contracultura: sexualidad y la reproducción	Derechos de las mujeres
Grupos étnicos y cambio climático	Otras visiones de la naturaleza	Resistencias indígenas
Legislación ambiental	Metas de disminución de emisiones de carbono	Organizaciones internacionales
Desarrollo sostenible y cambio climático	Objetivos del desarrollo sostenible: análisis	Objetivos del desarrollo sostenible: análisis
Economía para un mundo en cambio climático	Decrecimiento	Leyes económicas
Acciones individuales e inmediatas para mitigar la crisis climática	Buen vivir	Buen vivir
El arte como medio de expresión ante la crisis climática	Cine ambiental	Activismo artístico
¿Hay futuro?	Reflexiones finales	Reflexiones finales

Gómez y Martín, 2019

En concordancia con los principios identificados como fundantes en el quehacer pedagógico de la institución, ancestralidad e itinerancia, este capítulo inicial del Seminario ha recorrido varios caminos y conversado con distintos sabedores y sabedoras, llegando por ejemplo a la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR) del Salitre para vivir de cerca las implicaciones que tiene la mala disposición de residuos sólidos en la ciudad. De igual manera, en el marco de un convenio interinstitucional con la Secretaría Distrital de Ambiente, resulta clave para entender las múltiples relaciones entre crisis social y crisis climática el recorrido por el ecosistema sub-xerofítico de Cerro Seco en la localidad de Ciudad Bolívar.

Asimismo, el Jardín Botánico de Bogotá y Los Museos de la Manzana Cultural del Banco de la República han sido también escenarios de interacción y comprensión constante para el Seminario, el primero en especial para identificar la importancia de los diferentes servicios ecosistémicos, los segundos principalmente para propiciar espacios de análisis sobre las representaciones artísticas de los entornos naturales a lo largo de la historia, así como el papel del arte como mecanismo de denuncia y resistencia a la crisis climática; justamente estas visitas han permitido consolidar un proyecto conjunto con el área de servicios educativos de los museos, el cual se encuentra actualmente en desarrollo y promete reforzar la perspectiva interdisciplinar del seminario involucrando con mucha más rigurosidad la mirada artística.

En el contexto cercano, la intervención de las autoridades tradicionales del Cabildo Indígena Muisca para narrar la particular forma en la que las comunidades originarias se relacionan con la Madre Tierra, da como resultado un ejercicio muy enriquecedor y reflexivo sobre las nociones occidentales de desarrollo y progreso. Cabe resaltar también el cruce de los proyectos Seminario de Socio-Ecología y Bici-Clase, gracias al que fue posible llevar a cabo la visita al sitio conocido como Las Juntas, punto de encuentro entre los ríos Tunjuelo y Bogotá y escenario complejo que visibiliza las implicaciones de la crisis climática en nuestro territorio.

Es así que para 2018, tras un año de muchas reflexiones, y apoyado en la coordinación académica de la institución y la retroalimentación estudiantil, se toma la decisión de mantener el Seminario de Socio-Ecología para el grado décimo y, por ese camino, ampliarlo al grado siguiente, con el fin de que el proyecto tuviera continuidad con sus primeros integrantes, pero también para tener un “grupo de control” que permitiera empezar a hacer comparaciones posibles entre procesos formativos y determinar así la pertinencia o no de la innovación.

Con todo, el nuevo capítulo del Seminario —su versión para grado undécimo — busca edificar sobre lo construido y armonizar con la estructura curricular propuesta por los estándares de competencias, por lo que se toma la decisión de asumir la línea de la alimentación como el eje que permitiría establecer un dialogo entre la química orgánica y la ciencia política. Nace el capítulo denominado Compartir de saberes y sabores, en el que se exploran a partir de las cocinas tradicionales colombianas fenómenos sociales, políticos y económicos del orden nacional e internacional, a la vez que se aprehenden contenidos en torno a lípidos, enzimas e hidratos de carbono, entre otros, tal como se puede observar en la Tabla 2.

TABLA 2
CONTENIDOS DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 11°: COMPARTIR DE SABERES Y SABORES

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Caracterización de la región andina	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Sub-región paisa: bandeja paisa, frijoles e identidad latinoamericana	Estructura del carbono y familias de compuestos orgánicos	Dictaduras y revoluciones en América Latina
Sub-región opita: lechona, porcicultura ¿una alternativa?	Lípidos: estructura, funciones, obtención	Economía ganadera
Sub-región Santanderes: tamal, semillas nativas vs transgénicos	Carbohidratos: : estructura, funciones, obtención	Neoliberalismo y globalización
Chicha y manipulación mediática	Respiración, fermentación	El cuarto poder
Sub-región Cundiboyacense: ajiaco y frontera agrícola	Química del suelo: Ciclos biogeoquímicos	Demografía urbana y rural
Practica: preparación de un ajiaco	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Caracterización de la región caribe	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Sub-región guajira: chivo, tortuga y otras “excentricidades”; sequía y hambruna	Proteínas, estructura, función y obtención Metabolismo.	Desigualdad e inequidad social en Colombia
Sub-región sabanera: mote de queso, desplazamiento y paramilitarismo	Intolerancia a la lactosa, enzimas y metabolismo	Paramilitarismo y Desplazamiento forzoso
Caracterización de la región pacífica	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
Subregión pacífico sur: cuy, la comida de criadero	Antibióticos: forma de acción, usos y abusos	Megacorporaciones
Subregión pacífico norte: pescados y mariscos, pesca artesanal vs pesca industrial	Bio-acumulación: mercurio, plomo	Pérdida de la identidad
Subregión valluna: el sancocho ¿identidad popular colombiana?	ADN e identidad	Bipartidismo, Frente Nacional, “Violencia”
Practica: preparación de un sancocho	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Caracterización de la región Amazonía	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Frutas nativas y libre comercio	Vitaminas y minerales: mitos y realidades	Tratados de Libre Comercio
Plantas sagradas: ancestrales, medicinales y nutricionales, la coca no es la mata que mata	Botánica, partes de la planta.	Guerrilla, Narcotráfico, Tradición
Caracterización de la región Orinoquía	Suelos, clima, biodiversidad, riquezas naturales, conflictos ambientales	Geografía, organización política, historia, cultura, conflictos sociales
La mamona, ganadería extensiva	Hormonas: uso en la producción animal a gran escala	Uso de la tierra: conflictos de expansión ganadera y deforestación
Salida práctica: asado	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	
Café y azúcar: industrialización y esclavismo	Cafeína y efectos en el sistema nervioso	Cuarta revolución Industrial, nuevas formas de esclavitud
Empanadas o apología del desvare	Microorganismos y bioseguridad	Economía informal
Arepas: símbolo de la colombianidad	Maíz vs trigo: tradición	Identidad e idiosincrasia
Fast food: la invasión silenciosa	Aditivos, conservantes y colorantes	Globalización
Práctica: aguadepanela de despedida	La cocina como entorno de socialización y tradición: compartir de saberes y sabores	

Gómez y Martín, 2019

Como habrá de suponerse, los lugares por recorrer y los saberes ancestrales por recuperar en este capítulo del seminario desbordaron las posibilidades del mismo, pues en materia gastronómica la oferta de la ciudad y de la comunidad es enorme.

Dentro de los invitados más insignes del Compartir de saberes y sabores es imposible no destacar al presentador del programa Los Puros Criollos de Señal Colombia, Santiago Rivas, quien visita el colegio en el marco de la Segunda Semana de la Socio-Ecología[16] y comparte a través de anécdotas el significado cultural de comer para conocer Colombia. Aunque menos famosos, algunos padres y madres de familia también se sumaron al contar sus experiencias en la cocina y en el campo. En los anaqueles del seminario se recuerdan con gratitud, por ejemplo, las historias de un padre recolector de café quien orgullosamente explicó a los compañeros de su hija todo el proceso que lleva este significativo producto; también resultó bastante emotiva la historia de una vecina del colegio, quien tuvo a bien revelar el secreto de sus empanadas, las mismas que le han proveído el dinero suficiente para mantener a su familia por años. De otro lado, nuevamente la presencia de un representante de la comunidad indígena, esta vez del pueblo Awá, resultó muy enriquecedora para entender porque "la coca no es la mata que mata".

En materia de salidas pedagógicas, es importante destacar que las más representativas han sido la visita a la Plaza de Mercado del barrio La Perseverancia, lugar en

[16] Evento que se institucionaliza en 2017 como una oportunidad de que la comunidad educativa conozca los avances y desafíos del seminario de socio-ecología.

donde doña Luz Dary Cogollo —la cocinera del mejor ajiaco de Bogotá en 2018— compartió además de su sabor una historia de superación y tenacidad que la han llevado a ser reconocida a nivel internacional como una de las mejores representantes de la cocina colombiana.

Asimismo, destaca la visita a la Embajada de la Coca, un pequeño comercio en el centro de la ciudad donde el señor Cléver Paredes —orgulloso representante del pueblo Inca— recreó para el estudiantado la compleja cosmovisión de los pueblos andinos y la relevancia de la hoja de hayo para estas culturas, mientras compartía un té de coca y una nutritiva torta de quinua.

No obstante, definitivamente los momentos más representativos del Seminario de 11° son las denominadas prácticas, encuentros realizados para cocinar juntos a la manera de los ancestrales convites, donde cada quien aporta desde lo que sabe hacer: prender el fuego, alistar los alimentos o cocinarlos. Estas actividades refuerzan los lazos de fraternidad entre los integrantes y propician espacios para poner en común costumbres, hábitos y saberes generacionales de las diferentes regiones del país que se encuentran frente el fogón para luego sentarse juntas a la mesa.

Ese mismo año, con el interés de ahondar en los resultados que este experimento pedagógico estaba arrojando —o más bien con el ánimo de saber si había tales—, se inició un proceso de sistematización en el marco del diplomado Ciencia y Contexto: innovaciones en la enseñanza de las ciencias en la comprensión y aportes en la solución de problemas socioambientales en compañía de tutores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de donde surgieron muchas de las reflexiones que hacen parte de este artículo, en especial frente a la exposición de los alcances, limitantes y proyecciones del Seminario.

También es importante mencionar que indirectamente este proceso impulsa la apertura de dos capítulos más para el 2019, posibilitando que el grado noveno iniciara bajo el título de Diversidad y Contemporaneidad y vinculando con ello a una tercera docente del área de Ciencias Sociales al proyecto.

De esta manera, aprovechando la historia universal de los siglos XX y XXI que se proponen como objetos de reflexión desde los Estándares de Competencias de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004), se proyecta discutir la diversidad biológica con el fin de que permitiera comprender mejor el sustrato de tantas diferencias que se hicieron aún más evidentes en la humanidad en los últimos tiempos y que, en muchas ocasiones, fueron la excusa para el conflicto y la violencia, factores sin duda determinantes de la historia contemporánea. Esto se puede ver reflejado en la Tabla 3.

TABLA 3
CONTENIDOS DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 9°: DIVERSIDAD Y CONTEMPORANEIDAD

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
¿Qué entendemos por diversidad?	Sesión conjunta para esbozar el concepto de diversidad en los términos del seminario	Sesión conjunta para esbozar el concepto de diversidad en los términos del seminario
Diversidad geográfica y biomas	Biomas, ecosistemas: factores ecosistémicos	Geografía: factores ecosistémicos
Bio-diversidad	Bio-diversidad	La bio-diversidad en la geografía regional
Diversidad de suelos, vocación, uso y monocultivos	Roca, suelos: tipos y origen	Ciclos económicos de los monocultivos
El problema de la concentración de la tierra en Colombia	Suelos en Colombia	Concentración de la tierra en Colombia
Diversidad ideológica y conflictos internacionales	Armas químicas y biológicas: agente naranja	Imperialismo Socialismo
	Reproducción humana, ciclo menstrual y control de natalidad	Fascismo Nazismo
Diversidad religiosa	Teorías del origen del universo	Antisemitismo cristiano Conflicto árabe-israelí
Diversidad artística: diversidad de expresión	Pigmentos, colores y elementos químicos	El arte como instrumento ideológico
Riesgos para la diversidad ideológica: historia del bipartidismo	Humboldt	La república de la Nueva Granada
	Comisión corográfica	Estados Unidos de Colombia
	Ecosistemas de la costa pacífica	Regeneración - Guerra de los 1000 días
Diversidad en la organización social, relaciones poblacionales humana y animal	Relaciones intra e interespecíficas: plagas y pandemias	Procesos de urbanización en Colombia
Costos socio-ecológicos de la modernización	Efectos ecosistémicos de la industrialización en Colombia	Industrialización en Colombia
Diversidad de género: humanos y ¿animales?	El sexo en los animales como forma de socializar	Origen del movimiento feminista y sindical
Intentos diversos de organización socio-ecológica (Dictaduras y Revoluciones)	Dinámica de poblaciones	Revolución mejicana
	Ecosocialismo	Dictaduras en América Latina
		Revoluciones socialistas
Diversidad artística: diversidad de expresión	Compuestos y reacciones químicas	El arte como instrumento de resistencia

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Diversidad étnica y cultural	Diversidad genética	Descolonización del mundo afroasiático
Hegemonías vs diversidades	Ecosistemas estratégicos: en términos ecológicos	Periodo de "la violencia"
		Frente nacional
	Ecosistemas estratégicos para el conflicto armado	Movimientos subversivos
	Sistema nervioso: sustancias psicoactivas	Narcotráfico
	Sistema endocrino: hormonas de crecimiento en la ganadería	Paramilitarismo
Diversidad de capacidades	Cromosomas, mutaciones y síndromes	Constitución política de 1991

Gómez y Martín, 2019

Los escenarios preferidos para este seminario son dos: las denominadas aulas ambientales de la ciudad —Soratama, Parque Mirador de Los Nevados, Parque Ecológico Distrital de Humedal Santa María del Lago, Parque Ecológico Distrital de Montaña Entrenubes— y nuevamente algunos museos de la ciudad, además de los ya mencionados —el Museo Nacional, el Museo de Suelos del Instituto Geográfico Agustín Codazzi y el Museo de Historia Natural de la Universidad Nacional.

Así, mientras los primeros permitieron dimensionar la diversidad biológica tan característica de nuestro país, los segundos facilitaron la relación entre historia y diversidad gracias a las visitas guiadas. Aunque han sido pocos los invitados a compartir sus saberes en este grado, se pueden destacar la presencia de una estudiante de la maestría de género de la Universidad de los Andes y, tras varios años de gestiones, la intervención de la doctora Brigitte Baptiste, exdirectora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt y actual rectora de la Universidad EAN, en la Cuarta Semana de la Socio-Ecología.

Mientras esto sucedía, un nuevo frente de trabajo inicia con el grado octavo y el capítulo denominado Botánica-mente libre, un juego de palabras que refleja en gran medida uno de los propósitos centrales de esta versión del Seminario: establecer múltiples y variadas relaciones entre los avances del conocimiento científico y las revoluciones liberales burguesas, en especial las que desembocaron en la independencia de los territorios del "Nuevo Mundo" con respecto a la corona española.

Cabe recordar que 2019 fue el año de conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá, lo cual empató de modo muy pertinente con los tópicos centrales que propone para este grado la legislación curricular vigente.

Como puede observarse en la Tabla 4, el hilo conductor para este Seminario fue el de la Real Expedición Botánica, en el que se adopta la narrativa de la escritora Elisa Mujica en su Expedición Botánica contada a los niños con el ánimo de acercarse de forma distinta a sus características y logros.

Es importante recalcar que la apertura de este nuevo capítulo implicó la llegada de otra docente al proyecto, en este caso del área de Ciencias Naturales y con amplio conocimiento en etnobotánica.

TABLA 4
CONTENIDOS CURRICULARES DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA 8°: BOTÁNICA-MENTE LIBRE

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Vamos a contar la historia	Ciencia en la colonia	Contextualización histórica del territorio en la colonia
El dorado para un hombre solo	Método científico	Motivaciones para hacer las expediciones botánicas
Llega un mensajero brillante	Clasificación taxonómica	Organización política y económica del Virreinato
La Ceiba		Geografía del Virreinato
Caimanes y tortugas Una planta que se prepara para desempeñar un gran papel	Clasificación taxonómica	Navegabilidad del río magdalena: geografía del transporte
Lo más importante: La gente	Las razas no existen	Castas en la colonia
Los obstáculos disfrazados	Morfología de la flor	El comercio de especias
Mutis y el cerro de Guadalupe cambian regalos	Polinización - Reproducción	Pisos térmicos, altitud, latitud, Reserva van der Hammen
Un genio bueno despierta a una princesa	Paludismo - Malaria (Enfermedades infecciosas)	Zonas climáticas
Mutis se hace sacerdote Los sacerdotes botánicos nos han ayudado mucho	Fosilización y práctica de elaboración de fósiles	Comunidades religiosas en Colombia
La teoría de Copérnico y las fresas Una luna de miel muy particular	Especies introducidas	Revolución científica
El estropajo El palo de balso La guadua	Tejidos, vegetales y animales	Agroeconomía
Las hormigas	Morfología de los insectos: artropodario	Revuelta de los comuneros
El lenguaje de las plantas y los animales	Ecosistemas, redes y relaciones Plagas	Ecosistemas, redes y relaciones
Lo sucedido con Brisson y Micon		
Un ejército enemigo: las plagas		
Los discípulos	Herbario	Antonio Nariño: Los derechos del hombre del ciudadano
Lo que resultó de la epidemia de viruela y una visita	Virus, virosis, vacunas, sistema inmune	Revuelta de los comuneros
Los cuatro sabios alemanes Se funda la expedición botánica	Plantas medicinales y componentes activos	Despotismo ilustrado
La Mesa de Juan Díaz El árbol que habla	Preservación del patrimonio natural	Preservación del patrimonio histórico y cultural
Mariquita: una población con nombre de mujer	Usos y aplicaciones de las plantas	Fisiocracia y mercantilismo
Vuelve a aparecer la Aristolochia Los motivos del águila	Sistema excretor y digestivo	Saber popular y tradición oral

Sesión	Desde las Ciencias Naturales	Desde las Ciencias Sociales
Francisco Javier Matiz se inmortaliza	El arte al servicio de la ciencia	El arte al servicio de la ciencia
El jefe de los pintores: un moreno de Mompox Los pintores ecuatorianos	Conversión de unidades	Primeras declaraciones de independencia
Los colores	Pigmentos, características y función	Principales centros de comercio en la colonia
La tina de baño y los voladores La muerte de Roque Gutiérrez y el perico ligero	Propiedades específicas de la materia	Revolución Industrial
EL retrato de Linneo Los manantiales del aceite de piedra	Combustibles fósiles	Revolución industrial
La canela, el azogue, el mármol azul, las ollas de mono Un precio muy alto	Minería y metalurgia	Minería y metalurgia
La quina, gloria y cruz Una sed jamás saciada El olfato de la marquesa El éxito y el fracaso, dos fantasmas	Sistemas circulatorio y respiratorio	Revolución francesa
Ezpeleta y el frailejón De nuevo en Santafé	Páramos	Prácticas tradicionales que atentan contra el ambiente

Gómez y Martín, 2019

Ahora bien, a pesar de que este fue el capítulo más joven del seminario, el grado octavo ha sido un grupo bastante itinerante. Así las cosas, inició su trasegar en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), en el que los estudiantes pudieron conocer de primera mano las láminas de la Real Expedición Botánica, así como el proceso histórico y político para recuperar este importante material. Por estos mismos rumbos llegó también a la Casa del Florero, a la Quinta de Bolívar, al Museo Nacional, al Observatorio Astronómico Nacional y finalmente al municipio de Mariquita, Tolima, para visitar la Casa de la Real Expedición Botánica y el bosque del pueblo en el que Mutis tomaba muestras y hacía observaciones en el siglo XVI.

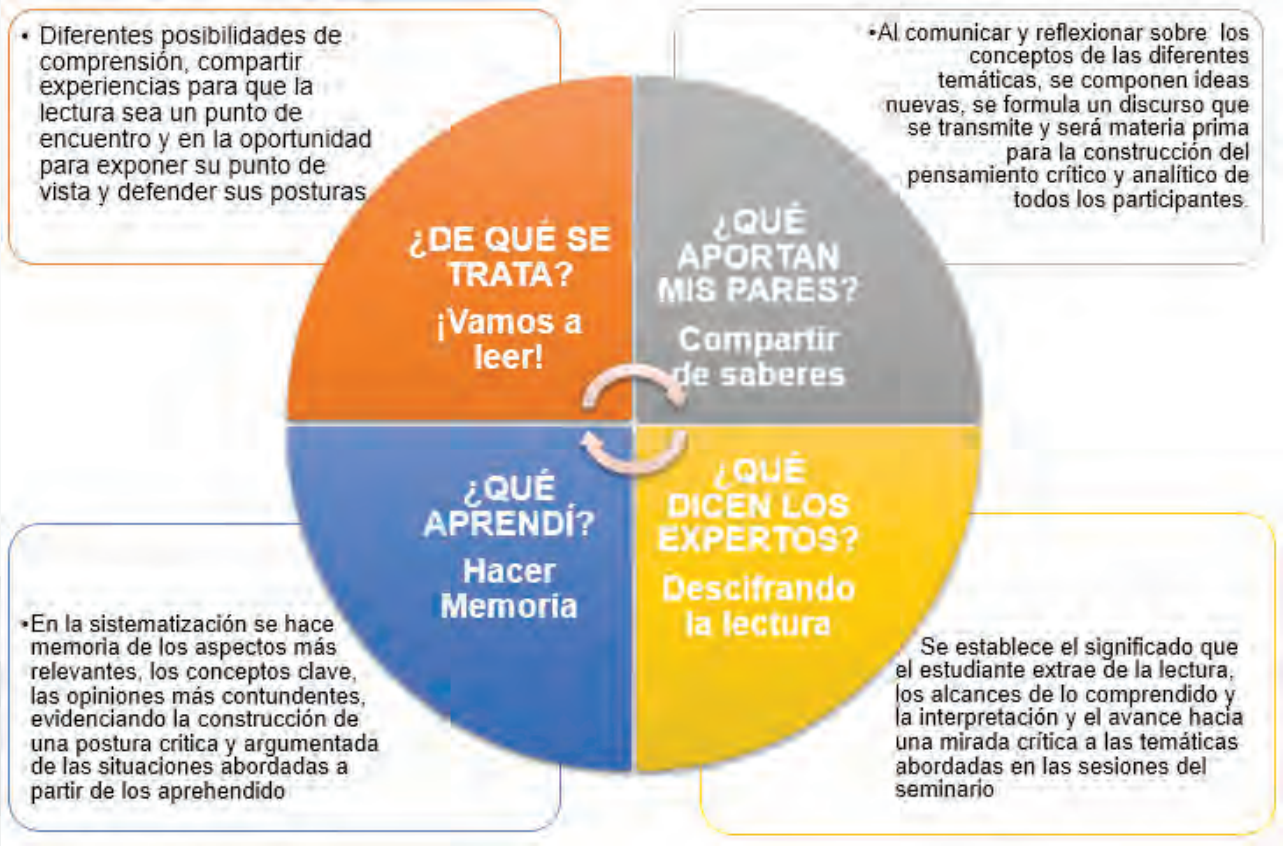
Sumado a esto, hubo una fuerte presencia de la ancestralidad, pues el saber tradicional que ronda a la botánica es enorme y las familias se han empoderado para compartir con estudiantes y docentes los usos medicinales que diversas plantas poseen en diferentes momentos y lugares. Asimismo, la mayoría de los expertos que han recibido al Seminario en sus recintos han sido insistentes en el valor del saber local como base del desarrollo de la Expedición Botánica. Precisamente, esta edición de la Semana de la Socio-Ecología contó con la participación del doctor Mauricio Nieto Olarte, decano de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes y uno de los investigadores más reconocido del país en el campo de la Historia de la Ciencia, crítico acérrimo del papel de la corona española en ese proceso de exploración y explotación de la riqueza natural del Nuevo Mundo.

¿CÓMO COMPARTIRLO?

Teniendo en mente este proceso, no sorprenden las palabras de Segura (2010) cuando afirma que una de las características más representativas de la clase usual es el papel que juegan los estudiantes como receptores pasivos, atentos a las palabras de su maestro y a las prescripciones de los textos. Este entorno de transmisión, unido a las prácticas de evaluación que piden a los estudiantes los resultados del proceso de aprendizaje por repetición y memorización no puede ser el contexto

para las actividades que estamos proponiendo [las de innovación] (p. 23). Al tiempo que se reformulaban los saberes a compartir, fue preciso hacer un proceso similar de transformación en cuanto a las metodologías tanto didácticas como evaluativas que habrían de marcar el derrotero del Seminario de Socio-Ecología. El resultado se resume de manera práctica en la Figura 1 y se detalla con más precisión enseguida.

FIGURA 1
MOMENTOS DEL SABER – ESTRUCTURA DIDÁCTICA Y EVALUATIVA DEL SEMINARIO DE SOCIO-ECOLOGÍA



Gómez y Martín, 2019

¿DE QUÉ SE TRATA? - ¡VAMOS A LEER!

Es evidente que el proceso lector constituye un momento determinante en el ámbito académico; sin embargo, las tensiones que se presentan en su desarrollo son diversas y complejas. En primera instancia, la aversión a la lectura por parte de buena parte de los estudiantes es una incómoda verdad con la que los docentes lidian a diario. Asimismo, pese a que los expertos afirmen que la clave para incentivar el gusto por ella es permitir que los jóvenes lean lo que quieran y les guste, es claro que la aproximación al conocimiento de las ciencias no es posible únicamente desde la literatura predilecta por los jóvenes: la fantasía, mitología, suspenso e historias de amor (Alvarado, 2017).

De otro modo, la discusión sobre la evaluación del proceso lector es también un importante factor dentro de las mencionadas tensiones. Así las cosas, frente a las cuestiones iniciales —qué leer y cómo hacer para atrapar al estudiante en la lectura académica— la principal tarea del equipo del Seminario ha estado centrada en los procesos de selección del material a abordar en las diferentes sesiones, con el fin de que las lecturas seleccionadas cumplieran con ciertos parámetros básicos, de tal manera que no solo faciliten el desarrollo de las temáticas propuestas, sino que además sean de fácil comprensión para los estudiantes sin que esto implique que ellas pierdan su rigurosidad académica.

Por supuesto, abordar el proceso lector desde una perspectiva "diferente" ha obligado a superar el dogma de entender el texto desde su versión canónica, es decir "Todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa" (Real Academia Española, 2020), y más bien orientarse por la lectura de diversas formas escritas; por ello, además de los consabidos artículos científicos, las publicaciones especializadas y los textos académicos necesarios, se han leído películas, caricaturas, obras de arte, fotografías, relatos orales, documentales y paisajes, entre otros "documentos" seleccionados.

Frente al segundo aspecto —qué evaluar de la lectura—, resulta pertinente el planteamiento de Morales (2003) al apuntar que la evaluación de la lectura (comprensión, construcción de significado a partir del código escrito) es uno de los aspectos que mayor controversia ha causado y quizás en el que no se ha llegado todavía a un acuerdo. [Y que] desde una perspectiva constructivista, es interesante conocer la comprensión a la que ha llegado el alumno para considerar las diferentes posibilidades de comprensión que ofrece un texto y compartir experiencias con sus iguales y no para verificar si coincide con la del profesor. La lectura se convierte así, para el alumno, en un punto de encuentro y en la oportunidad para exponer su punto de vista y defender sus posturas (p. 57)[17].

En este sentido, la evaluación del proceso lector que fue procurada a lo largo del seminario ha buscado la forma de balancear oportunamente entre la necesaria apropiación de conceptos, la comprensión de teorías, la aplicación de principios científicos —tanto sociales como naturales—, la construcción de posturas críticas y el tan anhelado paso de la teoría a la práctica, razones todas por las cuales no solamente se valoran las retroalimentaciones propias de la sección Descifrando la lectura, sino también las actitudes, los cambios en los patrones visibles de consumo y comportamiento en la relación con el medio socio-ecológico.

¿QUÉ APORTAN MIS PARES? - COMPARTIR DE SABERES

El espacio del Compartir de saberes fue pensado con el fin de hacer partícipe al estudiante de forma colaborativa en la presentación de un tema específico, estructurado de forma lógica y atendiendo al uso del lenguaje oral como recurso principal apoyado por una presentación escrita y gráfica, ya que exposiciones de este tipo permiten extraer algunos puntos importantes de una amplia gama de información (ITESM, 2017).

Partiendo de ello, aunque se espera que el estudiante se presente como "el experto" en el tema a desarrollar en la sesión y exponga los aspectos clave a tratar, los docentes orientan el proceso para que se cumplan los siguientes aspectos: delimitación del tema que es asignado de acuerdo a la afinidad o gusto del grupo de estudiantes desde el primer día del Seminario, organización de las ideas a abordar en un orden lógico, elaboración de una presentación que sirva de guía durante la exposición y manejo adecuado de la habilidad de comunicación —verbal y no verbal—, buscando que para el auditorio la sesión sea lo más productiva posible.

Sin embargo, es claro que una de las claves del éxito en tal momento del Seminario depende de la activación de los conocimientos previos que se hace de forma deliberada al

[15] Entre paréntesis, del autor.

abordar la lectura: esta actúa como un "puente cognitivo" entre los conocimientos previos y la exposición del tema (ITESM, 2017).

Justo en ese proceso es donde se espera que el estudiante tome el protagonismo total en el Seminario; es decir que este quien a partir de sus habilidades comunicativas cuente y exponga los conceptos clave sobre los temas abordados, las implicaciones de estos en la cotidianidad y su reflexión sobre ellos, para que de esta forma propicie el desarrollo del pensamiento crítico propio y el de sus compañeros a partir del enjuiciamiento y valoración de la información que presenta al analizar, sintetizar, evaluar, resolver problemas, tomar decisiones (ITESM, 2017).

La evaluación de este momento está fuertemente relacionada con la exploración de las habilidades comunicativas para la aprehensión de los conceptos. Por lo tanto, se tienen en cuenta aspectos como el establecimiento claro de objetivos para la exposición, la interacción con el auditorio, el uso de apoyo visual adecuado, la síntesis del tema abordado, el planteamiento de preguntas que conduzcan a la reflexión y la promoción de una visión crítica de estos en el contexto. De esta forma queda claro que además de comunicar la información, se espera la adquisición y desarrollo del pensamiento que involucre conceptos, valores y actitudes, pues al compartir las ideas exploradas y componer unas nuevas, el estudiante formula un discurso y transmite de forma dinámica experiencias y situaciones problema que serán materia prima para la construcción del pensamiento crítico y analítico suyo y de sus compañeros; a su vez, estos últimos son evaluados por su capacidad para escuchar desde la empatía con el expositor, respetando el momento en el que se dirige al auditorio, reaccionando de forma intelectual ante los cuestionamientos de este y formulando preguntas o solicitando aclaraciones. Todo esto posibilita configurar un ambiente en el que la co-evaluación toma importancia, ya que el diálogo se convierte en una herramienta clave para la exploración de lo que se ha aprehendido desde el "compartir de saberes".

¿QUÉ DICEN LOS EXPERTOS? - DESCIFRANDO LA LECTURA

Después del proceso de lectura, la búsqueda debe ser orientada a conocer lo que el estudiante ha aprehendido de ella, los alcances de la comprensión e interpretación que le pueda dar a tal actividad; esto se hace evidente a partir del desarrollo de una serie de actividades que dan cuenta de la transacción entre el lector y el texto, siendo fundamental el significado que el estudiante extrae a partir del contexto específico desde el que se abordó (Carranza, et al, 2004). Con todo, se busca establecer el grado de asunción del texto desde la exploración de los esquemas conceptuales que este elabora, por lo que las actividades a desarrollar son planteadas teniendo en cuenta los siguientes criterios: uso del conocimiento

previo y exploración del significado del texto para ponerlo en contexto. Es importante hacer énfasis en que este momento evaluativo permite identificar lo aprehendido partiendo de distintas formas de expresar los saberes obtenidos, entre las que se encuentran: aplicación de lo leído en situaciones problema, elaboración de preguntas a partir del texto, construcción de paralelos entre diferentes puntos de vista, elaboración de cuadros comparativos, esquematización de conceptos, entre otras.

Conocer la capacidad de comprender la lectura y las posibilidades de aplicación de lo aprehendido sirve para seleccionar los futuros materiales de forma adecuada, con el fin de que los estudiantes continúen con el acercamiento a los saberes y discusiones en torno a los temas abordados en el Seminario. En suma, entendiendo que el proceso de comprensión no implica un todo o nada, que los estudiantes pueden interpretar en diferentes grados y que, además, pueden cometer cierto tipo de errores (Carranza, 2004), el proceso de evaluación se centra en orientar hacia los aspectos que se deben reforzar, usando los desaciertos como oportunidades para aprehender y mejorar en la obtención de los conceptos y la elaboración de un discurso articulado que responda a las orientaciones del Seminario. Por otro lado, es importante fortalecer las habilidades encontradas, involucrando a los estudiantes para que compartan y aúnen sus fortalezas para la cimentación de saberes sólidos que propicie una mirada crítica de las temáticas.

¿QUÉ APRENDÍ? - HACER MEMORIA

Otro de los "dolores de cabeza" de la comunidad académica tiene que ver con la notable dificultad, tanto de estudiantes como de docentes, para realizar procesos de sistematización de la información.; precisamente, esta carencia es considerada como una de las razones para que en la escuela no se haga ciencia. Entendiendo la sistematización como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1994, p. 121)

En el seminario de socio-ecología cada estudiante se esmera por ir registrando cada uno de los momentos de la sesión que se está desarrollando, para tener así unas memorias escritas que posteriormente le posibiliten volver sobre los aprehendido, pero también establecer conexiones entre sesiones y temáticas, y construir un referente cuando los momentos evaluativos de otras sesiones así lo requieran. De esta manera, a partir de una estructura simple en la que cada estudiante registra datos básicos de la sesión —la fecha, la hora de inicio y finalización, el lugar donde se desarrolla, el tema que se va a tratar y la agenda que se va a seguir—, se ha ido avanzando en varios propósitos pedagógicos y evaluativos; por un lado, los niveles de atención frente al trabajo que se realiza fueron mejorando significativamente, pues es necesario conectarse con lo que se está haciendo para construir la memoria de la sesión, la cual habrá de entregarse al inicio del próximo encuentro, y puede ser leída y evaluada por el colectivo a partir de lo completa que se encuentre así como de las reflexiones que suscite. En este sentido, es clave indicar que no se trata de un ejercicio de registro mecánico de información, sino más bien de un espacio para que se identifiquen las ideas principales, los conceptos claves, las categorías que se abordaron en la sesión, la relación del tema específico de la jornada con temas anteriores y con el sentido global del Seminario; y, muy especialmente, la memoria es el lugar para consignar las dudas y las reflexiones que surgieron a partir del encuentro.

Además, la construcción de memorias ha sido clave para el desarrollo de otros de los momentos evaluativos pues, lejos de las ortodoxas prácticas del cuaderno cerrado y las preguntas memorísticas, en el Seminario se han priorizado los ejercicios de debate y discusión grupales en los que es posible y además "necesario" tener a la mano todos los referentes posibles, lo cual incluye las lecturas de la sesión o de sesiones anteriores. Finalmente, ellas se han convertido en un importante elemento de auto y co-evaluación, ya que propician que el estudiante se haga consciente tanto de las prácticas pertinentes como de aquellas que no lo son; por ejemplo, en el compartir de saberes, pues cuando los compañeros realizan sus presentaciones, es posible evidenciar qué funciona y qué no tanto para llegar oportunamente al público. De igual manera, para los docentes, leer atentamente las memorias de cada sesión ha sido muy enriquecedor, puesto que les ha permitido identificar los aciertos y desaciertos en el desarrollo del Seminario, así como entender cuáles son las lecturas, actividades y demás ejercicios pedagógicos y evaluativos que más se le facilitan a los estudiantes y procurar con ello una planeación más contextual y provechosa frente a dichas fortalezas.

EL CAMINO RECORRIDO

Un proceso de sistematización realizado en el año 2018 llevó a identificar el rol de los docentes como agentes curriculares que ejecutan, reflexionan y replantean la

práctica desde el trabajo en equipo con sus estudiantes. Para tal ejercicio se plantearon actividades en las que los estudiantes fueran los protagonistas, con el fin de cimentar las bases de este espacio en la construcción de saberes, actitudes y acciones acordes con las necesidades socio-ecológicas del mundo actual.

En este sentido, se delimitaron tres categorías que relacionan aspectos importantes para establecer los alcances del Seminario. A continuación, se describen algunos hallazgos descritos en mayor detalle en Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido (Gómez & Martín, 2018).

• ***Reconstrucción histórica del seminario:*** se realizó a partir de la elaboración de un vídeo mudo, en el que de forma colaborativa estudiantes y maestros analizaron el contexto, los antecedentes y las motivaciones en la estructuración e implementación de la estrategia. Esta reconstrucción llevó a evocar los momentos en que se "dictaban" las materias separadas, o bien situaciones en donde se estudiaban temas a los que no se les hallaba aplicación en la vida diaria, o bien la rutina en las clases en donde cada profesor a su manera se hacía el único protagonista; también fueron evidentes las dificultades en la implementación de la propuesta y cómo cambió la visión de los estudiantes frente a esta con el paso de las sesiones, la motivación de las salidas y la puesta en contexto de los saberes compartidos. Esta actividad permitió conjugar la memoria, construir y reconstruir los sentidos, entretejer los sentimientos con los datos, y reflexionar sobre la práctica, sus alcances y su futuro (Valencia, 2011). Véase la figura 2.

FIGURA 2.
COMENTARIOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL SEMINARIO

"Había una vez dos profesores que estaban cansados de lo cotidiano, después de tanto pensar y pensar, pum… surgió la idea del seminario…

… claro que todo no fue fácil, al principio, la mayoría como que no "encajábamos" […] al principio cuando nos tocaba pasar a exponer nos costaba un montón […] pero como era de esperar la marea bajó y vinieron las cosas positivas, donde las exposiciones eran más fluidas, más agradables."

Johan Steven Rubio (1101, 2018)

Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• ***Percepciones de los estudiantes:*** por medio de una pieza comunicativa de forma libre, se buscó establecer las percepciones de los estudiantes sobre el Seminario, encontrando que para ellos su importancia radica en la forma que se reconocen los saberes propios, los de sus familias, sus vecinos, los vendedores ambulantes, los comerciantes de las plazas, etc., y la forma en que estos se integran en los diálogos formales de las ciencias sociales y naturales; asimismo, reconocieron el desarrollo de habilidades como leer y escribir y su utilidad para responder a las pruebas Saber-11. Véase la Figura 3.

FIGURA 3
FRAGMENTOS ENCONTRADOS EN LOS INSTRUMENTOS SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

"…ha sido muy interesante ya que he aprendido por medio del conocimiento de mis otros compañeros que vivieron en algunas regiones del país." Sebastián Vargas (1101, 2018)

"El seminario me ha enseñado a compartir los saberes y nuestras costumbres […] hablamos de todo Colombia a través de nuestros conocimientos y los estudiantes hacemos la clase" Alexis Sandoval (1101, 2018)

Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• ***Construcción del pensamiento sistémico:*** puesto que el seminario es un espacio de diálogo de saberes en el que se buscó que las ciencias aporten a la comprensión de las causas y consecuencias de los fenómenos naturales y sociales, fue de gran relevancia indagar por las relaciones que los estudiantes establecen entre los diferentes conceptos y la forma en la que el pensamiento sistémico se desarrolla en ellos.

Para esto se aplicaron dos herramientas: hacer un noticiero socio-ecológico y elaborar una red de pensamiento sistémico; en la primera se encontró que los estudiantes lograron comunicar lo aprendido, ya que contextualizaron creativamente los hechos informando desde diferentes ámbitos sobre causas y consecuencias de los fenómenos en cuestión. En cuanto a las redes de pensamiento sistémico, se evidenciaron las relaciones que establecieron entre conceptos. En general, se halló una base en la construcción de un pensamiento sistémico al que le falta claridad en las conexiones y algunas relaciones que pensamos que serían más evidentes. Véase la Figura 4.

FIGURA 4
INSTRUMENTOS USADOS PARA EVIDENCIAR LOS APRENDIZAJES Y LAS RELACIONES ENTRE LOS CONCEPTOS ABORDADOS EN EL SEMINARIO

"El cambio climático y sus temperaturas han afectado de muchas formas al ecosistema, en las imágenes podemos observar lo que ha producido el cambio climático en el bosque" Alvarado (1002, 2018)

Aparte de la nota en la que los estudiantes explicaron las amenazas a las que se enfrentan los bosques, usaron como escenario un potrero de la localidad para representar el problema "desde la Amazonía"

Adaptado de Seminario de Socio-ecología un encuentro con-sentido por Gómez, S. y Martín, N., 2018, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Red de pensamiento sistémico, se pueden ver las relaciones conceptos vistos en el seminario de 10° sobre el Cambio Climático y el de 11° sobre la Comida.

Establecen conexiones por ejemplo entre la química como ciencia y la "modificación" de los alimentos, sin embargo, no muestran múltiples conexiones o de doble vía.

¿HAY FUTURO?

En el 2017, sin seguridades acerca de qué pasaría con la propuesta, se apostó por nombrar la última sesión del Seminario como ¿Hay futuro?, un interrogante que surgía de diversos planteamientos de las mismas sesiones que se abordaron, pues pretendía cerrar un complejo ciclo académico en torno al problema del cambio climático que con ahínco y ocasional pesimismo se discutió; además de diversas razones conceptuales y emocionales.

Tal pregunta llevó a reflexionar sobre el futuro no solo de la civilización como la conocemos, sino también acerca de la misma propuesta metodológica en el horizonte de las tensiones encontradas en diferentes instancias a lo largo del año escolar, tanto por parte de algunos estudiantes que sentaron su voz de protesta por el cambio de ella, como por el de ciertas familias que expresaron su preocupación por la prueba de estado en conjunción con algunos maestros que no concordaron con la forma de abordar las clases. No obstante, estos cuestionamientos suscitaron la reflexión en torno a flexibilizar la metodología, hacer más conscientes a los estudiantes de lo que estaban aprendiendo y cómo les podría ayudar el Seminario a la hora de responder a las pruebas estandarizadas; pero ante todo fueron esenciales para generar en el estudiantado el cuestionamiento sobre la importancia del desarrollo de un pensamiento sistémico que conlleve a dimensionar el funcionamiento del mundo natural y social, para que así ejerzan una ciudadanía critica que atienda a las necesidades del contexto cambiante.

Ahora bien, a pesar de las dificultades, el pasar de los años trajo al Seminario la posibilidad de que se unieran más maestras, acogiendo con ello los grados octavo a undécimo, con lo que esta iniciativa logra un reconocimiento entre la comunidad educativa que ha participado de diferentes formas en su sistematización y ejecución; además, ya que

se ha buscado que los estudiantes sean más activos al proponer temas de discusión y actividades evaluativas, también inspiró a las maestras de filosofía, ética y religión a plantear un seminario denominado Diversofía con el cual se interrogar ampliamente el ser y el saber.

Adicionalmente, en tiempos de educación no-presencial a raíz de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, poseer dos áreas correlacionando los contenidos, las actividades, los encuentros virtuales y las evaluaciones resultó muy positivo para los estudiantes y sus familias, quienes a pesar de las dificultades respondieron a los llamados de ver críticamente documentales y películas en los canales de televisión pública sin importar las altas horas de la noche, escuchar atentamente los programas radiales y opinar sobre ellos, o cocinar en sus casas y contar sus tradiciones; se trata de una forma interdisciplinar de abordar los contenidos que permeó otras áreas, tanto así que diferentes maestros decidieron unirse para plantear actividades conjuntas que fueran más significativas para los estudiantes y sus familias, logrando con ello que desde rectoría se sugiera para que cuando volvamos a la "nueva normalidad" todo sea realizado en "modo seminario".

Por supuesto, esto no significa que las tensiones se hayan resuelto: algunos grupos de compañeros maestros y estudiantes se aferran a una metodología ortodoxa que consideran funcional, de manera que las directivas de la institución y los docentes líderes del proyecto han tenido que responder a reclamaciones en la Dirección Local de Educación dando cuenta con detalle de los temas, actividades y metodologías abordadas; esto hace pensar que el Seminario de Socio-Ecología dejó de crecer, pues no hay más maestros de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales que quieran implementarlo en los grados de secundaria que hacen falta, por lo que hay una brecha en la metodología de ciclo tres —6° y 7°— a ciclo cuatro —8° y 9°.

Debido a que la importancia de contextualizar los saberes en diferentes territorios implica el desplazamiento hacia diferentes puntos de la ciudad o el país, la participación de todos los estudiantes se vio limitada, pues si este se hace en bicicleta no todos tienen o saben montar en ella, mientras que si es en bus no todos cuentan con los recursos económicos, por lo que la itinerancia se dificulta bastante. En cuanto al espacio en el que se hacen las sesiones, hay que decir que si bien es un auditorio amplio, no cuenta con la comodidad necesaria para grupos de entre 60 y 80 estudiantes, los cuales terminaban por acomodarse en las gradas con la mayor disposición posible, sin que ello evite que después de algún tiempo se entumezcan las piernas y la espalda, por lo que hay que hacer pausas cada cierto tiempo para que se estiren y caminen por el espacio.
Sin embargo, a pesar de todos estos obstáculos, el seminario se ve nutrido por las experiencias de los maestros que lo acompañan y lideran, el apoyo del cuerpo directivo docente y la simpatía de la gran mayoría de los estudiantes y sus familias, lo cual alienta a continuar, aumentando las expectativas y formulando retos. Dentro de estos se encuentran expandir la itinerancia por el territorio distrital y nacional, visitar algunos de los lugares de los que hablamos en las sesiones, aprender desde los diferentes territorios y de las personas que los habitan, compartir los saberes con más invitados, todo pensando en expandir la manera en la que se abordan las temáticas en el aula de clase.

Adicionalmente, se espera que el Seminario se siga fortaleciendo en el ámbito académico y metodológico, que las consideraciones que se hacen al finalizar cada sesión, cada periodo académico y cada año, generen bases fuertes para ser un referente en interdisciplinariedad en la localidad, la ciudad y el país, con el propósito de que esta metodología se implemente con sus debidos ajustes en las instituciones abiertas a abordar el conocimiento como un todo, de forma holística y sistémica, y quieran que sus estudiantes entiendan las dinámicas ecosistémicas y sociales dentro del entramado en el que se producen, pero además que cada uno de ellos sea autónomo, crítico y consciente de su papel en la sociedad y el ambiente.

Por último, y acaso lo más importante, se espera que los estudiantes que pasan por el seminario establezcan un diálogo con sus saberes y los de los otros, sean sus compañeros de colegio, familias, amigos, vecinos, maestros, para que así comprendan la dinámica del mundo que los rodea y se conviertan en ciudadanos reflexivos, capaces de actuar en consecuencia con el momento histórico en el que se encuentran, para así darle una mano a la mitigación de la crisis ambiental y social por la que atravesamos.

REFERENCIAS

Aguilar, J. F. (1998). De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Bogotá: IDEP.

Alvarado, V. (05 de agosto de 2017). Fantasía: lo que prefieren los Millennials a la hora de leer. Vanguardia Liberal, p. 15.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J., y Carezzano, F, (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. Revista electrónica de investigación educativa, 2-15.

DRAE. (2020). Canon en Diccionario de la lengua española 23.ª ed. Obtenido de Diccionario de la lengua española 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]: https://dle.rae.es/texto?m=form

Eschenhagen, M. L. (2012). Aproximaciones al Pensamiento Ambiental de Enrique Leff: un desafío y una aventura que enriquece el sentido de la vida. Revista Environmental Ethics, 89-95.

Fals, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez, S., y Martín, N. (2018). Seminario de Socio-Ecología un encuentro con-sentido (Artículo inedito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (28 de 08 de 2017). La exposición como técnica didáctica. Monterrey, Nuevo León, México.

Jara, Ó. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José de Costa Rica: ALFORJA.

Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. Mésico D.F.: Editorial Siglo XXI.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Colombia: MEN-CIFE.

Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. Educere, 54-64.

Observatorio Ambiental de Bogotá . (04 de 2018). https://oab.ambientebogota.gov.co/. Obtenido de https://oab.ambientebogota.gov.co/es/educacion-ambiental/proyectos-ambientales-escolares/san-bernardino-territorio-de-convivencia-apredizajes-afectos-palabras-y-barro

Ortíz, L. (2019). Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Peralta, B. y. Panqueba, J. (2009). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009, 161-179.

Segura, D. (2010). Las urgencias de la innovación. Revista Interacción, 15-27.

UNESCO. (2013). Informe mundial sobre ciencias sociales. París: UNESCO.

UIS. (2007). Lineamientos para el Seminario de Investigación como Modalidad para el Desarrollo del Trabajo de Grado. Publicaciones UIS.

Valencia, P., y Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. Revista colombiana de educación, 333-357.

Patrimonio sociocultural de los barrios del centro de Acapulco, Guerrero, México: **potencial turístico desde una Visión Sistémica**[1]

Ana Yolanda Rosas Acevedo[2]
Audel Sánchez Infante[3]

RESUMEN

La competencia por atraer turistas hacia el país ha generado la diversificación de la oferta en esta materia, debido a esto, se ha buscado generar una imagen positiva para promover cada uno de los destinos. Acapulco, como destino turístico maduro de litoral cuenta con varios atractivos, uno de estos, es el patrimonio sociocultural que ofrecen los barrios históricos de la zona tradicional, relacionado con los inmuebles, prácticas, comportamiento y promoción de los valores que identifican a la población.

Precisamente el objetivo de esta investigación fue conocer la percepción del valor social y cultural de estos barrios en la zona tradicional del puerto Acapulqueño, a través de la identificación de actividades destinadas a definir, preservar y difundir el patrimonio con fines turísticos.

La metodología empleada fue de corte cualitativo, con enfoque sistémico, cuyo fin estuvo enfocado en conocer y comprender contextualmente los aspectos que favorece la inserción turística con la actividad urbana actual, para que sirva como base en la planificación sustentable y la formación integral de un producto turístico.

El desarrollo del patrimonio desde un enfoque sistémico, se centra en la posibilidad de incorporar al turismo cultural en términos sociales reales. Por su parte, el dinamismo urbano permite el desarrollo interno, potenciado por las actividades socioculturales en la ciudad histórica, sin perder de vista la interrelación entre sus elementos y las influencias del entorno.

PALABRAS CLAVE

aculturación, ciudad histórica, enfoque sistémico, espacio urbano, patrimonio socio-cultural.

SOCIOCULTURAL HERITAGE OF DOWNTOWN ACAPULCO, GUERRERO, AND MEXICO NEIGHBORHOODS: TOURISTIC POTENTIAL FROM A SYSTEMIC VISION

ABSTRACT

The competition to attract tourists has generated a diversification of the offer, because of this, there has been sought ways to generate a positive image for the sake of promoting each destination. Acapulco, as a mature coastal tourist destination, has several attractions. One of these is the socio-cultural heritage offered by the historic neighborhoods located at the traditional area. This is related to the real estate, practices, behavior, and promotion of the values that identify its population. The objective of this research was to know the perception of the historical, social and cultural value of its historic neighborhoods in the traditional area at the port of Acapulco, this, achieved throughout the identification of socio-cultural characteristics and the activities aimed at defining, preserving, and disseminating the heritage for touristic purposes.

The methodology used was a qualitative one, with a systemic approach in order to know and understand the socio-cultural context that favours touristic insertion with the current urban activity, this to work as a basis for sustainable planning and comprehensive training of a tourism product. The heritage development from a systemic approach focuses on the possibility of incorporating cultural tourism in real social terms. The urban dynamism enables internal development, powered by socio-cultural activities in the historic city, without losing sight of the interrelationship between its elements and the influences of the environment.

KEYWORDS

acculturation, historic city, systemic approach, urban space, socio-cultural heritage.

---

[1] El artículo es inédito y deriva del proyecto de investigación "Patrimonio sociocultural y turismo en la zona tradicional de Acapulco, Guerrero, México", en LGAC Medio ambiente, sociedad y turismo, de la Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo (PNPC), asociada al grupo de investigación del Cuerpo Académico 190 "Biodiversidad y desarrollo sostenible" y en colaboración con el CA-29 "Ambiente y desarrollo" del Doctorado en Ciencias Ambientales (PNPC), ambos consolidados, de la Universidad Autónoma de Guerrero. En este proyecto han colaborado estudiantes de maestría y han obtenido su grado académico.

[2] Dra. en Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo. Universidad Autónoma de Guerrero. Acapulco, Guerrero, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6253-8055 Correo institucional arosas@uagro.mx ; Correo personal anayolanda7@hotmail.com

[3] Dr. en Ciencias Sociales. Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo. Universidad Autónoma de Guerrero. Acapulco, Guerrero, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1695-7785 Autor de correspondencia. Correo institucional asanchez@uagro.mx; Correo personal audel1163@hotmail.com

Fecha de recibo: 22/06/2020 Fecha de aceptación: 08/10/2020

UMA VISÃO SISTÉMICA DO POTENCIAL TURÍSTICO DO PATRIMÓNIO SÓCIO-CULTURAL DOS BAIRROS DO CENTRO DE ACAPULCO, GUERRERO, MÉXICO

RESUMO

A competição para atrair turistas gerou a diversificação da oferta, por isso, procurou-se uma imagem positiva para promover cada um dos destinos. Acapulco, como um destino turístico costeiro maduro, tem uma variedade de atracções. Uma delas é o património sociocultural oferecido pelos distritos históricos da zona tradicional, em relação aos bens e práticas que identificam a população. O objectivo era conhecer o valor histórico, social e cultural dos distritos históricos na zona tradicional do porto de Acapulco através da identificação de actividades destinadas a definir, preservar e divulgar o património para fins turísticos. A metodologia utilizada no trabalho de campo foi qualitativa, com uma abordagem sistémica, para conhecer e compreender o contexto sociocultural do local que favorece a inserção do turismo na actividade urbana existente, para servir de base a um planeamento sustentável e à formação integral de um produto turístico. O desenvolvimento do património sociocultural dentro do centro histórico de Acapulco está centrado em termos socioculturais reais. Os impactos negativos são minimizados pela preservação de valores socioculturais que fornecem cenários possíveis que servem como estratégias nas políticas governamentais que reconhecem a complexidade do turismo para eliminar os pontos fracos como destino, sem perder de vista a inter-relação entre os seus elementos e as influências do ambiente.

PALAVRAS-CHAVE

Cidade histórica; Abordagem sistémica; Património sócio-cultural; Políticas governamentais; Turismo urbano; Área tradicional.

UNE VISION SYSTÉMIQUE DU POTENTIEL TOURISTIQUE DU PATRIMOINE SOCIOCULTUREL DES QUARTIERS DU CENTRE D'ACAPULCO, GUERRERO, MEXIQUE

RÉSUMÉ

La concurrence pour attirer les touristes a généré la diversification de l'offre, de ce fait, une image positive a été recherchée pour promouvoir chacune des destinations. Acapulco, en tant que destination touristique côtière mature, possède une variété d'attractions. L'un d'entre eux c'est le patrimoine socioculturel offert par les quartiers historiques de la zone traditionnelle, en relation avec les biens et les pratiques qui identifient la population. L'objectif était de connaître la valeur historique, sociale et culturelle des quartiers historiques de la zone traditionnelle du port d'Acapulco par l'identification d'activités visant à définir, préserver et diffuser le patrimoine à des fins touristiques.

La méthodologie utilisée dans le travail de terrain était qualitative, avec une approche systémique, pour connaître et comprendre le contexte socioculturel du lieu qui favorise l'insertion du tourisme avec l'activité urbaine existante, pour servir de base à une planification durable et à la formation intégrale d'un produit touristique. Le développement du patrimoine socioculturel dans le centre historique d'Acapulco est centré sur des termes socioculturels réels. Les impacts négatifs sont minimisés en préservant les valeurs socioculturelles qui fournissent des scénarios possibles servant de stratégies dans les politiques gouvernementales qui reconnaissent la complexité du tourisme pour éliminer les faiblesses en tant que destination, sans perdre de vue l'interrelation entre ses éléments et les influences de l'environnement.

MOTS CLÉS

Approche systémique, Patrimoine sociocultural, Politiques gouvernementales, Tourisme urbain, Zone traditionnelle, Ville historique

La presente investigación considera el potencial turístico del patrimonio sociocultural, desde una visión sistémica; incorpora una mirada total de la forma cómo se interrelaciona la sociedad en su contexto real, más allá de lo cotidiano. Desde esta concepción, se encuentran correlacionados el ambiente natural y social, e interconectados con el aspecto cultural, para analizar, interpretar y concebir la dimensión humana de las comunidades en los espacios y hábitat donde se encuentren. Por tanto, es una forma de comprender el actuar de la sociedad.

La característica principal de la zona tradicional de Acapulco es su antigüedad, su inicio fue a finales de 1930 y su apogeo ocurrió entre los años 1950 y 1960. Allí prevalecen las actividades administrativas, residenciales y comerciales; especialmente en esta última destaca el movimiento turístico. En el año 2020, los barrios históricos que componen este territorio; se han distinguido por ser asentamiento de población que ha pasado por un proceso de aculturación debido a sus orígenes diversos; sus habitantes son de bajos ingresos, cuyas viviendas son precarias y han perdido su diseño arquitectónico al adaptarlas a las necesidades más urgentes.

Ahora bien, la arquitectura antigua, se localiza en torno a la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad y a la Plaza Álvarez, lugares donde se concentran pequeños comercios de artesanías locales, así como servicios de distinta naturaleza son ofertados por los habitantes de los barrios aledaños. La imagen del territorio, es una herramienta importante para la apropiación de algunos espacios socioculturales significativos con potencial turístico, por lo que esta forma de comercializar la cultura popular, lleva a la adaptación de los requerimientos de la demanda de sus visitantes y a interpretar la legitimidad de los grupos locales a través de elementos identificados para su comercialización.

Es así que el interés de este trabajo radica, en analizar al turismo como una hibridación de identidades culturales, como base y parte del cambio y desarrollo social, por lo que bajo el enfoque sistémico, se estudia la transformación interna de los valores y la cultura de los individuos y su sistema.

Surge entonces al respecto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿será posible, que los elementos que componen el patrimonio sociocultural, vistos desde una perspectiva sistémica, tengan la capacidad de producir significados que originen las bases para un producto turístico, de tal forma que garantice su respeto y conservación pensando en que contribuya en el desarrollo socio-económico de la zona tradicional de Acapulco?

Tal tipo de turismo pretende preservar y transmitir el patrimonio cultural de lugares históricos o relacionados con personajes famosos, así como monumentos, pinturas, y museos, para lo cual, se deben combinar y equilibrar algunos elementos principales a fin de integrar la sociedad, la pertenencia y los saberes populares.

El trabajo analítico, se apoyó en los planteamientos de los sistemas sociales, basado en el positivismo lógico de Bertalanffy, quien diseña un paradigma epistemológico que trata de comprender los fenómenos de la realidad social en forma totalizadora, así como la correlación entre las variables que median la actividad turística para delimitar el sistema.

Por su parte la metodología empleada se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de corte descriptivo, con las premisas básicas de la existencia de los sistemas dentro de sistemas, los cuales son abiertos y las funciones tanto del sistema como de los subsistemas dependen de su estructura.

Por lo que puede ser explicada por dichas variables y sus relaciones mutuas, para lo cual se deben identificar los elementos que lo componen: infraestructura, atractivos turísticos, motivaciones, publicidad, oferta, demanda, tanto como relaciones sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras. Es importante recordar que desde la teoría general de sistemas, el turismo se encuentra interconectado con las relaciones simbólicas.

La observación directa reveló los valores culturales, la herencia del lugar y la interacción con la sociedad para comprender la dinámica de sus recursos y estructuras con potencial de atracción turística, convivencia y cohesión humana. Las entrevistas se aplicaron a las personas adultas que frecuentaron la zona de estudio; se valoraron las opiniones y experiencias de los residentes de los barrios.

El carácter sistémico de estas, permite comprender los procesos de diferenciación social y física que acontecen en el contexto sociocultural del lugar, pensando en que ellos favorezca la inserción del turismo con la actividad urbana en el centro histórico de Acapulco, para que sirva de base en la planificación sustentable y la formación integral de un producto turístico.

De este modo, es importante la constitución de sitios emblemáticos con una identidad determinada, así como la presencia del patrimonio cultural en el entorno urbano, pues ello propicia la conservación de los bienes culturales haciendo que el lugar se convierta en facilitador de la acción social además de ayudar a establecer la autenticidad al momento de asociarse para lograr un significado.

EL ENFOQUE TOTALIZADOR DE LA TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS

Ludwig Von Bertalanffy (1968) establece que un sistema es "cualquier unidad en la que el todo sea la suma de las partes y cuyas propiedades no pueden reducirse a las propiedades de las partes, y las propiedades sistémicas se destruyen si el sistema se divide en partes". Sin embargo, como estaba basado en el contexto de las Ciencias Naturales, rediseñó su teoría con enfoque hacia las Ciencias Sociales, pretendiendo ser ahora interdisciplinar (Espinosa Polanco, 2014, p. 19).

Así las cosas, visto desde el ángulo del sistema social, los individuos interactúan a través de sus actividades bien diferenciadas y definidas, se requiere identificar las variables en su comportamiento, las cuales se dan de acuerdo a las acciones que desempeñan para conformar el estudio de la totalidad de la estructura social y resolver el problema que interesa. "Lo social –apuntan Vázquez Ramírez y otros- se construye a partir de conductas individuales, para comprender el comportamiento de la sociedad, es necesario agrupar a los individuos de acuerdo a las actividades que desempeñan en el todo" (2013, p. 4).

En efecto la perspectiva de un marco teórico-conceptual para comprender los fenómenos de naturaleza animada, es importante para integrar a las Ciencias Naturales y Sociales (Espinosa Polanco, 2014, p. 19). La comprensión del todo organizado en muchas variables expone la relación dinámica y recíproca que se da entre la organización del sistema y sus vínculos con el contexto, pues "no se trata de descomponer lo observado en sus elementos básicos ni de buscar explicaciones en términos de causalidad lineal" (Rodríguez y Arnold, 2007, p. 41).

Por su parte la retroalimentación es la relación sistema-entorno, la cual refiere Arnold y Osorio al "proceso mediante el cual un sistema abierto recoge información sobre los efectos de sus decisiones internas en el medio y actúa sobre las decisiones sucesivas", esto permite la toma de medidas para que el procedimiento se mantenga e intervenga en el ambiente con lo que, de esta forma se retroalimenta y conserva el sistema (1998, p. 10).

Con todo, la Teoría General brinda una perspectiva totalizadora para el análisis del fenómeno turístico. Se entenderá al turismo "como sistema abierto, el equilibrio es el eje basal de análisis, a partir de la relación recíproca de: el visitante, el residente, oferta hotelera, patrimonio, infraestructura, entre otros, los cuales, en conjunto, permitirán definir la competencia turística de un territorio" (Espinosa Polanco, 2014, p. 20).

Siguiendo tal ruta, Cuervo analiza al turismo a partir la teoría general de los sistemas como "un conjunto bien definido de relaciones, servicios e instalaciones que se generan en virtud de ciertos desplazamientos humanos" (1967, p. 29). Para que este sistema funcione debe comunicar información verdadera y útil (Cuervo, 1967, p. 33).

COMPONENTE SISTÉMICO DEL PATRIMONIO SOCIO-CULTURAL

El turismo es un fenómeno social congruente con la cultura, la cual posee una función preservadora y socializadora, por lo que ha sido importante para el desarrollo de aquel desde sus inicios, es una forma de salvaguardar las manifestaciones culturales tangibles e intangibles. El patrimonio cultural, en especial el

urbanístico, arquitectónico y artístico, se convierte en el recurso principal para el turismo (Reis Duarte, 2009, p. 70).

Además, cabe agregar que el patrimonio como fenómeno sociocultural presenta un carácter interdisciplinario y a la vez sistémico, que propicia la conservación de valores del patrimonio cultural o de bienes heredados de los ancestros sin dañarlos (De Alcántara Bittencourt y Veroneze, 2010, p. 727).

La historia surge a partir de la ciencia ideográfica, sin la que no hay patrimonio y que, junto con otras disciplinas, le dan un significado a los valores culturales de la comunidad. Desde esta dimensión el patrimonio (del latín patrimonium) debe ser protegido, conservado e intervenido desde la interdisciplina para conservar sus valores culturales (Díaz Cabeza, 2010, p. 4). Así, en la lógica sistémica de la dimensión social, la interpretación es autorreferencial, se describe siempre a sí misma, y no puede ir de lo significativo a lo absurdo. Todo lo elaborado dentro de ellos debe tener interpretación para que logre tener efecto dentro del sistema.

Por su parte la conciencia de identidad tiende a desaparecer ya que, se ve amenazada la estabilidad de las relaciones familiares e históricas, para dar paso a una desconfianza social. Al respecto, según Ballart Hernández (1997), "El patrimonio alimenta siempre en el ser humano una sensación reconfortante de continuidad en el tiempo y de identificación con una determinada tradición" […] "nace la noción de patrimonio histórico en el mundo moderno, ha sobrevivido al paso del tiempo y nos llega a tiempo para rehacer nuestra relación con el mundo que ya pasó" (en Díaz Cabeza, 2010, p. 5).

Los conceptos de patrimonio cultural e identidad están intrínsecamente ligados por la dimensión simbólica de su significado. Es a través de la identidad que se puede determinar los rasgos característicos de cada colectividad, lo que resulta fundamental para otorgar los valores simbólicos a los bienes culturales que se convierten en representativos de la identidad cultural (De Lara, 2016, p. 3-8).

Así pues, aunque el patrimonio de cada cultura tiene la historicidad y los elementos necesarios para transferir significados de identidad por medio de sus expresiones orales y tradiciones, conservados en el tiempo y en las crisis sociales; "en ocasiones las políticas de cultura en los estados inciden en las decisiones y declaraciones patrimoniales, según sus intereses políticos y económicos, sin embargo, es la sociedad la que identifica y debe definir sus bienes culturales" (Díaz Cabeza, 2010. p. 5).

EL NUEVO VALOR DE LA CIUDAD HISTÓRICA

"Las ciudades comenta Cadela Alquisiras (2018) pueden convertirse en centros de atracción turística y fomentar la cultura elevando así, el desarrollo económico del lugar por medio de la imagen urbana que lo rodea" (2018, p. 11).

Según este fragmento, la valoración de los bienes culturales es indispensable en el patrimonio, debe hacerse con profundidad y con la consciencia de los aspectos arquitectónicos y urbanísticos, debe servir, en suma "para definir políticas culturales, que permitan identificar que se merece resguardar o restaurar y qué acciones se harían para su conservación. En este sentido, se precisan sus potencialidades y posibilidades de nuevos usos, sin causar daño a sus valores" (Díaz Cabeza, 2010, p. 6).

La designación de 'histórico' se fortaleció cuando la imagen urbana edificada se consideró como un símbolo de identidad colectiva. "La calificación de un espacio urbano –arguye Caraballo Perichi (2002)- como 'centro histórico' se ha transformado en imaginario paradigmático de la identidad de un colectivo, este surge con el desarrollo de las teorías urbanas de 'zonificación' propuestas por la modernidad" (p. 107).

De esta manera, los centros históricos como asentamientos activos urbanos trasmiten expresiones del pasado. "Se debe considerar y cuidar la autenticidad de los recursos para evitar ofrecer a los visitantes un patrimonio atrofiado y poco fiable" (Reis Duarte, 2009, p. 132). A través de su arquitectura, este refleja su historia, costumbres, tradiciones y la evolución social de sus habitantes, es decir, "representa un recurso económico importante para el desarrollo político, económico, turístico y cultural del país" (Díaz Cabeza, 2010. p. 9).

"De la aceptación de las ciudades antiguas como poseedoras de valores históricos y culturales, derivó su conceptualización como espacio culto preferencial o especializado para la cultura, se convierte en lugar de encuentro y cohesión de entidad territorial" (López García, 1993, p. 161).

Para la planificación del turismo, en las ciudades con atractivos patrimoniales "se deben incorporar estrategias específicas: un análisis objetivo de los elementos de diferenciación y situación de la ciudad; la sensibilización, consenso entre los agentes sociales implicados en el desarrollo y el esfuerzo de gestión" (Vera Rebollo y Linares, 1995, p. 172).

De esta manera al identificar el recurso cultural, con intervención de actores locales, se podrán crear nuevas formas urbanas. Esta perspectiva de "urbanización turística, está basada en la prestación de servicios, consumo y recreación" (Mullins, 1991). "Se puede posicionar una región en el circuito relacionado con la contemplación de paisajes culturales, en función del desarrollo turístico, para producir lugares atractivos para el consumo" (Luchiari, 2000).

El potencial del significado simbólico de los barrios históricos de Acapulco, resulta de su contenido auténtico, relevancia y situación presente. De esta forma, el espacio público, está compuestos por avenidas, callejones, plazas, plazoletas, residencias y parques, los cuales "son apropiados por los individuos que retroalimentan el significado del territorio para ellos mismos el cual al ser compartido con otras personas, se convierte en una identidad generada por el espacio geográfico del cual comparten la cultura" (Magaña Carillo y Padín Fabeiro, 2016, p. 14).

Sobre la apropiación del espacio público, Giménez (2004) comenta que se presenta en dos vertientes: "utilitaria-funcional" y "simbólico-cultural": Por un lado, se trata la apropiación del territorio, característica más importante en los espacios públicos citadinos, ya que pueden ser instrumento para llamar la atención de los visitantes como una forma de "sentirse vivos" (Rodríguez Rodríguez, 2015, p. 30).

Por otro lado, tiene que ver con representaciones culturales como situaciones políticas, sociales, de tradiciones y costumbres, esto domina de forma incompleta el uso del espacio, en relación con el comportamiento y actitudes de la población y visitantes (Torres, 2009).

Se ha considerado a las ciudades históricas como generadoras de productos nuevos, que los convierte en lugares turísticos a través de la cultura urbana, por el beneficio del paisaje representativo de la ciudad o los monumentos históricos. Los obstáculos en la promoción, conservación y regulación radican en la falta de una política eficiente, no sin descartar la problemática ambiental social y urbana (Vélez Pliego, 2007).

METODOLOGÍA

La metodología empleada se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y sistémico, de corte descriptivo, con las premisas básicas de la existencia de los sistemas dentro de sistemas, los cuales son abiertos en tanto sus funciones como de los subsistemas dependen de su estructura. Este enfoque está basado en el positivismo lógico de Bertalanffy, quien plantea un paradigma epistemológico

que trata de interpretar los fenómenos de la realidad social. Además, en el presente trabajo se aplica la lógica inductiva, es decir, de lo particular a lo general.

Orientar el análisis hacia el estudio de la totalidad, el todo es algo más que la suma de las partes y está influenciada por los valores del investigador. Así, la teoría utilizada es el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1969), ya que se pretende comprender a la sociedad con base en el análisis de tres premisas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social que mantiene con otros miembros de la sociedad.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse a determinadas situaciones en su cotidianeidad.

Los instrumentos de recopilación de datos fueron la observación directa detallada, la ficha técnica y la captura de memoria fotográfica, así como las entrevistas semiestructuradas sobre las expresiones orales y tradicionales que con frecuencia se desarrollan en este lugar realizadas a las personas mayores de edad.

De esta manera, el método utilizado para el análisis de datos inició a partir de los hechos, los cuales se categorizaron y subcategorizaron, con el fin de dar sentido y orden lógico a los datos de la realidad. El proceso fue inductivo para entender los conceptos, ideas e identificar los significados[4](Strauss y Corbin, 2002. p. 111).

Así mismo, con base en la teoría general de los sistemas[5] de Bertalanffy (1968), se estudió la zona tradicional bajo el esquema de ser un gran sistema compuesto por otros subsistemas, de tal forma que se consideran los siguientes datos:

1. Los accesos a la zona tradicional.
2. Bienes inmuebles de carácter histórico.
3. Las tradiciones y expresiones.
4. Áreas verdes emblemáticas de importancia socioambiental.

En concordancia con los principios de la Teoría General de los Sistemas de Bertalanffy (1968), la perspectiva holística integra las actividades de interés, servicios, instalaciones e inmuebles, transporte, accesos peatonales, áreas verdes con las tradiciones, expresiones y características culturales de las personas.

Es así que se analizó el comportamiento del turismo sociocultural como objeto de estudio con el fin de construir las variables del sistema bajo la influencia de su entorno como alternativa para generar herramientas que posibiliten la formación de un producto turístico, se trató de una lectura hecha con visión de un "todo" del turismo sociocultural. De tal forma, que se hizo necesario segmentar al sistema en sus partes y analizarlas por separado para facilitar su estudio de forma interdisciplinaria.

Por lo que se evitó crear una visión parcializada al considerarse que el turismo sociocultural está inmerso en un sistema mayor o sistema social. A este respecto, es importante no perder de vista que desde la configuración de la Teoría General de los Sistemas aplicadas a las Ciencias Sociales, se incluyen escenarios en los que participan varios agentes implicados y sus relaciones intrínsecas.

Ahora bien, el trabajo de campo parte del supuesto de que el turismo hace uso de los valores culturales, la herencia del lugar y la interacción con la sociedad, con lo que se tuvo la oportunidad de hacer observaciones durante las inmersiones en terreno, las cuales contribuyeron a la comprobación de las dinámicas del patrimonio sociocultural, y proporcionaron nuevas dimensiones de análisis a través de la elaboración de notas así como la memoria fotográfica del lugar.

Por su parte, la observación directa como medio para revelar el ambiente sociocultural fue importante para comprender la dinámica de sus recursos y estructuras de interés, tanto como para identificar estrategias turísticas orientadas a la promoción de la imagen del mismo.

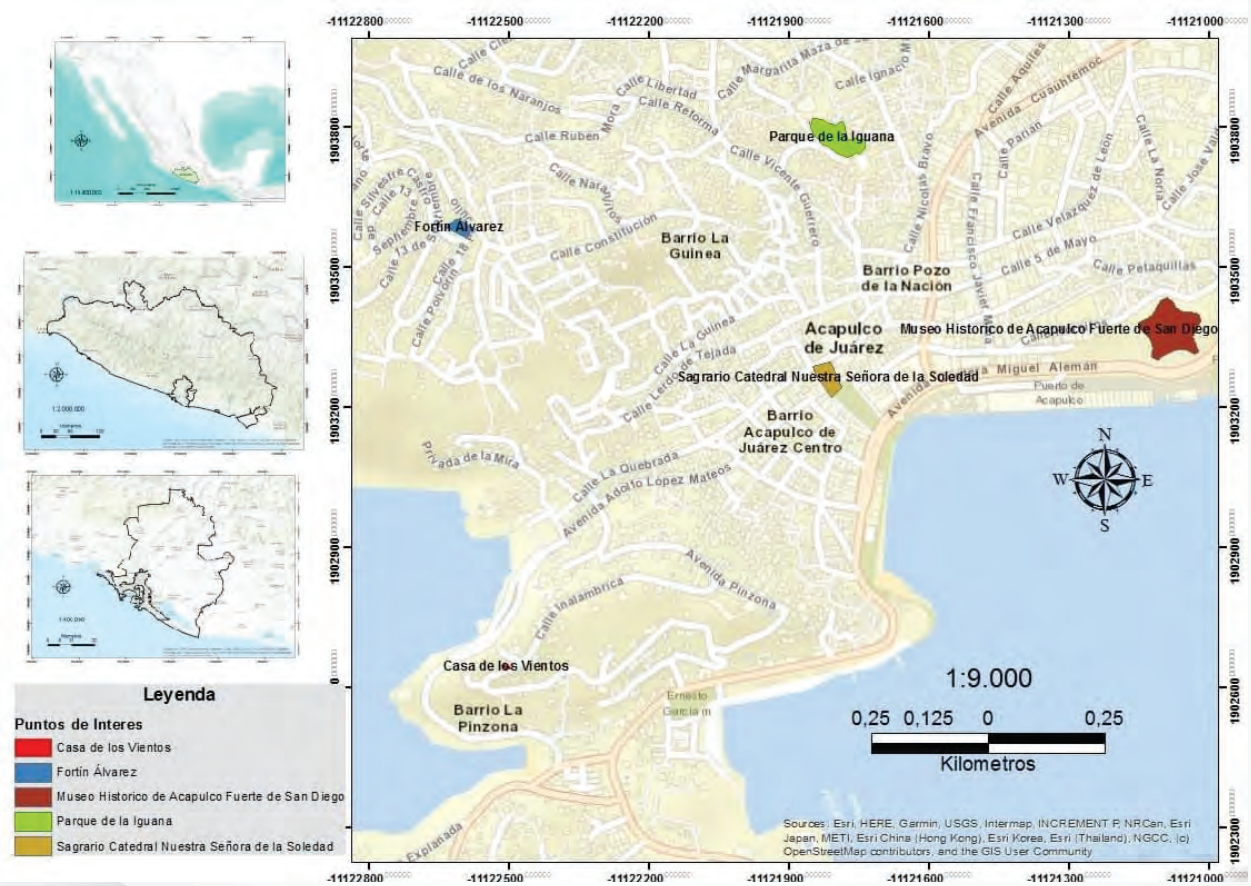
En este sentido, se interpretó la apropiación de algunos de estos espacios utilizados para su conversión en lugares de atracción turística, convivencia y cohesión social por parte de diversos colectivos, como también se valoraron las opiniones y experiencias de los residentes de los barrios.

---

[4] Strauss y Corbin (2002: 137) mencionan que una categoría representa un fenómeno, problema, acontecimiento o suceso significativo para las personas entrevistadas.

[5] De Rosnay (1975), asevera que el enfoque sistémico, "es una metodología que permite ensamblar y organizar los conocimientos para una mayor eficacia en la acción; engloba la totalidad de los elementos del sistema, sus interacciones y sus interdependencias". Los elementos del sistema interaccionan de forma dinámica organizada jerárquicamente en función de un fin.

FIGURA 1.
ZONA TRADICIONAL DE ACAPULCO - GUERRERO



Fuente: Elaborado con datos de la carta topográfica E14C57, escala 1:50 000, apoyada en Google earth para localización y digitalización de los puntos de interés. 22/06/2020.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Acapulco Tradicional, comprende la zona de la playa Caleta hasta el parque Papagayo, cuyos barrios históricos y fraccionamientos son: La Cuerería, La Adobería, La Bodega, El Hueso, EL Hospital, Los Tepetates, El Teconche, El Comino, El Capire, Petaquillas, La Candelaria, La Fábrica, La Guinea, El Mesón, La Lima, Crucitas, El Tambuco, Pozo de la Nación, Petaquillas, La Pinzona, La Pocita, La Poza, Santa Rosita, Los Naranjitos, El Panteón, Colonia Centro, Fraccionamientos Las Playas y Las Américas. Así, los lugares con potencial turísticos sobresalientes (Figura 1) que se abordaron fueron el Fuerte San Diego, El Fortín Álvarez, la Casa de los Vientos, la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad y el Parque de la Iguana.

EL ACCESO A LA ZONA TRADICIONAL

Los barrios del centro de Acapulco, son considerados los primeros asentamientos humanos de la ciudad. En efecto sus principales casas fueron construidas a finales de los años veinte con calles de terracería, angostas y sin aceras, debido a que en esa época no había circulación de automóviles, no necesitaban espacios para estacionamiento en la calle ni dentro de las viviendas, según comenta el señor Pablo Ramírez en la entrevista realizada en el Zócalo, por lo que el incremento paulatino de automóviles en épocas recientes ha provocado un problema de circulación vial.

De otro lado, el crecimiento acelerado y desordenado de la zona tradicional del puerto de Acapulco ha creado diversidad de formas, dimensiones, funciones e interacciones sociales, lo cual le ha dado un carácter identitario propio a este territorio urbano. Su riqueza radica en conservar la memoria material e inmaterial de sus habitantes, para convertirla en potencial oferta turística.

El acceso es muy reducido en los callejones (Figura 2), puesto que se realizó la construcción de sus casas sobre

las calles. En una sola casa pueden llegar a vivir hasta tres o cuatro familias, la mayoría son descendientes de los primeros pobladores o migrantes del campo que no saben leer y escribir. Los niños y jóvenes no asisten la escuela, se dedican al comercio informal. Un problema en esta zona es el desperdicio de agua potable, se encuentra tubería improvisada a cielo abierto. La acumulación de residuos sólidos urbanos en las calles es vista como algo cotidiano, así como la convivencia con la fauna doméstica nociva.

Además, las calles y los cauces fluviales del centro de Acapulco han quedado cubiertos en su totalidad por cemento, lo que impide contar con los beneficios de los servicios ambientales que estos otorgaban a la población. Existen escasas y pequeñas áreas verdes dentro y fuera de las construcciones habitacionales o comerciales.

FIGURA 2.
CALLEJONES ANGOSTOS Y CERRADOS

Foto Propia. 12/11/2019.

LAS MANIFESTACIONES DEL PATRIMONIO

Ahora bien, esta región presenta cualidades diversas y así, pese a que se encuentra degradada de forma social, con una marcada decadencia paisajística, no sucede ello con un patrimonio histórico, al que se le ha dado mayor énfasis en su conservación y valorización. No obstante, el proceso de modernización lo ha deteriorado poco a poco, sea por presiones de uso de suelo, por la baja identidad local o la inseguridad.

En efecto, el espacio social de las casonas antiguas ha sufrido cambios y han dado paso a reestructuraciones con nuevos materiales, lo que provoca que se pierda su riqueza cultural.

Hay que agregar, que existe poco interés en programas para el rescate del turismo cultural urbano en la zona tradicional, sin embargo, el Fuerte de San Diego se ha visto beneficiado, al ser considerado el museo histórico de Acapulco (Figura 3), ya que se trata de un monumento histórico importante que guarda una riqueza auténtica incalculable desde la conquista de los mares del sur, pasando por el comercio de oriente con el Galeón de Manila y hasta las hazañas militares en la defensa de la soberanía mexicana.

FIGURA 3.
FUERTE DE SAN DIEGO

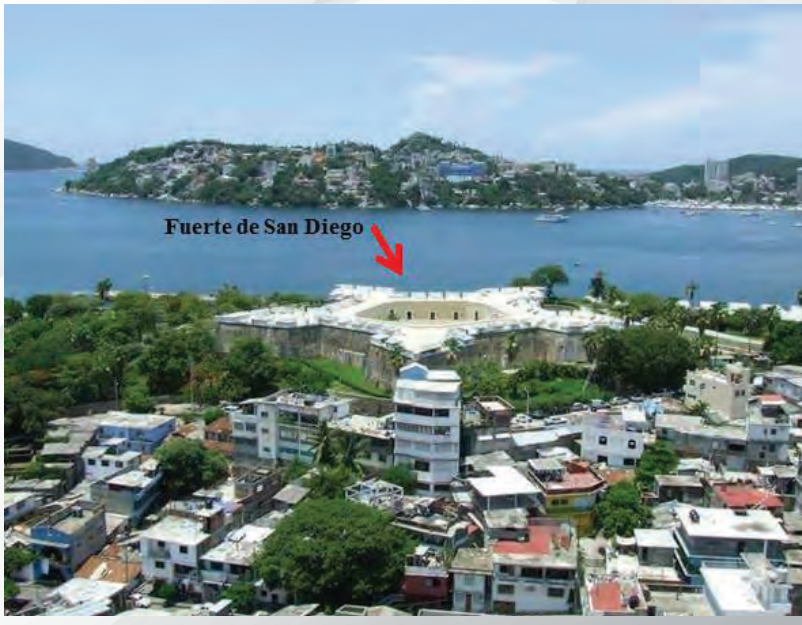


Foto Propia. 15.10.2019

FIGURA 4.
FORTÍN ÁLVAREZ

Foto propia 03.12.2019

Pese a esto, no tan bien resguardado como el Fuerte se encuentra el Fortín Álvarez, construcción de carácter militar de la época colonial que data del siglo XVII y cuyo nombre hace honor a Juan Nepomuceno Álvarez Hurtado. Se localiza en el Cerro de la Mira y su construcción abarcó del año de 1778 a 1783, siendo construido de piedra a manera de cuadrilátero; cabe notar que de norte a sur mide 39.9 metros, de este a oeste 15.50 metros mientras que el grosor de sus muros son de 80 cm. En su época, funcionó como almacén de pólvora y municiones para la defensa del puerto. Solo quedan dos de sus cuatro torres de vigilancia (Figura 4).

FIGURA 5.
LA CASA DE LOS VIENTOS: A LA DERECHA EXEKATLKALLI Y A LA IZQUIERDA QUETZALCOATL

Foto: Ruiz Jaimes, 2012.

FIGURA 6.
MURALES EN LOS TECHOS. A LA IZQUIERDA LA PALOMA DE LA PAZ Y A LA DERECHA LA HOZ Y EL MARTILLO QUE REPRESENTA AL COMUNISMO

Foto propia 20.03.2014

El centro cultural La Casa de los Vientos (Figura 5), es otro lugar emblemático. En la parte exterior del inmueble se encuentra un mural de mosaico, azulejos, piedras volcánicas, conchas marinas y cantera de colores naturales, con características prehispánicas, elaborados entre 1957 y1959, mide 12.70 metros de ancho y hasta 2.35 metros de alto, el cual le rinde homenaje a Quetzalcoatl (serpiente emplumada) y a Exekatlkalli (casa de los vientos). Fue sitio de residencia del pintor mexicano Diego Rivera y Dolores Olmedo. La casa es pequeña, por lo que en su interior diseñaron murales en los techos, con aplicaciones de azulejos (Figura 6), cuenta con mobiliario y puertas de maderas finas (Figura 7).

En la parte superior de la casa se encuentra la recámara y una estancia, desde donde se puede observar la Quebrada. Está resguardado por la Secretaría de Cultura del Gobierno del estado de Guerrero.

FIGURA 7.
INTERIOR DE LA CASA DE LOS VIENTOS. A LA IZQUIERDA COMEDOR Y A LA DERECHA PUERTA ELABORADOS DE MADERAS FINAS

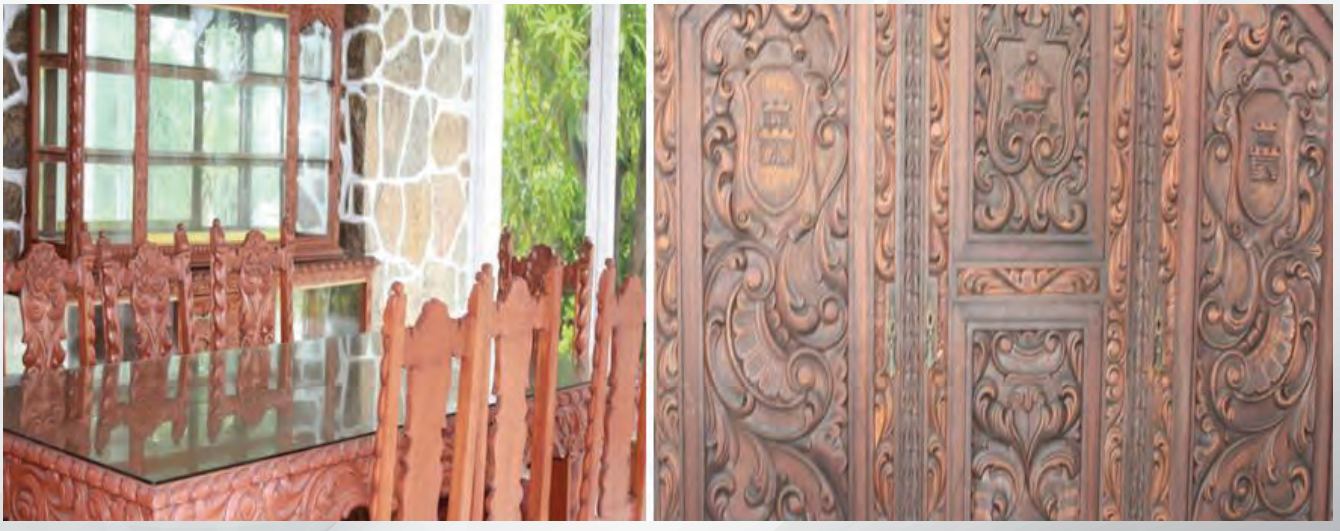


Foto Propia 20.03.2014

OTROS BIENES INMUEBLES DE CARÁCTER HISTÓRICO

Otro bien inmueble considerado es la Catedral de Nuestra Señora de la Soledad (Figura 8), localizada frente a la Plaza Álvarez. Se trata de la más antigua y emblemática de Acapulco y su construcción actual data de los años 50. Es una iglesia de culto católico y sede del arquidiócesis Acapulqueña. Su interior está decorado con azulejos y mosaicos dorados que le da su aspecto neocolonial, con un estilo morisco y bizantino que se puede observar en sus dos torres y cúpula.

Es sede de festividades religiosas, con procesiones provenientes de otras parroquias durante las celebraciones de sus santos patronos. Durante la Semana Santa, en medio de la crisis por la pandemia del Covid-19, el Viernes Santo (10 de abril 2020), se realizó por la mañana un recorrido con la Virgen de Nuestra Señora de la Soledad por la Costera Miguel Alemán, con el fin de extender la bendición a todos los habitantes del puerto de Acapulco.

Otra fecha importante es el 12 de diciembre, en donde se festeja a la Virgen de Guadalupe, se realizan procesiones de trabajadores y patrones de hoteles, restaurantes y comercios; junto con los habitantes de las colonias del área urbana, en la principal vía del área hotelera. El análisis de estas representaciones sociales, son una forma de profundizar en la cultura y las tradiciones religiosas de la población, así como fomentar las costumbres para preservar la cultura como parte del patrimonio intangible.

FIGURA 8.
CATEDRAL DE NUESTRA SEÑORA DE LA SOLEDAD

Foto: 12/12/2017.

ÁREAS VERDES EMBLEMÁTICAS DE IMPORTANCIA AMBIENTAL

Dentro de los barrios históricos se encuentra el "Parque de la Iguana", ubicada en el Barrio de la Crucita (figura 9), entre la calle del hospital y el callejón canal del tanque.

Es un espacio en donde se llevan a cabo procesos complejos que refuerzan la socialización y cohesión del tejido social de los barrios cercanos. Así, las personas que frecuentan aún los consideran como área verde recreativa y centro de convivencia, así como de actividades sociales. Se ha mantenido en funcionamiento gracias a los habitantes aledaños, quienes realizan la limpieza con recursos propios. Cuenta con vista a la bahía Santa Lucía, dentro hay juegos recreativos, cancha de usos múltiples, alberca, espacios libres, murales de arte y estacionamiento.

Además, es frecuente su uso para eventos deportivos de las escuelas primarias cercanas, conciertos populares, campañas médicas de la Secretaria de Salud y Asistencia (SSA) o del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), así como eventos de partidos políticos. En las entrevistas, la identidad con el patrimonio se hace visible, ya que las personas del lugar consideran que la alberca y las iguanas que habitan dentro del parque, pueden ser parte de un producto turístico que de alguna forma los beneficie.

CONCLUSIONES

Como modelo de pensamiento para el análisis de la percepción de los actores sociales en su contexto cultural, el modelo sistémico aporta información complementaria a la visión convencional y pone luz en elementos que antes no se habían considerado importantes en la participación y empoderamiento de los grupos sociales desde diferentes ángulos.

Es así que, la construcción de los valores del turismo sociocultural se dan a partir de las interacciones sociales que se establecen en esos territorios y varían en importancia según cada individuo; es por todo esto que se estudia como un sistema de lugares e identificando patrones de uso compartido, de tal forma que se define el lugar y las personas que lo habitan.

En este sentido, el centro histórico de la ciudad de Acapulco está compuesto de construcciones urbanas antiguas y modernas, en los que la expansión urbana sin

FIGURA 9.
PARQUE DE LA IGUANA

Foto propia 21/05/2017

planificar y la modificación realizada en los usos del suelo comercial y residencial ocasionan un impacto negativo sobre la pertenencia de identidad sociocultural.

El turismo sociocultural funciona como una totalidad organizada, es decir, como un sistema, por tanto, se debe entender tal funcionamiento con base en la protección del mismo. El desarrollo del patrimonio de esta índole dentro del centro histórico de Acapulco debe ser medido en términos socioculturales reales. Las actividades locales se deben gestionar como producto turístico, sin perder de vista el entendimiento de las actitudes y expectativas de los locales, para tratar de minimizar impactos sociales y culturales negativos, así como aportar posibles escenarios como estrategia para eliminar las debilidades de imagen del destino turístico.

Con todo, aunque sea complicado en estos momentos desarrollar un producto turístico como tal, se deben buscar estrategias y líneas futuras de investigación, ya que los habitantes de los barrios históricos se ven rebasados por la necesidad urgente de sobrevivir y hacen a un lado la conservación de los valores simbólicos.

Así mismo, a menudo son destruidas edificaciones del patrimonio urbano para dar lugar a construcciones nuevas, o se abren vías de comunicación que producen fragmentación social debido a la urbanización. Es así que el centro histórico, convertido en un elemento

de segregación espacial, es el primer refugio para los migrantes rurales y de violencia social urbana, lo cual produce efectos negativos en la calidad de vida de la población. Cuando se pierde la centralidad de las ciudades y se convierten en centros históricos, se debe indagar la posibilidad de recuperación de su valor de uso y orientar a obtener un valor de imagen. Por tanto, se sugiere contemplar acciones integradas de valoración cultural y social.

El proceso de aculturación en Acapulco se ha dado a través la interacción de diferentes culturas, provenientes de distintos contextos sociales, lo que ha provocado la modificación de las normas de convivencia originales a través de la repetición de un pensamiento de carácter colectivista de grupos en los aspectos económico, social y cultural.

Tal mezcla cultural ha generado nuevos valores individuo-grupo-sociedad, que no llevan por esto a ser considerados como puntos de vista correctos o no, sino más bien como asumirlos como juicios relativos enmarcados en sus usos y costumbres, en su entorno social, en lo que consideran que está bien para ellos. De esta forma, se han adaptado y formado una comunicación efectiva para generar una nueva cultura, con base en las relaciones que perciben de los miembros de los diferentes grupos sociales, rodeados de normas, valores y costumbres; aunque en su inicio no son reconocidas como propias, intentan mitigar su destierro y se adaptan a un nuevo contexto sociocultural.

Sumando a ello, la segregación de los grupos culturales, está relacionada con la modificación de conductas, las actitudes para conservar su identidad y las características culturales. Así como se pueden observar tres grupos: el primero se identifica con las características socioculturales existente, disfruta de las actividades y participa; el segundo, no tiene ninguna orientación y se comporta indiferente, pero con movilidad ascendente; y el tercero grupo no se identifica con ninguna cultura, es aislado y desorganizado e incongruente con las normas sociales.

El enfoque sistémico, permite comprender los procesos de diferenciación social y física que acontecen en el espacio urbano. De este modo, la constitución de barrios con una identidad determinada y el patrimonio cultural en el entorno urbano, se puede vincular como una oferta turística. En este punto, la identidad con el patrimonio se evidencia a través de sus expresiones en el contexto sociocultural y el sistema de relaciones de este tipo en el que se manifiestan.

En suma, es tan fuerte el arraigo de la población hacia estos espacios urbanos, que los habitantes rompieron la cinta amarilla colocada por el gobierno municipal para inhabilitar el paso por el Zócalo de Acapulco, ello debido a la pandemia provocada por el virus SARS-COV2, con el fin de evitar reuniones, aglomeraciones y evitar contagios solo para poder sentarse en las jardineras. El acordonamiento de la zona duró solo tres días y los habitantes volvieron por la zona con su vida cotidiana y sin tomar las medidas necesarias dictadas por el sector salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, C. M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales. Febrero. Núm (3). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Cinta de Moebio.

Ballart Hernández, J. (1997): El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso. Barcelona, España. Ariel.

Blumer, H. (1969), Symbolic interactionism. Perspective and Method. California, Estados Unidos de América: University of Caifornia Press.

Bertalanffy, L. (1968). Teoría General de los Sistemas. México.

Cadela Alquisiras, B. (2018). Deterioro de la Imagen Urbana de la Cabecera Municipal de Xonacatlán, Estado de México, 1974 – 2015. Tesis. Universidad Autónoma del Estado de México.

Caraballo Perichi, C. (2001). Centros históricos y turismo en América Latina. Una polémica de fin de siglo. Consultor de UNESCO para la Empresa del Centro Histórico, Quito, Ecuador.

Cuervo, R. S. (1967). El turismo como medio de comunicación humana. Secretaría de turismo del gobierno de México.

De Alcántara Bittencourt C y Veroneze S. (2010). Planificación turística en áreas urbanas. La implementación del turismo cultural en el centro de Sao Paulo, Brasil. Volumen 19. p 722-739.

De Lara, M. (2016). El patrimonio cultural como símbolo de identidad. Entretejidos. Revista de Transdisciplina y Cultura Digital. Abril 2016 a Septiembre 2016

De Rosnay, J. (1975). Le macroscope. Vers une vision globale. SEUIL, Paris, p. 249.

Díaz Cabeza, M. (2010). Criterios y conceptos sobre el patrimonio cultural en el siglo XXI. Serie de materiales de enseñanza. Año 1, No. 1

Espinosa Polanco, P. (2014). Segregación socio-espacial en una urbe turística: la construcción turística de la ciudad de Pucón. Tesis. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

López García, J. S. (1993). "Los núcleos históricos: Historia y función territorial de la ciudad en Canarias". Revista de Historia Canarias, nº 176, Departamento de Historia e Historia del Arte. Secretariado de Publicaciones, Universidad de La Laguna, Tenerife, pp. 159-177.

Luchiari, M. T. D. P. (2000) Urbanización turística: un nuevo nexo entre el lugar y el mundo en Serrano, C., Bruhns, H. T., Luchiari, M. T. D. P. (Orgs.) Vistas contemporáneas sobre el turismo. Papirus, Campinas, pp.105-130

Magaña Carrillo, I. y Padín Fabeiro, C. (2016). Modelo de gestión holístico-estratégico: abstracción simbólica para la identidad territorial cultural del Centro Histórico de la ciudad de Colima y la ciudad Histórica-Turística. Estudios sobre las culturas contemporáneas, vol. XXII. Num. 44.

Mullins, P. (1991) Tourism urbanization International Journal of Urban Regional Research 15(3):326-342.

Reis Duarte, A. (2009). Desarrollo del turismo cultural de la ciudad histórica de Ouro Preto (minas Gaerais-Brasil) patrimonio de la humanidad. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Tesis doctoral. España.

Rodríguez, D y Arnold, M. (2007) Sociedad y teoría de sistemas. Santiago de Chile. Universitaria.

Rodríguez Rodríguez, A. (2015). El parque como espacio público, significativo y simbólico. Caso de estudio: Parque de Santa Rita, Córdoba Veracruz. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana. México.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín. Universidad de Antioquia.

Torres, E. (2009). Apropiación versus usos del espacio público, en la ciudad viva. México. Disponible en: https://. laciudadviva.org/blogs/?p=3465.

Vásquez Ramírez, D. Maribel, Osorio García, M. Arellano Hernández, A. y Torres Nafarrate, J. (2013) El turismo desde el pensamiento sistémico. Investigaciones turísticas. 5, 1-28.

Vélez Pliego, F. M. (2007). Planeación, crecimiento urbano y cambio social en el centro histórico de la ciudad de Puebla. Ed. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Vera Rebollo, J. F. y Linares. J. (1995) Turismo y patrimonio histórico y cultural. Estudios Turísticos 126:161-167

El Impacto de las Relaciones de Género en la Migración Calificada: **el Caso de las Mujeres Mexicanas y Colombianas****

Buenos Aires, Argentina Photo by Henrique Félix on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/sTJKRYnOz3s

Alessandra Ciurlo[1]
Sara Salvatori[2]

RESUMEN

El presente artículo se propone analizar de manera comparativa el impacto de las relaciones de género en la experiencia migratoria de mujeres calificadas. Los contextos de estudio refieren, por un lado, a las mujeres mexicanas que de Monterrey se dirigen a Houston y, por otro, a las mujeres colombianas que emigran hacia Buenos Aires.

La comparación se realiza mediante la articulación de las variables género, posición social, etnia y origen nacional en las diferentes fases del proceso migratorio, motivado en los dos casos bien sea por razones de trabajo y/o de estudio. Las investigaciones han sido desarrolladas a partir del metodo cualitativo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas e historias de vida. Los resultados evidencian cambios y permanencias de los roles de género con procesos de re-tradicionalización que, en conjunto, plasman la auto-representación y percepción del ser mujer de las migrantes.

PALABRAS CLAVE

Mujeres calificadas, migraciones femeninas, relaciones de género, interseccionalidad, mercado laboral

THE IMPACT OF GENDER RELATIONS IN QUALIFIED MIGRATION: THE CASE OF MEXICAN AND COLOMBIAN WOMEN

ABSTRACT

This article aims to analyze, in a comparative way, the impact of gender relations within qualified women migration experiences. The study contexts include, on the one hand, Mexican women who depart from Monterrey to Houston and, on the other, Colombian women who migrate to Buenos Aires. The comparison is made by articulating some gender, social position, ethnicity and national origin variables, along with the different phases of the migratory process which is motivated in both cases, because of work and/or study purposes. The investigations have been developed though a qualitative method by means of semi-structured interviews and life stories. The results show changes and permanence of gender roles with re-traditionalization processes, which together, reflect the migrants' self-representation and their perception of "being a woman".

KEYWORDS

Qualified women, female migration, gender relations, intersectionality, labour market

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MIGRANTES MEXICANOS QUALIFICADOS EM HOUSTON E MIGRANTES COLOMBIANOS EM BUENOS AIRES

RESUMO

Este artigo visa analisar, de forma comparativa, o impacto das relações de género na experiência migratória de mulheres qualificadas. Os contextos de estudo incluem, por um lado, mulheres mexicanas de Monterrey para Houston e, por outro, mulheres colombianas que migram para Buenos Aires. A comparação é feita através da articulação das variáveis de género, posição social, etnia e origem nacional nas diferentes fases do processo migratório motivadas em ambos os casos por razões de trabalho e/ou estudo. Os resultados mostram mudanças e permanência dos papéis de género com processos de re-tradicionalização, que em conjunto reflectem a auto-representação e a percepção de "ser mulher" dos migrantes.

PALAVRAS-CHAVE

Mulheres qualificadas, migração por estudo, relações de género, interseccionalidade, mercado de trabalho

---

** Artículo inédito de investigación.

[1] Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma (Italia). PhD en Ciencias Sociales por la misma universidad. Docente - Pontificia Universidad Gregoriana, Roma y Universidad Sapienza de Roma (Italia). Correo: alessandra.ciurlo@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6134-3937

[2] Licenciada en Antropología Cultural por la Universidad Sapienza de Roma (Italia). Master en Políticas del Encuentro y Mediación Cultural por la Universidad Roma Tre (Italia). PhD en Estudios Migratorios por la Universidad Pablo de Olavide Sevilla (España). Integrante del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS) de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Correo: sarasalvatori@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2298-4472

Fecha de recibo: 16/06/2020 Fecha de aceptación: 10/09/2020

ANALYSE COMPARATIVE ENTRE LES MIGRANTES MEXICAINES QUALIFIÉES À HOUSTON ET LES MIGRANTES COLOMBIENNES À BUENOS AIRES

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser, de manière comparative, l'impact des relations de genre sur l'expérience migratoire des femmes qualifiées. Les contextes d'étude comprennent, d'une part, les femmes mexicaines se déplaçant de Monterrey à Houston et, d'autre part, les femmes colombiennes qui émigrent à Buenos Aires. La comparaison est effectuée en articulant les variables de genre, de position sociale, d'ethnicité et d'origine nationale dans les différentes phases du processus de migration, motivé dans les deux cas par des raisons de travail et/ou d'études. Les résultats montrent des changements et des aspects qui retent invariables dans les rôles du genre avec des processus de re-traditionalisation qui, dans l'ensemble, reflètent l'auto-représentation et la perception d'"être une femme" chez les migrantes.

MOTS CLÉS

Femmes qualifiées, migration par études, relations entre les sexes, intersectionnalité, marché du travail

Desde hace algunas décadas el flujo de las migraciones calificadas ha aumentado notablemente. Se trata de personas que viajan motivadas con frecuencia por la idea de incrementar su capital humano para poder acceder con posteridad a mercados de trabajo de alta calificación; este es un fenómeno muy amplio que involucra personas de diferentes categorías como estudiantes y profesionales a nivel internacional. De esta manera, al tratarse de un fenómeno relativamente reciente, no hay una definición univoca para conceptualizarlo, sin embargo, existe un cierto consenso en definir al migrante calificado como aquella persona que, habiendo alcanzado un nivel de estudios de pregrado o posgrado, emigra a un país donde no tiene su residencia habitual (Bermúdez-Rico, 2015; Gandini, 2019).

Un elemento significativo que acompaña a las migraciones por razones de estudio es que difícilmente se pueden separar de las migraciones cuyo móvil es el trabajo, pues están mutua y fuertemente imbricadas; es usual que lo primero constituya uno de los canales y estrategias para entrar sucesivamente en el mercado laboral calificado (Bermúdez-Rico, 2015; OIM, 2016; Oumar-Ndiaye, 2017). Para tener una idea en términos de magnitud del fenómeno de los estudiantes con educación terciaria fuera de sus países de origen, basta con acudir a los datos: según la OIM (2016), pasó de 800.000 estudiantes internacionales en 1975 a 4.500.000 en 2012, con una tendencia al crecimiento acelerado a partir del año 2000, configurándose así como uno de los flujos más importantes de las actuales migraciones calificadas (p. 39).

Entre las causas que favorecen estas movilizaciones aceleradas, las universidades e instituciones de formación superior públicas y privadas han tenido un rol crucial. De hecho, en las últimas décadas entidades educativas de diversos países han agilizado procesos de internacionalización que prevén la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en las funciones de docencia, investigación y servicio de las universidades (Luchilo, 2013). Tales procesos se realizan cuando en las políticas migratorias de los países receptores, se facilita el ingreso de estudiantes extranjeros para que luego estos sean reclutados en el mercado laboral garantizando así mano de obra con ciertas habilidades académicas, sociales y culturales (Hawthorne, 2010; OIM, 2016).

Pero retornando a los datos, y esta vez incluyendo aquellos relacionados con las migraciones calificadas, se puede evidenciar que una de las tendencias principales es el aumento de la incidencia femenina entre dicha población; así, en el área OCDE se pasó de 8.8 millones de mujeres calificadas migrantes residentes en el 2000, a 16.3 millones en el 2010, mientras que los hombres pasaron de 9 a 15 millones en el mismo lapso temporal (Gandini, 2019).

Esta es una tendencia que se observa también en el subcontinente latinoamericano, siendo especialmente significativo el movimiento de mujeres mexicanas calificadas que se dirigen a Estados Unidos (Gandini y Ramírez-García, 2016; Ramírez-García y Tigau, 2018) por un lado y, en menor medida, algunos flujos latinoamericanos de estudiantes de tercer y cuarto nivel que se dirigen a Argentina (OIMa, 2016; Pedone 2018) por el otro. Con todo, a pesar del considerable aumento a nivel global de tal situación, este resulta ser hoy en día un tema de escaso interés investigativo (Raghuram 2009; Calva-Sánchez, 2014; Khattab, Babar, Ewers y Shaath, 2020). De hecho, el enfoque prioritario en la feminización de las migraciones ha estado vinculado principalmente al ámbito laboral de baja calificación y a la dimensión familiar —especialmente concentrados en el circuito de las labores de cuidado a la persona—, por lo que se ve favorecida la sobrerrepresentación de los flujos migratorios no calificados que, a su vez, se suma al escaso interés demostrado por el mundo académico

Buenos Aires Photo by Rafael Leão on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/umPLygt2Rv8

hacia los títulos y las competencias de que disponen las migrantes (Koffman y Raghuram, 2009; Dumitru, 2011). Pues, existe una tendencia a devaluar las habilidades de las mujeres calificadas, ya que de manera análoga a las migrantes no calificadas, acceden frecuentemente a trabajos feminizados en el ámbito del care work[3] (Gandini 2019), entre ellos el campo de la salud y la educación (Bolton y Muzio 2008; Oikelome y Healy, 2013; Walton-Roberts, 2015).

Lo anterior se hace muy evidente en el caso de las mujeres mexicanas calificadas que emprenden proyectos migratorios con destino a Estados Unidos. Las dificultades ligadas al acceso a empleos de su nivel de preparación en el lugar de destino hacen que se las identifique, automáticamente, como trabajadoras de baja calificación y que por esto muchas de ellas sigan las pautas de inserción ocupacional de la migración femenina mexicana en general (Gandini, 2019). Esta situación propicia la desvalorización de la fuerza de trabajo femenina que se suma a las complicadas condiciones laborales de su propio país, en donde a pesar de ser profesionales reciben remuneraciones inferiores con respecto a su contraparte masculina y con mucha dificultad llegan a ocupar puestos gerenciales.

Asimismo, el enfoque en sectores donde la presencia de trabajadores masculinos calificados es preponderante, da lugar a la errónea suposición según la cual los hombres migrantes mexicanos con una alta formación escolar son más numerosos que su contraparte femenina (Calva-Sánchez, 2014; Rosales-Martínez y Hualde-Alfaro, 2017). Para el caso de las migrantes colombianas calificadas se observa un mecanismo similar de sobrerrepresentación ligada al género, debido en gran medida a que se trata de un campo aún inexplorado y episódico, pese a que existen algunas evidencias empíricas. Bermúdez-Rico (2015a) por ejemplo, señala que en la migración calificada colombiana hacia Estados Unidos las mujeres son más numerosas que los hombres, cubriendo una demanda laboral importante en el campo de la sanidad y de la salud. Sin embargo, los diferentes hallazgos a este respecto parecen ser irrelevantes ya que, como sostiene Pavajeau-Delgado (2018), los estudios sobre migraciones femeninas colombianas se han focalizado prevalentemente en temas relacionados con los vínculos emocionales y asuntos familiares.

[3] Trabajo de cuidado.

En ese orden de ideas, en el presente artículo queremos analizar algunos aspectos de la migración de mujeres calificadas por razones de estudio y trabajo, comparando dos casos de estudio diferentes y centrados en dos rutas específicas: la de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos) y la de Colombia a Buenos Aires (Argentina).

Si bien se trata de movimientos poblacionales muy diferentes entre sí, con modalidades y dinámicas distintas, nuestro objetivo es hallar elementos en común ante todo en torno al impacto de las relaciones de género que, junto con la posición social y con el origen nacional, afectan por igual a las mujeres de estos países en sus esferas privada y pública durante el proceso migratorio. Asimismo, queremos observar la reconfiguración de los espacios de acción desde donde las mujeres generan nuevas formas de feminidad para enfrentar los límites implícitos en relaciones de género que las penalizan, tanto en el ámbito laboral como en el interior del núcleo familiar.

El análisis, centrado en identificar similitudes entre los dos casos, procede estructurado alrededor de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los factores que influyen en la decisión de las mujeres calificadas mexicanas y colombianas para emigrar?
2. ¿Cómo atraviesan las relaciones de género, la posición social y el origen de las mujeres, el proceso migratorio y cuáles son sus implicaciones en origen y destino?
3. ¿Cómo se desarrollan los procesos de integración social y laboral en los países de acogida y de origen con un eventual retorno?
4. ¿Cuáles son las nuevas formas de feminidad que reconfiguran durante el proceso migratorio?

MARCO TEÓRICO

La comprensión de las migraciones femeninas demanda adoptar una perspectiva de análisis capaz de esclarecer los diversos mecanismos discriminatorios que atañen a las mujeres durante tal proceso. De allí la importancia de acoger el enfoque de género, el cual ha sido asumido desde la sociología y la antropología como construcción social de las desigualdades entre hombres y mujeres, destacando su carácter interactivo, relacional y jerárquico. Sin embargo, como sostienen Guzmán-Ordaz y Jiménez (2015), dicha perspectiva teórica muestra ciertas limitaciones en cuanto su centralidad analítica se basa en un solo eje de desigualdades —el género— y adolece de la articulación en torno a otros ejes relacionales que determinan un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultaneas.

Entretanto, otra cosa sucede con el enfoque interseccional, el cual resulta funcional para visibilizar los diversos factores que estratifican y segmentan las sociedades determinando el acceso desigual a los recursos de los diversos sujetos. Este tiene sus orígenes en los años 70 y 80 del siglo pasado, cuando el feminismo negro enunció las múltiples opresiones que sufrían las mujeres negras respecto, no sólo a los hombres sino también a las mujeres blancas, superando las visiones hegemónicas y esencialistas del feminismo blanco.

De tal manera que mediante dicho enfoque teórico se evidencia cómo el género, la raza/etnia y la clase intersecan la vida de las personas posicionándolas en condiciones de mayor o menor opresión según las circunstancias (Crenshaw, 1989; Hill-Collins, 1990/2000). El pensamiento central de este enfoque es la noción de categorías sociales, es decir que categorizaciones a las que las personas pertenecen tales como la cultura, la religión, la clase, la raza y el género, las acaban subdividiendo en grupos diferentes según el contexto social en el que viven. Yuval-Davis (2006) sostiene que las categorías sociales existen en la forma en que las personas experimentan subjetivamente episodios de inclusión y exclusión, discriminación y desventaja, aspiraciones e identidades específicas en su vida cotidiana. Asimismo, sugiere que es importante incluir no solo lo que las personas piensan de sí mismas y de su comunidad, sino también sus comportamientos y prejuicios hacia los demás. (p. 199).

Las categorías existen igualmente en el plano de las representaciones, donde se expresan en imágenes y símbolos, textos e ideologías, incluidos los relacionados con la legislación. Las diferentes categorías tienen una base ontológica diferente y deben articularse para definir los niveles de dominación que pesan sobre las personas de modo distintivo, haciéndolas experimentar opresiones y simultáneamente privilegios, de acuerdo con la especificidad de cada situación. Por su parte, Guzmán-Ordaz y Jiménez (2015) aseguran que existen factores que condicionan a las personas pero que, no obstante, no son determinantes para traducirse necesariamente en desventajas; esto es el resultado de los contextos en los cuales aquellas se desenvuelven y en la forma en como se articulan e interactúan las diversas categorías. Stolcke (2004) sostiene que la idea de interseccionalidad da mayor amplitud y complejidad al concepto de género concibiéndolo como una

dimensión entre otras, dentro del complejo tejido de las relaciones sociales y políticas.

Ahora bien, en el estudio de las migraciones el enfoque interseccional se ha ido consolidando como una propuesta teórica y metodológica que pretende comprender los diversos ejes de desigualdades, así como los mecanismos de producción y reproducción de múltiples formas de dominación que intervienen en dicha experiencia.

Según Anthias (1998) en las movilizaciones internacionales, las categorías de género, clase, raza, etnicidad, origen nacional pero también la edad, el estatus migratorio y la religión pueden incidir directamente en la vida cotidiana de mujeres y hombres condicionando su acceso a derechos y oportunidades, tanto como a situaciones de privilegio o exclusión. Es por eso que en el estudio de las migraciones femeninas resulta fundamental analizar las diversas identidades, roles y posiciones que las mujeres asumen durante el proceso migratorio. Igualmente, la aplicación del enfoque interseccional permite observar las posibilidades de reacción y cambio ante las diversas circunstancias que las mujeres deben afrontar, superando la visión de las migrantes como víctimas con identidades pasivas (Guzmán-Ordaz, 2011).

Pero, además, según Magliano (2015) este enfoque permite comprender las relaciones de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales, haciendo posible un análisis complejo de la realidad que viven los sujetos desde el abordaje de diferentes posicionalidades y clasificaciones sociales que se encuentran históricamente situadas, con lo que favorece la interpretación de los mecanismos de exclusión que marcan la inserción de las y los migrantes, en los países de asentamiento. Cabe resaltar que si bien la literatura sobre migraciones femeninas internacionales aún no es muy amplia y no se han explotado las potencialidades del enfoque interseccional (Magliano, 2015; Anthias, 2012), diversos trabajos analizan cómo el género no es una categoría aislada sino que necesariamente debe ser articulada con otras categorías en las experiencias y trayectorias migratorias de las mujeres (Ezquerra-Samper, 2008; Piscitelli, 2008).

Con todo, es importante acotar que en este estudio se ha optado por reelaborar el enfoque interseccional expuesto, con el fin de tener en cuenta las categorías de análisis que emergen del objeto de estudio específico. Es así como se ha sustituido el concepto marxista de clase por la noción de posición social (Bourdieu, 1997), consiguiendo con ello abarcar el análisis de contextos culturales situados por fuera de la lógica de clase. Luego, se ha transformado la categoría de etnia/raza en la de etnia/origen nacional, esto tanto frente a la ambigüedad que caracteriza el término "raza" como al proceso de auto-identificación que las y los migrantes realizan en relación con una pertenencia étnica y también nacional (Salvatori, 2018; Salvatori y Terrón-Caro, 2019). Tales cambios permiten centrar el análisis en los factores que, por un lado, estratifican y segmentan la sociedad a partir de elementos como el género, la posición social y la procedencia y, por otro, facilitan el estudio de los mecanismos que configuran el acceso desigual a los recursos.

MARCO METODOLÓGICO

EL CASO DE MUJERES MEXICANAS CALIFICADAS EN HOUSTON[4]

El caso específico de la migración de mujeres mexicanas calificadas hacia Estados Unidos se analizó de acuerdo con la metodología cualitativa, motivo por el cual el trabajo etnográfico se fundamentó en entrevistas semiestructuradas, un diario de campo y la observación participante (Capello, Cingolani y Vietti, 2014). Al mismo tiempo, debido a la necesidad de dotar el trabajo de investigación de un punto de vista transnacional, se optó por desarrollar una etnografía multisituada en virtud de la cual, de acuerdo con Marcus (1995), el análisis de las migraciones se abordó no solamente desde el lugar de origen, sino también desde el de asentamiento. Dentro de este marco metodológico, el trabajo de campo se realizó a lo largo de dos fases: la primera comprende el periodo 2008-2011, correspondiente a una larga estancia de la investigadora en Monterrey, con visitas a la cercana ciudad de Houston; la segunda fue llevada a cabo exclusivamente en Houston durante el verano de 2016.

Respecto de los informantes, estos se eligieron según los siguientes criterios: la procedencia, el género, el nivel de estudios y la puesta en marcha ya en Estados Unidos de un proyecto migratorio en el que Houston se consideraba una etapa importante para

[4] Los datos hacen parte del trabajo de investigación desarrollado para la tesis doctoral de Sara Salvatori, "La migración invisibilizada de mujeres calificadas de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos): una interpretación desde el enfoque interseccional", Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, 2018.

su desarrollo; de este modo, fueron entrevistadas 27 mujeres[5] con estudios universitarios procedentes de la zona metropolitana de Monterrey —ya fueran regiomontanas[6] por nacimiento o por "adopción" (debido a los flujos internos que siguen llegando a esta ciudad)— y con proyectos migratorios dirigidos a la inserción en el tejido social y laboral de Estados Unidos, en particular de Houston. En ambos contextos de investigación —Monterrey y Houston— los testimonios fueron recolectados con el método de la "bola de nieve".

Entre las características relevantes de las informantes se encuentra que la edad se sitúa entre los 36 y los 50 años, que una buena parte de ellas está casada (18) mientras que otras son solteras (7) o divorciadas (2) y, además, que el elevado nivel de estudios que poseen —22 tienen título de grado universitario, 4 de maestría y 1 de doctorado— las coloca en una posición social medio-alta.

EL CASO DE LAS MUJERES COLOMBIANAS CALIFICADAS EN BUENOS AIRES[7]

Para el caso de las migrantes colombianas que eligen como destino la ciudad de Buenos Aires, también se eligió abordar el fenómeno con una metodología cualitativa, específicamente con las "historias de vida" desde la perspectiva de Bertaux (1999), la cual resulta especialmente útil cuando se trata de comprender el funcionamiento de fenómenos sociales, sus procesos y dinámicas en un determinado contexto social, alcanzando más que explicaciones causales, posibles interpretaciones.

En el trabajo de campo realizado durante los meses de mayo y junio de 2016, se utilizó la entrevista en profundidad para la recolección de los datos con el ánimo de focalizar la atención en el segmento de la historia de las informantes ligado directa e indirectamente a su experiencia de migración. En este sentido, la muestra

[5] Entre 2008 y 2011 se realizaron 21 entrevistas, mientras que en 2016 se realizaron 6.
[6] Término utilizado para referirse a los habitantes de Monterrey.
[7] Los datos hacen parte de una investigación más amplia focalizada en los aspectos psicosociales que acompañan las migraciones de mujeres colombianas calificadas en dicha ciudad (Ciurlo, Couto-Mármora y Santágata, 2016).

está compuesta por 8 mujeres colombianas residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes fueron elegidas mediante la técnica de muestreo subjetivo por elección razonada. Los criterios básicos para su elección fueron: ser mujeres, colombianas, haber finalizado la formación universitaria y estar en Argentina cursando algún tipo de estudio de posgrado. Hay que agregar que entre ellas tienen una edad que oscila entre los 22 y los 35 años y están en edad activa tanto desde el punto de vista productivo como reproductivo: asimismo, la mayoría vivían solas, aunque en algunos momentos de su proceso migratorio han compartido la vivienda con amigos y amigas o compañeros sentimentales; en el momento de la entrevista, solamente dos de ellas vivían con su pareja en una situación afectiva estable. De otro lado, son mujeres profesionales con un nivel de educación alto, ya que todas poseen estudios de pregrado y finalizaron o están cursando estudios de posgrado. Muchas de ellas dividen su tiempo entre el trabajo y el estudio; además, tienen una posición social de nivel medio y medio-alto, gran parte son bilingües y provienen de universidades prestigiosas en Colombia.

Ahora bien, pese a las diferentes técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en ambas investigaciones, su análisis según una metodología ligada al carácter discursivo de la información ha evidenciado la presencia de argumentos comunes que bien pueden ser utilizados de manera comparativa. A continuación, pasamos a examinar los resultados.

ANÁLISIS COMPARADO DE LOS DOS ESTUDIOS DE CASO[8]

EMIGRAR PARA CALIFICARSE

Uno de los aspectos que unen las experiencias de las mujeres calificadas de uno y otro país es que conciben la migración como un medio para incrementar su capital cultural, así como un recurso válido para reivindicar una diferente forma de ser mujer.

Así, en el caso de las colombianas entrevistadas en Buenos Aires se pudo constatar que en la motivación para emigrar cuenta de manera significativa el deseo de obtener una mejor calificación. Las entrevistadas viajan con la proyección de realizar cursos de posgrado —especialmente de especialización—, así como para hacer pasantías de trabajo que les puedan resultar útiles para progresar en la carrera académica y profesionalmente, ello ante un mercado laboral que no las valora lo suficiente. Tales proyectos derivan de las distintas oportunidades que ofrece el contexto argentino y de la diversidad de ofertas que posee en áreas de formación inexistentes en el país de origen; justamente, eligen Argentina porque al evaluar otros destinos concluyen que este es el que ofrece las mejores opciones.

En efecto, Argentina constituye un contexto de destino importante frente a la mercantilización del sistema de educación superior en contraste con Colombia, en donde si se trata de universidades públicas el acceso es excesivamente restringido en cuanto a oferta y campos de estudio, y si se trata de instituciones privadas la formación es muy costosa. A este respecto, es importante apuntar que frente a las primeras el país ha mantenido una lógica neoliberal que se ha acentuado en los últimos años, llevando adelante un paulatino proceso de desfinanciamiento estructural, mientras que las segundas no cuentan con ninguna subvención estatal (Quimbay y Villabona, 2017); en este orden de ideas, con excepción de algunos programas especiales, generalmente son los y las estudiantes y sus familias quienes tienen que sostener el peso económico de las carreras y especializaciones que permiten mejorar sensiblemente el acceso a trabajos mejor pagados y con mayor prestigio.

A su vez, muchas de ellas relataron que pudieron emigrar para estudiar sin tener que sostener todo el peso de vivir en un país extranjero, gracias a programas de intercambio, becas y otras ayudas que, en algunos casos, les dieron la posibilidad incluso de trabajar simultáneamente:

Acá tenía la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo [...] hay un convenio entre las dos universidades; me dan matrícula para ejercer la profesión y tengo la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Muchos de mis compañeros que vienen de otros países, o de otras universidades, no tienen esta ventaja (María Fernanda).

La migración para calificarse es, además, facilitada en muchos casos por la familia que sostiene a las mujeres

[8] Para mantener el anonimato de las entrevistadas se han utilizado siglas para designar a las entrevistadas mexicanas y nombres ficticios a las entrevistadas colombianas ello con el fin de diferenciar aún más que se trata de dos casos de estudio diferentes.

para que puedan desarrollarse profesionalmente. Sin embargo, y como se hace evidente más adelante, la familia es fuertemente ambivalente en el sentido de que, sin bien ofrece y provee recursos materiales e inmateriales —como es el apoyo económico en un comienzo o en momentos difíciles—, suele exigir que sigan sus preceptos y normas.

Por otro lado, aunque entre las mexicanas también se asiste al desarrollo de estrategias orientadas al fortalecimiento del capital cultural, las modalidades con las cuales se lleva a cabo la migración son diferentes con respecto a las argumentadas por las colombianas. En primer lugar, su formación universitaria se realiza en su propio país debido a que las universidades públicas en México logran cubrir la demanda de la población estudiantil de bajos recursos. En segundo lugar, el motivo del desplazamiento radica en la voluntad de profundizar el inglés. Para ello, utilizan generalmente las redes formales generadas por instituciones como las universidades norteamericanas, las cuales realizan cursos de idiomas o el programa *au pair*[9].

Este tipo de experiencia, realizado lejos del control familiar, sigue considerándose como protegido por llevarse a cabo con el soporte de una institución. Los periodos dedicados al estudio del inglés generalmente son subvencionados por los padres que, de este modo, consideran que participan en el fortalecimiento del capital cultural de las hijas, y que estas, al volver a México y a Monterrey, tendrán la posibilidad de optar por mejores empleos. Al mismo tiempo, dicha estrategia propicia que sientan que ejercen todavía un control sobre ellas, aunque gracias a la lejanía estas logran vivir la aventura reflejada en el sentido de libertad, el cual se traduce en la experiencia de nuevas formas de socialización y en el uso de su propio espacio, tal como emerge también en otras investigaciones (Durand, 1994; Hondagneu-Sotelo, 1994; Woo-Morales, 2001):

Al principio, la universidad me asignó una familia americana donde vivir, luego conocí a una chica mexicana en la universidad y me fui a vivir con ella y su esposo americano. Después renté un departamento yo sola, se trataba del departamento de un amigo que se iba a ir. Luego renté otro departamento con mis datos y finalmente otro con otra amiga" (Ay).

LAS RELACIONES DE GÉNERO ENTRE LAS MOTIVACIONES PARA EMIGRAR

Sumado a lo anterior, entre las entrevistadas destacan otras razones que influyen igualmente en su decisión de emigrar, relacionadas con la dimensión emocional y afectiva. El amor es una de estas razones: algunas de ellas en ocasiones emigran para acompañar a una pareja con la que luego forman un hogar en común, mientras otras rompen la relación que las motivó a emigrar después de un tiempo. Es notorio, sin embargo que en la motivación de las mujeres entrevistadas de ambos países, aun cuando el amor constituye un incentivo para su partida, existe un deseo de desarrollo personal y de "encontrarse a sí mismas" (como muchas de ellas afirman), por lo que la emigración parece ser una excusa y un modo práctico para salir de un ambiente en el cual no estaban cómodas y satisfechas.

Es más, se podría mencionar que algunas mujeres colombianas buscan independizarse no solo de la familia de origen, sino emanciparse de la sociedad en la que crecieron y que, según las propias mujeres entrevistadas, es conservadora, clasista, formal y poco dinámica. De hecho, algunas mujeres afirman que los esquemas sociales imperantes en Colombia son cerrados, rígidos, permiten poca movilidad social y, en el fondo, muy poca libertad:

Bogotá no permite el derecho a la diferencia, al menos la Bogotá que yo conozco. ¿Saliste de tal colegio? Ah, yo conozco a tal o cual persona, y terminamos catalogando por familia, pertenencia, educación; acá es otra vida […]. Yo gané migrando: soy mucho más humilde; me acerco al otro sin ideas pre-armadas, me encuentro con toda clase de gente" (María Fernanda).

Así, si bien es cierto que en Colombia en las últimas décadas la división sexual del trabajo y el modelo patriarcal en las familias han ido cambiando (Puyana et al., 2003), se constata que con frecuencia se espera que las hijas sigan manteniendo las identidades de género tradicionales. En este sentido para algunas entrevistadas la migración conduce a situaciones de tensión y contraposiciones. Sobre esto dice Natalia: "Mi mamá soñaría con verme casada y con hijos, en una linda casa con jardín, perro y gato. Yo ni loca, quiero vivir libre (risas)". Asimismo, comenta Luisa:

[9] Es un programa de intercambio cultural para jóvenes interesadas en mejorar o fortalecer un idioma viviendo con una familia anfitriona en otro país donde cuidará de los niños y ayudará con las tareas del hogar. Para mayores informaciones véase: www.mexaupair.com.

Mi papá me trata como a una niña […] como no soy casada con hijos, en mi casa no me respetan. Hay mucho machismo en la familia. […] El conflicto con mi papá no ha evolucionado, él me pide que yo lo cuide a él, eso siempre se repite.

En tales circunstancias, la migración es una forma de emancipación que hace posible desarrollar una perspectiva de vida y un proyecto personal no subordinado a los esquemas del núcleo familiar, ayuda a subvertir roles y estatus tradicionales de género, tal como emerge también en otras categorías de colombianas migrantes que viajan hacia otros destinos (Ciurlo, 2015).

Por supuesto, se trata de un largo proceso que comienza antes del viaje y que se ve facilitado por la movilidad internacional "por razones de estudio", una motivación que las familias parecen admitir con menos dificultad por el hecho de gozar de aceptación social; incluso en muchos casos es una ambición de las propias familias pues representa una forma de progresar profesional y económicamente además de que, tal como sugiere Bermúdez-Rico (2015, p. 101), se ha convertido en un mecanismo deseable y también posible para las nuevas generaciones.

Para las mujeres mexicanas entrevistadas, la diferencia en las relaciones de género entre México y Estados Unidos es justamente la clave para que ellas decidan emprender el proyecto migratorio. Para aclarar este punto hay que mencionar que la experiencia previa en el país norteamericano —consistente en estancias breves para veranear, visitar a los familiares que están fuera o simplemente para comprar en la frontera (ya que Monterrey dista solo unos 250 kilómetros de Estados Unidos)—, las ha familiarizado con una forma diferente de feminidad, pero también con diversas modalidades de relacionamiento entre hombres y mujeres, por lo que el proyecto migratorio se puede interpretar como el deseo de experimentar una manera diferente de ser mujer.

Con todo, este anhelo puede tener un epílogo cambiante dependiendo de la finalidad del desplazamiento: hay casos en donde al regresar a Monterrey las mujeres recuperan su posición en el seno del núcleo familiar sin romper con las expectativas sociales, debido a que la migración fue motivada principalmente por el incremento del capital cultural.

Otra cosa ocurre con las mujeres que lo hacen motivadas por razones de tipo laboral. Para ellas, la movilización

es una estrategia recurrente cuando el deseo de salirse de los roles tradicionales de género es persistente, haciendo de la migración por trabajo el pretexto para un cambio definitivo en relación con el papel que como mujeres desempeñan tanto en el ámbito público como en el privado:

No me voy a casar para que mi marido me mantenga, y esto es parte del hábito mexicano que yo no comparto. […] Si me hubiera quedado en Monterrey, a mi edad hubiera tenido que estar casada y con hijos (Mi).

De esta manera, análogamente al caso de las mujeres colombianas, en el de las mexicanas se trata de una modalidad que no genera rupturas con el contexto familiar. De hecho, la movilidad geográfica puede convertirse en una estrategia para mantener el estatus social del sujeto y, por extensión, del núcleo familiar

cuando la situación económica y laboral en el país de origen lo dificulta. El caso de Mi es ilustrativo a este respecto: en el momento de la entrevista tiene 40 años y un máster en administración de empresas, no está casada y no tiene hijos. Vive en Houston, donde trabaja en calidad de maestra bilingüe, y gracias a su empleo ha conseguido fortalecer su posición económica, lo que le ha permitido superar la imagen inculcada por su familia de la mujer como madre y ama de casa.

Su proyecto migratorio es el resultado de unas condiciones laborales decepcionantes, debido a la imposibilidad de acceder a puestos directivos a causa de la discriminación por razones de género. Por ello, en vez de seguir buscando un empleo en Monterrey, decide irse luego de certificarse en Monterrey como maestra bilingüe y buscar empleo en Estados Unidos. Mientras todo esto sucede, se enamora de un joven canadiense que la induce a replantear sus consideraciones acerca del matrimonio: piensa que casarse con un hombre extranjero representa una forma de emancipación respecto de las relaciones con hombres mexicanos que, desde su punto de vista, se caracterizan por conductas machistas.

Tal estrategia, además, no crea fracturas con el núcleo familiar de origen puesto que con el matrimonio seguiría eligiendo un modelo ligado a la posición tradicional de la mujer dentro de la unidad doméstica. Poco tiempo después la relación termina, pero el proyecto migratorio de Mi continúa y algunos meses después de obtener la certificación la contratan en una escuela primaria de Houston. Aquí cabe agregar que el estado de soltería no se vuelve motivo de conflicto con los padres, puesto que el éxito de su proyecto y la inserción en un sector laboral —por demás, asociado al papel femenino por su cercanía al rol reproductivo— logran mantener a Mi dentro de un cuadro simbólico de referencia aceptado por la familia de origen.

ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN LABORAL

La inserción laboral de las mujeres mexicanas calificadas en Estados Unidos no siempre determina el desarrollo de una trayectoria de migración calificada. De esta forma, es común que en los testimonios se halle la narración de comienzos difíciles caracterizados por una condición de precariedad e ilegalidad que se supera solamente tras varios años de estancia en el país anglosajón; de hecho, en el momento de la entrevista, la totalidad de las mujeres cuenta con la green card o incluso con la ciudadanía.

No obstante, es importante notar que muchas de ellas se insertan en un mercado laboral que no tiene en cuenta su nivel de formación, pues generalmente son víctimas de la imagen estereotipada de las y los migrantes mexicanos como trabajadores de baja calificación por parte de los empleadores, así como por las personas connacionales que parecen haber interiorizado este tipo de representación social:

En México yo me sentía muy exitosa. […] Yo sentí mucho el cambio, fue muy duro. […] Lo chistoso es que la gente de México que estaba aquí, la señora que luego fue baby sitter de mi niño, que eran conocidos de mi esposo, ella me decía: "Hay trabajo de housekeeping, hay trabajo en un restaurante como mesera" […] Entonces fui, pedí trabajo y tenían una vacante en el restaurante. Y esto me pareció un poquito mejor que estar limpiando cuartos. Pero es como se percibe el hispano a sí mismo. Una vecina del departamento donde estábamos me decía: "¿Por qué no limpia casas usted?". Yo decía: "No quiero limpiar casas". La misma gente nos limitamos (Ma16).

La desvalorización de las características socioculturales de las migrantes mexicanas genera la invisibilización de los nichos laborales donde se insertan quienes tienen formación universitaria, como es el caso de las mujeres contratadas en las escuelas primarias públicas de Texas en calidad de maestras bilingües.

La demanda de mano de obra mexicana en este sector, y la presencia en él de muchas mujeres procedentes de Monterrey, son el producto de conexiones formales e informales entre esta ciudad y Houston que se remontan a la anexión de Texas a Estados Unidos en 1848. Tales relaciones han contribuido al aumento paulatino de la población migrante de origen latino en Texas —correspondiente al 66% del total de los residentes extranjeros en dicho estado (US Census Bureau[10])—, como también al incremento de la población estudiantil. Una situación que el sistema público escolar de Texas ha resuelto contratando profesionales de habla española tras la obtención de la certificación como maestro/as bilingües para facilitar la inserción en la educación primaria de los niños y niñas migrantes.

[10] Véase: https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/TX/POP010210

La densidad de las relaciones que se han generado entre Monterrey y Houston, y que pueden definirse como un espacio social transnacional (Hernández León, 2008), ha conducido a que la certificación para enseñar no se obtenga solo en Texas sino también en Monterrey, mediante un convenio entre la institución responsable de la educación escolar en el estado texano y la Universidad Regiomontana.

Para acceder al curso impartido por esta universidad privada, se requiere tener un grado universitario, dominar el inglés y pagar la matrícula que en 2016 ascendía a aproximadamente 10.000 dólares; así, después de haber obtenido la certificación, la contratación se realiza directamente en la ciudad mexicana, donde acuden constantemente los responsables de los distritos escolares texanos para seleccionar a las y los maestros:

Vi en el periódico el anuncio de la Universidad Regiomontana [acerca del programa para maestros bilingües] y me matriculé. Después de un año ya tenía mi certificación. […] Recibí varias ofertas de empleo […]. Finalmente elegí la que me llegó de una escuela en Houston, pues casi todos los que hicieron el curso conmigo fueron a Houston (An).

Como queda claro, la certificación es el primer paso que las mujeres mexicanas cumplen para insertarse en el mercado laboral calificado en Houston. Sin embargo, en algunos casos la información acerca del programa se adquiere solamente tras la migración, después de experimentar las dificultades relacionadas con la inserción en el mercado de trabajo.

Así las cosas, certificarse como maestra bilingüe se vuelve un elemento de potencial crecimiento personal y profesional que incide en el mantenimiento de una posición social medio-alta también en Houston, pese a las adversas condiciones que en ocasiones experimentan las mujeres calificadas al comienzo de su experiencia migratoria:

Yo nunca pensé en ser maestra, yo cuando estaba en México quería ser abogada. […] Ser directora de una escuela, jamás lo hubiera pensado. Cuando me vine a los Estados Unidos, lo que quería era tener una zapatería, porque para mí el inglés siempre ha sido una barrera o un reto. Creo que esto que he logrado me ha costado mucho esfuerzo. […] Creo que con los estudios voy adquiriendo más cosas […] Hice una maestría y vi que podía hacer más y ahora que estoy haciendo el doctorado… (Ma16).

Para las jóvenes colombianas en Buenos Aires la situación se presenta de otra manera, ya que la mayoría de ellas tienen una formación relacionada con el ámbito profesional sanitario, sector que en Argentina parece ofrecer ciertas oportunidades también para las personas extranjeras. Además, es necesario recordar que muchas de las mujeres se desplazan a la capital argentina en el marco de convenios y programas de formación superior que de alguna manera las sitúan en el contexto donde después se insertarán laboralmente; incluso, en algunas ocasiones son las mismas instituciones donde se forman las que posteriormente les abren las puertas a un empleo profesional, como lo señala una de las entrevistadas: "cuando terminé la especialización me ofrecieron trabajo en la escuela y de esa manera pude empezar a trabajar muy rápidamente" (Angélica).

Entre las colombianas entrevistadas, la inserción laboral no denota trayectorias tan complicadas como las de las mujeres mexicanas en Houston, pero igualmente el estudio parece ser una de las vías para poder lograrla; no obstante, a veces la búsqueda de trabajo puede resultar larga y compleja, siendo las relaciones sociales más que las competencias adquiridas las que acaban pesando para obtener estabilidad laboral y sueldo justo.

Ahora bien, pese a que el recorrido de ingreso al mercado laboral de la mayoría de las entrevistadas en Buenos Aires parece facilitado por los procesos formativos, varias de ellas sostienen que en principio la migración se configura como una empresa en la que hay una dosis de incertidumbre y las enfrenta a ciertas privaciones.

Es así que a su llegada al país extranjero algunas de ellas deben trabajar en ocupaciones de baja calificación lejanas de su formación y trayectoria laboral pasada. Sin embargo, esta parece ser una condición temporal, ya que en su mayoría logran encontrar espacios no solo para continuar con su experiencia formativa o en otras ramas del campo de estudio que descubren en Buenos Aires, sino también para insertarse en sectores laborales acordes con sus expectativas y que les permiten ganar lo suficiente para vivir y estar mediamente satisfechas:

Yo migré de clase social y de país […] al inicio no tenía las mismas comodidades que allá [en Colombia]. […] No siento que haya perdido […] todo lo hecho acá es mío: mi casa, mi plata, mi lavarropas [risas] (María Fernanda).

Pese a esto, cabe señalar que algunas entrevistadas no ven su estadía en Buenos Aires como algo definitivo: con el objeto de ampliar la experiencia profesional y continuar la calificación profesional, muchas de ellas pretenden seguir movilizándose hacia otros destinos en busca de nuevos logros.

Esta es una opción que atañe particularmente a las migrantes que no crean lazos fuertes de tipo emotivo en el contexto argentino y también a las que tienen una posición más elevada; los recursos que tienen a disposición, económicos, familiares y de capital social, les abren las puertas a una emigración sucesiva. Algunas manifiestan el deseo de dirigirse hacia el viejo continente donde hay ofertas académicas interesantes que quisieran aprovechar en el futuro.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA FEMINIDAD EN EL NUEVO CONTEXTO

En la búsqueda de nuevos modelos para autorepresentarse en cuanto al género, durante el proceso migratorio se van esbozando elementos relacionados con la propia feminidad que resultan menos conflictivos por el hecho de surgir lejos del ojo controlador y enjuiciador de la sociedad de origen y de las expectativas familiares. De hecho, en muchos casos vivir en el extranjero representa la libertad de no ser conocidas por nadie, asumir la propia vida sin tener que cumplir reglas o comportamientos determinados a priori que a menudo relegan a la mujer a roles tradicionales y la condicionan sobremanera; representa, además, la posibilidad de ir integrando referencias culturales y comportamentales nuevas.

Se trata de un proceso de construcción de la propia feminidad en el que se escogen y se integran algunas referencias, mientras que se abandonan otras con profundas implicaciones en distintas dimensiones de su propio ser. Así, en lo que refiere a la expresión de la feminidad, dos entrevistadas colombianas relatan sus cambios y la posibilidad de realizarlos: por un lado, Claudia expresa que

Sí, sin ser ni hija, ni nieta, ni hermana, pude quitarme cosas exteriores que tanto me marcaron […]. Algunas cosas las tomo y las vivo y me digo "con esto me quedo". Con otras no, es lograr "encontrarme a mí misma". "Ser yo misma" sin tener las voces de los padres. Es poder decir "esta es MI vida", asumiendo mi contexto, ¡porque a mí me gusta! Es ir poco a poco liberándome.

mientras que Angélica narra cómo

En mi ser mujer, sobre todo, cambié mucho. Se pudo desplegar la libertad de Ser, así con "S" mayúscula. Allá [en Colombia] hay un preconcepto, una preconcepción de lo que es "ser mujer", son muy tradicionales, yo no quería ni aprender a cocinar.

Además, la exploración de aspectos de la feminidad también involucra la expresión sexual, y aunque en este sentido las entrevistadas parecen sentirse libres en Buenos Aires, para algunas de ellas tal libertad no es fácil de asimilar pues los condicionamientos normativos familiares y culturales están muy arraigados.

De hecho, ciertas jóvenes sostienen que en Argentina las ha impactado el comportamiento de los hombres, quienes suelen ser demasiado directos —casi agresivos en ocasiones— cuando les gusta una mujer, por lo que parecen añorar otras formas de ser cortejadas. En referencia a esto, cabe anotar que la mayor naturalidad y transparencia respecto de la dimensión sexual de la existencia, con menos constricciones sociales, parece facilitar el que las mujeres la vivan más libremente como sugieren otros estudios de mujeres calificadas en Buenos Aires (Pedone, 2018).

En efecto, se advierte una capacidad de agencia de las mujeres para liberarse de los constreñimientos impuestos por el contexto familiar y cultural de origen, lo que les permite cuestionar categorías históricamente naturalizadas que marcan los límites entre lo femenino y lo masculino, así como lo que es adecuado e inadecuado (Pantoja, 2010, citado en Gissi y Martínez, 2018), todo lo cual parece verse facilitado por el hecho de habitar un contexto que las entrevistadas perciben como más abierto, menos cargado de estereotipos y en el que descubren nuevas actividades que pueden hacer solas sin depender de sus amistades o de una figura masculina que las acompañe, como se espera de las mujeres en una sociedad tradicional y conservadora:

"Acá hago cosas que allá nunca hubiera hecho: ir a cenar sola, irme al teatro o al cine sola, acá soy completamente independiente" (Natalia).

Frente a estos aspectos, las mujeres mexicanas calificadas comparten muchos elementos en común con las colombianas entrevistadas, pues buscan salir de lo conocido y no aceptado para ubicarse allí donde suponen que podrán experimentar otras formas de feminidad y de vivir las relaciones de pareja.
Es así que Ay, lejos de las redes de control social, se emplea en bares nocturnos como mesera, sale con diferentes jóvenes, renta piso por su cuenta y realiza toda una serie de actividades "prohibidas" en Monterrey, actividades que, de acuerdo con Hirsch (1999), se vuelven posibles a causa de la invisibilidad que el anonimato de las urbes norteamericanas proporciona.

Por otro lado, el binomio empleo-novio es común entre las mujeres entrevistadas como móvil de migración, con lo que expresan su inconformidad frente a pautas que imposibilitan tanto el desarrollo profesional como la posibilidad de establecer relaciones más igualitarias con las parejas:

Mis motivos para migrar han sido que para sostenerte económicamente en Monterrey tienes que tener un buen trabajo y, además, quería cambiar de ambiente para tener un poco de independencia económica y familiar y también encontrar mi media naranja. Yo nunca tuve novio en Monterrey. […] Conocí a mi esposo por internet ya estando en Houston. […] Aquí el esposo es muy atento. Las parejas son muy unidas y conviven mucho. […] Hay una falta de comunicación entre las parejas mexicanas. Yo no quería pareja mexicana porque tampoco me gusta el machismo. Nosotros compartimos hasta la tarea del hogar (Ca1).

Cabe señalar que el acento tan marcado entre aspectos positivos de las relaciones de pareja que caracterizarían a Estados Unidos, frente al carácter negativo de estas en México, distingue particularmente a las mujeres que optan por desarrollar un proyecto de vida estable en territorio anglosajón.

Por el contrario, las mujeres que viajan en busca de mejorar su nivel de inglés para lograr una mejor inserción en el mercado laboral calificado de Monterrey, tienen sentimientos ambivalentes que las mantienen ancladas con fuerza a los preceptos sociales del lugar de origen; de este modo, pese a que el retorno a territorio regiomontano significa perder la libertad de la que habían gozado en Estados Unidos, no ponen en discusión las costumbres y los valores que definen el papel de hombres y mujeres en la sociedad mexicana:

Los mexicanos son más hogareños y familiares. En Estados Unidos ni siquiera me acordaba de mis padres, me sentía más liberal, me sentía más responsable y libre. […] Salí con chicos americanos […]. Tuve novio mexicano en Indianápolis. Por una parte quería quedarme con él, pero por otra quería regresar a mi país. Finalmente mi hermana fue por mí y me regresé a México (Ay).

Más allá de las diferencias que distinguen los proyectos migratorios —según si estos se realizan por motivos de estudio o por razones laborales —, la cuestión del machismo es central para todas las mujeres que los emprenden. Como ya se ha mencionado, el machismo del hombre mexicano las incentiva a emprender desplazamientos geográficos que se traducen a menudo en el intento de producir nuevas subjetividades de género; pero los cambios que se realizan no siempre afectan el núcleo duro de los hábitos, llegando incluso a recrudecer los roles tradicionales de género.

Los mexicanos que emigran son de clase medio-baja y cuando están allá [en Estados Unidos] se definen más americanizados pero es mentira, porque siguen siendo machistas e incluso se hacen más, quieren poseer a las mujeres. Pero siento un cambio en las mujeres que ahora no se dejan chantajear. El machismo es mucho más arraigado allá entre ese nivel de personas. Hay una falsa moral, las mujeres se dan permiso de tener relaciones con más hombres, pero luego se quieren casar como en México; iglesia, vestido blanco. Además, se hace pero no se puede decir. En cambio, en Monterrey las cosas están cambiando, los hombres comparten más el nacimiento del bebé, cuidan más los hijos, le dan tiempo a su esposa, comparten más los deberes del hogar. Sin embargo, se trata de gente de clase medio-alta. La gente con la que conviví allá son obreros, mientras que la gente con la que convivo en Monterrey son profesionales (Sa).

En definitiva, los testimonios muestran que el contexto estadounidense más perrmisivo suele facilitar una mayor apertura hacia diferentes modalidades de expresión de la afectividad y la sexualidad. Sin embargo, entre quienes ocupan una posición social baja la mayor apertura experimentada se convierte, por un lado, en un mayor control por parte de los hombres mexicanos que intentan reafirmar relaciones de género tradicionales y, por otro, en la reproducción de las mismas por parte de las mujeres a través del matrimonio, con lo que restablecen la imagen de madre y esposa según la normativa social del país de origen.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a las diferencias en los dos casos de estudio escogidos, así como en la metodología adoptada para examinar los interrogantes iniciales, es posible afirmar que ello no perjudica los resultados obtenidos, por el contrario, propone un novedoso marco comparativo sobre la migración de mujeres calificadas. Sin embargo, es de notar que una de las limitaciones implícitas en esta elección metodológica se refiere a la dificultad de ahondar en los dos casos específicos, un límite que queda compensado por la posibilidad de extrapolar algunos de los elementos que acomunan los dos casos y que resultan extremadamente significativos para el análisis de la migración femenina calificada.

En primer lugar, se pudo constatar que el reconocimiento como migrantes calificadas en el lugar de asentamiento, en línea con otros estudios (Kofman, 2012), no depende exclusivamente de la formación académica precedente sino de la intersección con otras categorías lo que hace necesaria una lectura interrelacionada de los diferentes sistemas jerárquicos operantes, los cuales dictan implicaciones en las diferentes fases del proceso migratorio. A este propósito Riaño (2011) en el estudio de mujeres calificadas en Suiza, ilustra como los diferentes momentos de la vida laboral de las migrantes, la posición socioeconómica, el origen étnico y el género determinan posiciones en algunos momentos positivos y en otros, negativos. En el estudio de Kynsilehto (2011) sobre mujeres calificadas del norte de África que migran a Francia, categorías como el ser estudiante, trabajadora, migrante de retorno, se sobreponen modificando el curso de la vida y la biografía de la persona.

En los casos contemplados en este artículo un factor significativo y determinante en el reconocimiento de las competencias es el estatus migratorio. Por ende, tanto las migrantes colombianas como mexicanas que han podido usufructuar de acuerdos de tipo académico para viajar, son las mejor libradas. Sin embargo, ligado al ascenso de la posición social merced al acceso a la formación universitaria, este factor no se puede observar singularmente; por el contrario, se debe interrelacionar con las categorías de género y nacionalidad. Es por ello que partiendo de tal intersección pudimos ahondar en los mecanismos que inicialmente producen este fenómeno desde los contextos de origen, las modalidades con que se desarrolla el desplazamiento de mujeres con estudios elevados, algunos de los cambios que se producen durante el proceso migratorio y tanto la ubicación como el posicionamiento social de las mujeres en las sociedades de destino.

En segundo lugar, entre las causas de la migración de las mujeres calificadas pudimos constatar que la movilidad se realiza según dos directrices distintas: el estudio que puede derivar en trabajo, o bien el trabajo directamente. Por un lado, se trata de una estrategia para desafiar las difíciles condiciones del mercado laboral en los países de origen, y por otro, de una estrategia para superar las

dificultades ligadas a relaciones laborales fuertemente condicionadas por el género. Si bien en ambos casos las trayectorias de asentamiento en la nueva sociedad tienen dinámicas diversas, las mujeres comparten el deseo de calificarse con miras a crecer profesionalmente y posicionarse así en mejores condiciones laborales en el futuro, sea en el país de asentamiento, en el de origen si deciden regresar a este, o en un tercer país de desplazamiento, como sucede en el caso de algunas colombianas que pretenden continuar con el proyecto migratorio en aras de obtener una formación aún superior.

A la llegada de las migrantes a la nueva sociedad suele darse un proceso de descenso social y laboral, más dramático en el caso de las mexicanas que viajan principalmente por motivos de trabajo, ya que son pocas las que logran insertarse en el mercado laboral calificado de Houston, altamente segmentado según el género y el origen. En este caso específico se da lo que se conoce como brain waste, un proceso en el que a la dificultad del reconocimiento de las calificaciones de las migrantes se suma la dificultad de acceso a posibilidades laborales y a la movilidad vertical en las sociedades receptoras (Beine, Docquier y Rapoport, 2001).

Este es un proceso que no sólo tiene repercusiones en la vida productiva de las personas pues el efecto de emplearse en trabajos de baja calificación acaba deteriorando y desvalorizando el capital humano a disposición (Brzozowski, 2007), sino que golpea más a las mujeres, pues ellas están expuestas a una mayor minusvaloración de sus capacidades y competencias (Isaakyan y Triandafyllidou, 2016).

El sector de la enseñanza básica pública en Houston se consolida como uno de los pocos nichos laborales donde se insertan las mujeres mexicanas calificadas, las cuales logran de este modo ascender socio-laboralmente aunque para muchas de ellas esto signifique renunciar a sueños y mejores perspectivas profesionales. Resulta de interés notar que en los dos casos analizados las estrategias de inserción en el nuevo contexto se producen y estructuran a partir de dinámicas socioeconómicas enmarcadas por la posición social de los diferentes actores involucrados en el proceso migratorio. En este sentido, no se puede prescindir de la historia de las mujeres ni de lo que persiguen con la movilización internacional, en especial de las expectativas que no solo son personales, sino también de sus grupos familiares en muchos casos.

Otra de las matrices que la migración deja entrever da cuenta de la búsqueda de formas de feminidad que de alguna manera chocan con los modelos tradicionales de las familias, la posición social de pertenencia y las relaciones de género imperantes en sus sociedades de origen. Una búsqueda de emancipación, libertad, independencia y autonomía a la que, paradójicamente, contribuyen involuntariamente las mismas familias, en la mayor parte de los casos sosteniendo la migración con fines académicos —un paso obligado para la movilidad social y laboral. D

e este modo, se hacen posibles cambios que en el país de origen parecen imposibles de realizar sin crear además, fracturas dentro de las familias. Visto esto, el contexto migratorio es contemplado a menudo como un espacio que propicia nuevas prácticas y realidades, especialmente para las mujeres mexicanas que viajan por razones de trabajo y las colombianas que lo hacen por motivos de estudio. Entre ellas es notoria la satisfacción por la independencia económica alcanzada, pero también por la posibilidad de descubrir nuevas habilidades, competencias, deseos y aspiraciones. Igualmente, como una oportunidad para cuestionarse a profundidad y superar así ciertos límites, entre ellos están los dictados por las relaciones de género interiorizadas.

No obstante lo anterior, es importante notar como sugieren França y Padilla (2017), que el campo de las migraciones calificadas y la movilidad académica, como en el caso de las colombianas de este estudio, suele ser un terreno fuertemente estereotipado en que las mujeres se ven afectadas por las jerarquías de género. Por ello, aunque tal tipología de movilidad represente innegables beneficios para las mujeres migrantes, estas pueden encontrar también obstáculos en el desarrollo de sus carreras. En este sentido, los dos casos estudiados ilustran la forma en que los cambios y las nuevas formas de feminidad se desarrollan mediante una negociación no siempre clara y lineal con las familias de origen, con el nuevo contexto y las relaciones que allí desarrollan.

Por lo tanto, para las mujeres calificadas la migración puede ser motivo para romper con el esquema habitual en el que han vivido y subvertir roles, aunque también pueda envolver procesos de "re-tradicionalización". Esto último sucede especialmente entre las mexicanas que viajan para mejorar su inglés e insertarse a continuación en el mercado de trabajo de su país de origen en una mejor posición, de acuerdo con un patrón de mayor reconocimiento laboral y económico que, sin embargo, no pone en cuestión las estructuras simbólicas de tal sociedad ni su reproducción.

En otros términos: a la movilidad social que por este camino logran las mujeres migrantes no se acompaña una reconfiguración de los roles sociales y de género cuando se efectúa su retorno.

De manera general se puede concluir que las relaciones de género interrelacionadas a la posición social y al origen, no solo son esenciales para estudiar las diversas fases del proceso migratorio de las mujeres calificadas, sino que forman parte también de las causas de tal movilización; además, son funcionales a la re-significación de la feminidad y a la definición de las perspectivas hacia el futuro.

Sin embargo, el impacto que produce el encuentro con mercados laborales segmentados que generan flujos migratorios de mujeres a nivel mundial, en parte minimiza la capacidad de subversión de las mujeres respecto a los límites implícitos en las relaciones de género. De hecho, el nicho laboral que se crea en el espacio social transnacional Monterrey-Houston en el ámbito de la enseñanza para las mujeres mexicanas, así como el que se crea en el sector sanitario al que acceden las migrantes colombianas en Buenos Aires —dos ámbitos feminizados y relacionados con el trabajo reproductivo— perpetúan la división tradicional de roles entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anthias, F. (2012). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. Ethnicities, 13(1), 3-19.

_____. (1998). Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework". Sociological Review, 46(3), 505-553.

Beine, M., Docquier, F. y Rapoport, H, (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. Journal of Development Economics, 64.

Bermúdez-Rico, Rosa E. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global", Migraciones Internacionales, 8(1), 95-125. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151/15132994004

_____.(2015a). La población inmigrante calificada colombiana en Estados Unidos, Sociedad y economía, (29), 107-125.

Bertaux, D. (1999). Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica. Milán: Franco Angeli.

Bolton, S. y Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions. Work, Employment & Society, 22(2), 281-299.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.

Brzozowski, J. (2007). Brain Waste, Educational Investments and Growth in Transitional Countries, en J. Novosak, On Some Migration And Development Issues, University of Ostrava. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.991785

Calva-Sánchez, L. E. (2014). La migración calificada de mexicanos a Estados Unidos y su inserción al mercado laboral. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales - El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana.

Capello, C., Cingolani, P. y Vietti, F. (2014). Etnografia delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca. Roma: Carocci.

Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. Oasis (21), 55-79.

Ciurlo, A., Couto-Mármora, D., Santagata, M. (2016). Migraciones calificadas: el caso de las colombianas en Buenos Aires. REMHU, (48), 145-164.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 140, 139-167.

Dumitru, S. (2017). Féminisation de la migration qualifiée: les raisons d'une invisibilité. Hommes et migrations. Hommes & Migrations, 2, 146-153.

Durand, J. (1994). Más allá de la línea: patrones migratorios entre México y Estados Unidos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Ezquerra-Samper, S. (2008). Hacia un análisis interseccional de la regulación de las migraciones. La convergencia de género, raza y clase social en Santamaría, E. (Ed.). Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales. Barcelona: Bellaterra, pp. 237-260.

França, T. y Padilla, B. (2017). Reflecting on international academic mobility through feminist lenses: moving beyond the obvious. Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives, 2(3), 43-54.

Gandini, Luciana (2019). Explicaciones de la migración calificada: el papel de las mujeres desde la experiencia norteamericana. Estereotipos, sesgos y desafíos. Norteamérica, Año 14, 1, enero-junio 2019.

Gandini, L. y Ramírez-García, T. (2016). Trabajadoras calificadas: las mujeres mexicanas en el mercado de trabajo estadounidense en perspectiva comparada. Revista Latinoamericana de Población, 10(19), 33-56.

Gissi, N. y Martínez, S. (2018). Trayectorias de género en la migración sur-sur de mujeres mexicanas calificadas en Santiago de Chile". Si Somos Americanos, 18 (1), 83-118.

Guzmán-Ordaz, R. (2011). De la perspectiva de género al paradigma interseccional. Aportaciones para el análisis de las migraciones feminizadas en Vázquez Bermúdez, I. y Flecha García, C. (Eds.). Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género (pp. 865-877). España: Universidad de Sevilla.

Guzmán-Ordaz, R. y Jiménez-Rodrigo, M. (2015). La interseccionalidad como instrumento analítico de interpelación en la violencia de género. Oñati Socio legal Series [online], 5 (2), 596-612. Recuperado de: http://ssrn.com/abstract=2611644

Hill-Collins, P. (1990/2000). Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.

Hawthorne, L. (2010). Demography, migration and demand for international students. En C. Findlay, G. William, and G. Tierney (Eds.). Globalization and tertiary education in the Asia-Pacific: the changing nature of a dynamic market. Singapore: World Scientific Publishing, 93-120.

Hernández-León, R. (2008). Metropolitan migrants: the migration of urban Mexicans to the United States. California: University of California Press.

Hirsch, J. (1999). En el norte la mujer manda. Gender, generation and geography in a Mexican transnational community, American Behavioral Scientist, 42 (9), 1332-1349.

Hondagneu-Sotelo, P. (1994). Gendered transitions: Mexican experiences of immigration. California: University of California Press.

Isaakyan, I. y Triandafyllidou, A. (2016). High Skill Migration and Recession, Nueva York, Palgrave Macmillan.

Khattab, N., Babar, Z., Ewers, M. y Shaath, M. (2020). Gender and mobility: Qatar's highly skilled female migrants in context. Migration and Development. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/21632324.2020.1723216

Kynsilehto, A. (2011). Negotiating intersectionality in highly educated migrant maghrebi women's life stories. Environment and Planning A, 43(7), 1547–1561.

Kofman, E. (2012). Gender and skilled migration in Europe. Cuadernos de Relaciones Laborales, 30 (1), pp. 63-89.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kofman, E. y Raghuram, P. (2009). Skilled female labour migration. Policy Brief, (13), 1-8.

Luchilo, L. (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas. En A. Pellegrino (Ed.), La migración calificada desde América Latina. Tendencias y consecuencias, Montevideo: Programa de Población Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. Revista Estudos Feministas, 23 (3), 691-712.

Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multisited ethnography. Annual Review of Anthropology, 24(1), 95-117.

OIM (2016). Migración calificada y desarrollo: Desafíos para América del Sur. Cuadernos Migratorios, 7, Buenos Aires: OIM – Red Internacional de Migración y Desarrollo.

____ (2016a), La migración colombiana en Argentina. Buenos Aires: Consulado de Colombia en Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Instituto de Políticas Migratorias y Asilo (IMPA), OIM Oficina País para Argentina.

Oikelome, F. y Healy, G. (2013). Gender, migration and place of qualification of doctors in the UK: Perceptions of inequality, morale and career aspiration. Journal of Ethnic and Migration Studies, 39(4), 557–577.

Oumar-Ndiaye, P. (2017). Migration d'étude, migration de travail: deux faces indissociables d'une même réalité? En E., Piguet, Y. Riaño y M., Gillabert (Eds.) Les étudiant·e·s internationaux, Geo-Regards, 10, 109-122.

Pantoja, C. (2010). Relaciones de género y participación comunitaria de mujeres inmigrantes en Chile: el caso de las peruanas que pertenecen a colectivos de inmigrantes en la región metropolitana. Tesis de Magister, Facultad de Psicología, Universidad de Chile, Chile.

Pavajeau-Delgado, C. (2018). Migración y movilidad académica de mujeres colombianas cualificadas, transnacionalización de los afectos y asuntos de intimidad. Sociedad y Economía, (34), 11-25, 2018.

Pedone, C. (2018). "Buenos Aires te da mundo": trayectorias formativas de la población joven ecuatoriana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Periplos: Revista de Estudos sobre Migrações, 2(1), 51-69.

Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorías de articulação e experiências de Migrantes brasileiras". Sociedade e Cultura, 11(2), 263-274.

Quimbay, C. y Villabona, J. (2017). El desfinanciamiento de las universidades estatales en Colombia y su efecto en el salario de los profesores de carrera docente. Documento FCE nº30 Bogotá: Escuela de Administración y Contaduría Pública.

Rosales-Martínez, Y. y Hualde-Alfaro, A. (2017). Profesionales que emigran. Una comparación entre enfermeras e ingenieros mexicanos en Estados Unidos", Espiral. Estudios Sobre Estado y Sociedad, 24(70), 181-219.

Ramírez-García, T. y Tigau, C. (2018). Mujeres mexicanas altamente calificadas en el mercado laboral estadounidense: ¿integradas o segregadas?, Sociedad y economía, 34, 75-101.

Raghuram, P. (2009). Gendering skilled migratory streams: Implications for conceptualizations of migration. Asian and Pacific Migration Journal, 4, 429-457.

Riaño, Y. (2011). Drawing new boundaries of participation: Experiences and strategies of economic citizenship among skilled migrant women in Switzerland. Environment and Planning A, 43(7), pp. 1530–1546.

Salvatori, S. (2018). La migración invisibilizada de mujeres cualificadas de Monterrey (México) a Houston (Estados Unidos): una interpretación desde el enfoque interseccional. Tesis de Doctorado Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide.

Salvatori, S. y Terrón-Caro, M. T. (2019). L'approccio intersezionale e quello transnazionale nello studio dei flussi migratori: elemento per una proposta analitica. Revista Collectivus, 6 (1), 35-46.

_____. (2017). Migrazione urbana-connessioni transnazionali. Elementi per una nuova interpretazione delle migrazioni messicane. Studi Emigrazione, 54 (206), 307-323.

Sandoval-Hernández, E. (2012). Infraestructuras transfronterizas: etnografía de itinerarios en el espacio social, Monterrey-San Antonio. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Stang, M. F. (2006). Saberes de otro género. Emigración calificada y relaciones intergenéricas en mujeres argentinas y chilenas. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe, Buenos Aires: CLACSO.

Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. Revista Estudos Feministas, 12(2), 77-105.

Walton-Roberts, M. (2015). Femininity, mobility and family fears: Indian international student migration and transnational parental control. Journal of Cultural Geography, 32(1), 68-82.

Woo-Morales, O. (2001). Las mujeres también nos vamos al norte. Espiral, Estudio sobre Estados y Sociedad, 8(24), 263-285.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. European Journal of Women'Studies, 13(3),193-209.

Percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios de Colima, México

IUBA, University Institute of Fine Arts., Colima, Mexico Photo by Juan Morales on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/RU5aNsvmgko

Ciria Margarita Salazar-C[1]
Adriana Isabel Sánchez Andrade[2]
Carmen Silvia Peña Vargas[3]

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo caracterizar y analizar la percepción del apoyo social en jóvenes preuniversitarios del Estado mexicano de Colima, buscando relaciones por medio de las variables de clase, género y edad. De igual forma, se quiere demostrar la utilidad y practicidad del HJ-Biplot como herramienta multivariante de fácil comprensión e interpretación para la representación de los resultados obtenidos en un análisis de índole social. La población de estudio incluye a 1,267 alumnos de primer año de bachillerato de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación del Estado. Entre los principales hallazgos observamos relaciones en la percepción del escaso Apoyo Social Funcional, el sexo y la clase social; de igual forma, se demostró la utilidad y practicidad del HJ-Biplot.

PALABRAS CLAVE

Jóvenes, Apoyo Social, Apoyo Afectivo, Apoyo Confidencial, HJ-Biplot, análisis multivariante.

PERCEPTION OF SOCIAL SUPPORT IN PRE-UNIVERSITY YOUNGSTERS FROM COLIMA, MÉXICO

ABSTRACT

This research aims to characterize and analyze the perception of social support in pre-university youngsters from Colima, Mexico. We seek relationships through social class, gender, and age variables. Likewise, the goal is to demonstrate the usefulness and practicality of the HJ-Biplot as an easy to understand and interpret multivariate tool that works for the representation of the results obtained at a social nature analysis. The studied population comprises 1,267 high school alumni from schools that were subsidized by the State and the State Federation. Among the main findings, we observed conections between the perception of limited Functional Social Support, gender and social class; in the same way, we noted that the usefulness and practicality of the HJ-Biplot was demonstrated.

KEY WORDS

Youngsters, social support, affective support, confidential support, HJ-Biplot, multivariate analysis.

PERCEPÇÃO DO APOIO SOCIAL FUNCIONAL EM JOVENS ESTUDANTES PRÉ-UNIVERSITÁRIOS EM COLIMA

RESUMO

Esta investigação visa caracterizar e analisar a percepção do apoio social em jovens estudantes pré-universitários no Estado de Colima no México, procurando relações com variáveis de classe social, género e idade. Do mesmo modo, procura demonstrar a utilidade e praticidade do HJ-Biplot como instrumento multivariado de fácil compreensão e interpretação para a representação dos resultados obtidos numa análise de natureza social. A população do estudo é composta por 1.267 estudantes do primeiro ano do ensino secundário de escolas subsidiadas pelo Estado e Federação do Estado de Colima, México. São jovens entre os 15 e 18 anos, 46,5 % homens e 53,5 % mulheres. O Questionário DUKE-UNC-11 foi utilizado para determinar a percepção do Apoio Social Funcional e a Escala Goldthorpe foi utilizada para classificar os jovens de acordo com a sua classe social. Entre os resultados relevantes, constatou-se que 12,8% dos jovens tinham a percepção de ter um escasso Apoio Funcional Social, sendo na sua maioria homens, mais velhos e de uma classe social intermédia. A utilidade e praticabilidade do HJ-Biplot para a análise das

[1] Directora del Instituto Colimense del Deporte, Doctora y Maestra en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, Maestra en Ciencias Sociales. Diplomada en alimentación saludable, Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y Liderazgo con perspectiva de género. Actualmente cursa la maestría en Administración de Negocios Deportivos. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del cuerpo académico UCOL-85 "Educación y Movimiento"- Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo: ciria6@ucol.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8863-2309

[2] Doctora en Estadística Multivariante Aplicada y Máster en Análisis Avanzado de Datos Multivariantes por la Universidad de Salamanca, España y, Licenciada en Economía por la Universidad de Colima. Profesora por horas de la Facultad de Ciencias de la Educación en las Licenciaturas en Educación Física y Deporte y, Enseñanza de las Matemáticas, así como de la Facultad de Medicina en la Maestría y el Doctorado en Ciencias Médicas, ambas de la Universidad de Colima, México. Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas de la misma universidad. Miembro asociado del cuerpo académico UCOL-85 "Educación y Movimiento". Miembro del SNI, Candidata. Línea de investigación: Aplicación de métodos estadísticos en ciencias sociales. Correo: isa_andrade@ucol.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9790-5719

[3] Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima (UCOL) y Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Se desempeña como profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, adscrita a las licenciaturas: Enseñanza de las Matemáticas, Educación Física y Deporte, y forma parte del núcleo básico del programa de Maestría en Intervención Educativa. Integrante del cuerpo académico UCOL-85 educación y movimiento (Consolidado), cuyas líneas de investigación son: Cultura física y deporte y Pedagogía y didáctica de la Cultura Física. Colabora en proyectos de investigación vinculados con el campo educativo y la teoría de las representaciones sociales aplicada a la educación. Es coordinadora del consejo técnico del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Correo: csilvia@ucol.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3537-6265

Fecha de recibo: 17/05/2020 Fecha de aceptación: 10/09/2020

variáveis de estudo foi também demonstrada, provando com esta ferramenta a independência das pontuações dadas ao DUKE-UNC-11 com género, idade e classe social.

PALAVRAS-CHAVE
Juventude, Apoio Social, Apoio Afectivo, Apoio Confidencial, HJ-Biplot, análise multivariada.

PERCEPTION DU SOUTIEN SOCIAL FONCTIONNEL CHEZ LES JEUNES ÉTUDIANTS PRÉ-UNIVERSITAIRES À COLIMA

RÉSUMÉ
Cette recherche vise à caractériser et à analyser la perception du soutien social chez les jeunes étudiants pré-universitaires de l'État de Colima au Mexique, en recherchant les relations avec les variables de classe sociale, de genre et d'âge. De même, on cherche à démontrer l'utilité et le caractère pratique du HJ-Biplot en tant qu'outil multivarié facile à comprendre et à interpréter pour la représentation des résultats obtenus dans une analyse de nature sociale. La population étudiée est composée de 1 267 élèves de première année de secondaire provenant d'écoles subventionnées par l'État et la Fédération de l'État de Colima, au Mexique. Ce sont des jeunes de 15 à 18 ans, 46,5 % d'hommes et 53,5 % de femmes. Le questionnaire DUKE-UNC-11 a été utilisé pour déterminer la perception du soutien social fonctionnel et l'échelle Goldthorpe a été utilisée pour classer les jeunes en fonction de leur classe sociale. Parmi les résultats pertinents, il a été constaté que le 12,8 % des jeunes perçoivent un faible soutien fonctionnel social, étant principalement des hommes, plus âgés et issus d'une classe sociale intermédiaire. L'utilité et la praticité du HJ-Biplot pour l'analyse des variables de l'étude ont également été démontrées, en prouvant avec cet outil l'indépendance des scores attribués au DUKE-UNC-11 par rapport au genre, à l'âge et à la classe sociale.

MOTS CLÉS
jeunesse, soutien social, soutien affectif, soutien confidentiel, HJ-Biplot, analyse multivariée.

INTRODUCCIÓN

El Apoyo Social (AS) es un concepto multidimensional que no tiene una definición única. En general, se refiere a un fenómeno complejo y se asocia con la salud de los individuos (Castro, Campero y Hernández, 1997). Thoits define el AS (1982) como el grado en que las necesidades sociales básicas de las personas son satisfechas a través de la interacción con otros, entendiendo por necesidades básicas la afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación. Por su parte, Lin, Dean y Ensel (1981) conceptualizan el AS como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos. De acuerdo con Rodríguez-Martínez y otros (2004), el AS se ha señalado como útil para el mantenimiento de la salud, mejora de la enfermedad, prevención de psicopatologías y de enfermedades en general, a través de la hipótesis amortiguadora que describe su efecto como atenuante de los estresores sociales. En relación a la influencia de la AS sobre el bienestar psicológico, esta ha sido identificada y establecida por distintos autores como Thoits (1982), Lin y otros. (1981) y Barrón (1996). Remor (2002a) señala que los individuos que cuentan con AS se enfrentan mejor a las situaciones vitales estresantes que los que carecen de él.

El AS es una propiedad de grupo en el que un sujeto se siente cuidado, amado e integrado; en ella, asimismo, asume obligaciones mutuas relacionadas con la protección que se ejerce sobre las situaciones estresantes que sufren las personas (Cobb, 1976). Al respecto, Barrón (1996) indica que la opinión generalizada entre los expertos es que el AS posee consecuencias beneficiosas para la salud y el bienestar, en un efecto directo y un amortiguador-protector de otras fuerzas que influyen en la estabilidad de la persona.

Cabe añadir, además, que gran parte de la investigación realizada sobre el AS se ha centrado en grupos específicos de población, sin que haya demasiados trabajos que lo comparen entre estos (Vaux, 1985). Castro y otros (1997) mencionan que el estudio del AS no ha escapado a la tendencia de "individualizar" el análisis de los fenómenos sociales, aun cuando se ha identificado la necesidad de interpretarlo no solo a nivel individual, sino a nivel estructural y comunitario, dando con ello prioridad a las variables de clase y género. Por este camino, López y Sánchez (20º1, p. 18) apunta que

La investigación sobre apoyo social ha obviado el papel de las variables socioestructurales, cuya relación con la salud está documentada desde los estudios clásicos de los padres de la Sociología, como Durkheim (1987/1976) hasta trabajos más recientes ya en nuestro siglo (o el del siglo pasado, según otros), como los de Faris y Dunham (1939), Hollingshead y Redlich (1958) o el de Mirowky y Ross (1989)" (López y Sánchez, 2001, p. 18).

Colima México Photo by Yareli Urzua on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/6bESlEF6LU4

En los últimos 20 años, los estudios sobre juventud evidencian que este grupo social es uno de los más vulnerables, ya que presenta distintos problemas, tales como elevadas tasas de migración, ausencia de oportunidades de empleo bien remunerado, baja calidad educativa, bajos niveles de escolaridad, inexistencia de espacios de recreación, influencia inadecuada de medios masivos de comunicación, incremento de adicciones, aumento de enfermedades de transmisión sexual y un alto número de embarazos a temprana edad, los cuales dan cuenta de la gran exposición de este a diversas situaciones de riesgo (Arreola y Arellano, 2016).

En este tenor, la educación, la salud, el empleo y la recreación son los principales activos para que los jóvenes alcancen su desarrollo profesional y humano; por ello, se requiere que los investigadores sociales presten atención a los escenarios en los que tal grupo se desenvuelve en la sociedad, pues sólo así es posible comprender e incidir en la mejora de sus condiciones de vida (Arellano, Chávez y Anguiano, 2012). Hablar de los jóvenes es considerar una etapa de construcción y vivencia de emociones, aprendizajes y amistades, que cimentan la vida futura en sociedad; por tanto, se decidió caracterizar y analizar la percepción del AS en población juvenil del estado de Colima en México, buscando las relaciones con las variables de clase, género y edad.

MÉTODO

El método con el que se procedió fue un muestreo no probabilístico por conveniencia, en donde se buscó incluir a todos los alumnos de primer año de enseñanza media superior de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación del Estado de Colima; así las cosas, la población de estudio está comprendida por 1,267 alumnos de primer año de bachillerato[4]. Se trata de un estudio transversal con un diseño cuantitativo y un análisis empírico de las escuelas ubicadas en seis de los diez municipios del Estado colimense.

[4] Cabe precisar que los términos "educación media superior", "preparatoria", "estudios preuniversitarios" y "bachillerato" son expresiones sinónimas utilizadas en México para describir los tres años de estudio que preceden a los estudios de Licenciatura en el sistema educativo mexicano. De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías, el acceso hasta este nivel es gratuito y obligatoria la Educación en México. Todas las escuelas que oferten este nivel educativo deben estar incorporadas a la SEP (Secretaría de Educación Pública) o a alguna universidad estatal o nacional.

Cabe decir, que, aunque se quiso incluir a todos los estudiantes de primer semestre, se tomaron en cuenta algunos criterios para ello, gracias a los cuales fue posible determinar la participación en el mismo[5]; a saber: cursar el primer año de preparatoria y tener entre 15 y 18 años. Por su parte, los criterios de exclusión del estudio fueron: estar en estado de embarazo y tener cardiopatías. En suma, hicieron parte del estudio el 99.84% de los estudiantes, 589 (46.5 %) hombres y 678 (53.5 %) mujeres, con una media de 16.49 años de edad (±0.76).

Es importante acotar que para la recolección de datos se tomó en consideración la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008) y el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). Todos los estudiantes fueron debidamente informados acerca del anonimato de sus respuestas, así como del uso exclusivo de ellas para tareas de investigación científica.

INSTRUMENTOS

El Cuestionario de Apoyo Social Funcional (1982) fue diseñado por Broadhead, Gehlbach, Degruy y Kaplan (1988) y tiene como propósito medir la percepción de un individuo sobre la cantidad y el tipo de apoyo social. Consta de 11 ítems que permiten conocer, tal como apuntan Rodríguez-Martínez y otros (2004), el apoyo emocional o afectivo (AA) —(demostración de cariño y empatía—) y el apoyo confidencial (AC) — (posibilidad de contar con personas con las que comunicarse—, junto al apoyo total percibido; es decir, el Duke-UNC-11valora el Apoyo Social Funcional (ASF) en sus dos dimensiones: el AA y el AC (Álamo et al., 1999).

Ahora bien, de acuerdo con Broadhead y otros (1988) el instrumento original contaba con 14 ítems agrupados en 4 subescalas: cantidad de apoyo, apoyo confidencial, apoyo afectivo y apoyo instrumental (Quantity of Support, Confidant Support, Affective Support, and Instrumental Support) y fue diseñado a partir de una revisión de la literatura para la validez de contenido y fiabilidad, así como evaluado en 401 pacientes que acuden a una clínica de medicina familiar.

El análisis factorial y la Teoría de la Respuesta al Ítem redujeron a 11 la cantidad de estos, otorgando un cuestionario breve y fácil de completar con dos escalas (Broadhead et al., 1988). Según la mirada de Rodríguez-Martínez y otros (2004), los ítems relacionados con el AA son el 2, 3, 5, 9 y 11, mientras que las preguntas que miden el AC son el 1, 4, 6, 7, 8 y 10. Bellón, Delgado, Luna y Lardelli (1996) determinaron un coeficiente de fiabilidad con entrevistador de 0.80 y autocumplimentada de 0.92.

Por otro lado, en la Ciudad de México Arredondo, Márquez, Moreno y Bazan (2006) adaptaron y utilizaron el DUKE-UNC-11 en pacientes diabéticos de tipo 2; para analizar la confiabilidad, midieron la consistencia interna por medio del Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de 0.77. A su vez, Piña y Rivera (2007) lo adaptaron y validaron en personas seropositivas al VIH en el noroeste de México. En su análisis reportaron una estructura factorial única con un valor propio superior a 1, una prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un valor de 0.840; una prueba de esfericidad de Barttlet significativa (p-valor = 0.000); y con un alpha de Cronbach de 0.92.

Cada ítem tiene cinco opciones de respuesta tipo Likert (Likert, 1932), las cuales van desde 1 —menos de lo que quisiera— hasta 5 —tanto como me gustaría. Puntuaciones mayores reflejan mayor percepción de ASF (Broadhead et al., 1988). Según Martín (2005), al realizar la suma de puntos de los ítems la puntuación máxima que puede obtenerse es 55, mientras que la mínima es 11, por lo que se considera que el sujeto estudiado tiene un ASF bajo cuando el resultado es inferior al valor medio de los puntajes posibles. En cuanto al apoyo afectivo, cifras por debajo de 15 —siendo 25 el puntaje máximo y 5 el mínimo— indican bajos recursos afectivos. Para el apoyo confidencial el punto de corte es de 18 puntos.

TABLA 1.
PUNTOS DE CORTE PARA EL DUKE-UNC-11

	Máximo	Mínimo	Punto de corte
Apoyo total percibido	55	11	33
Apoyo confidencial	25	5	15
Apoyo afectivo	30	6	18

Fuente: Elaboración propia con base en Bellón y otros (1996), Martín (2005) y Salazar (2012).

[4] Los motivos para utilizar estos criterios de inclusión y exclusión son debidos a que el estudio del que se desprende este artículo comprende la medición y el uso de más cuestionarios además del DUKE-UNC-11, entre las categorías analizadas están los indicadores antropométricos y tensión arterial; datos generales; bienestar y salud; hábitos de vida; actividad física; e imagen corporal.

Para hacer una clasificación sobre el estrato de los jóvenes; se utilizó el esquema de Goldthorpe, el cual clasifica la ocupación del sustentador y brinda comprensión de la movilidad social de los individuos (Salazar, 2012). La teoría de las clases está basada en las relaciones laborales para evaluar qué implicaciones tienen las posiciones de clase de los individuos en su vida económica (Goldthorpe y McKnight, 2004). Al respecto, Goldthorpe arguye que

Los individuos en diferentes posiciones de clase difieren sistemáticamente no solo en función de sus niveles de renta, sino también al menos en otros tres aspectos más, primero, en su grado de seguridad de la renta; segundo, en su estabilidad de la renta a corto plazo y, tercero, en sus perspectivas de renta a largo plazo (Goldthorpe, 2012, p. 47).

El modelo tiene en cuenta la situación de trabajo y la situación de mercado, combinadas con la situación de empleo (González, 1992). Junto a ello, en la clasificación este autor incorpora la situación en el trabajo, es decir la localización de la ocupación en los sistemas de autoridad y control que rigen en los procesos de producción en la que se encuentra (Feito, 1995). "El modelo de Goldthorpe —acota González— está constituido por categorías ocupacionales cuyas unidades últimas proceden de la escala de deseabilidad social de las ocupaciones construida a principios de los años setenta, a partir de una amplia muestra de varones" (1992, p. 105). Erikson y Goldthorpe (1992) dividían la clase de servicio en alta y subalterna; la clase intermedia, en la de cuello blanco, pequeña burguesía y trabajador alta; y la clase trabajadora, en calificada y no calificada, desarrollando con ello un esquema para clasificar las clases sociales según su ocupación laboral —o profesión— del principal sustentador del hogar. El Esquema de Goldthorpe está compuesto por once clases mismas que pueden estudiarse con detalle en la tabla 2.

TABLA 2.
CLASIFICACIÓN CLASES SOCIALES

Clase elitaria	Clasificación	Significado
Clases de servicio	I	Profesionales superiores; directivos de grandes establecimientos y grandes empleadores (más de 25 empleados).
	II	Profesionales de nivel medio e inferior; técnicos superiores; directivos de pequeños establecimientos (menos de 25 empleados); supervisores de empleados no manuales.
Clases intermedias	III a	Empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio.
	III b	Trabajadores de servicios personales y de seguridad.
	IV a	Pequeños propietarios, artesanos, etc., con empleados (menos de 25).
	IV b	Pequeños propietarios, artesanos, sin empleados.
	IV c	Agricultores, pescadores, etc.
	V	Supervisores de trabajadores manuales, técnicos de nivel inferior etc.
Clases obreras	VI	Trabajadores manuales cualificados.
	VII a	Trabajadores semicualificados y sin cualificar no agrarios.
	VII b	Trabajadores agrarios.

Fuente: Elaboración propia con base en Goldthorpe (1997).

El esquema desarrollado para su uso en la investigación empírica ha llegado a ser ampliamente adoptado, especialmente en la investigación de movilidad social, y es conocido como esquema Goldthorpe, Erikson-Goldthorpe-Portocarero o CASMIN (Goldthorpe y McKnight, 2004). "La clasificación de Goldthorpe —apunta Regidor (2001:19)—se ha aplicado en varios países tanto para los estudios de estratificación social y movilidad social, como para los estudios de diferencias socioeconómicas en salud.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, se llevó a cabo el análisis descriptivo de la población, así como de los resultados obtenidos por medio de medidas de tendencia central y dispersión; seguidamente se realizó la descripción bivariante por medio de diagramas de caja para la representación de los datos, todo esto utilizando el Statistical Package for Social Sciences (IBM SPSS v.23). Para medir la confianza y validez del DUKE-UNC-11, se llevó adelante el Análisis Factorial exploratorio calculando el KMO y la prueba de esfericidad de Barttlet, de la misma manera que el Alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) con el mismo paquete estadístico.

En la búsqueda de la representación multivariante de los datos, se realizó un análisis por medio del HJ-Biplot, técnica desarrollada por Galindo (1986); para llevarlo a cabo se utilizó el programa estadístico MultBiplot (Vicente, 2014). El Biplot es una representación gráfica de una matriz de datos X(nxp) resultante de observar n individuos y p características numéricas (Gabriel, 1971).

De la misma manera que un diagrama de dispersión muestra la distribución de dos variables, un Biplot puede representar tres o más variables en un mismo sistema de referencia (Gabriel y Odoroff, 1990). El HJ-Biplot es una representación gráfica en donde los marcadores han sido elegidos de manera que ambos pueden ser superpuestos en un mismo sistema de referencia con máxima calidad, representando así individuos y variables de una matriz cualquiera (Galindo, 1986).

La interpretación del Biplot se basa en conceptos geométricos muy sencillos (Varela, Vicente-Villardón y Blázquez, 2002). De acuerdo con Díaz-Faes, González-Albo, Galindo y Bordons (2013) se trata de una combinación de las reglas empleadas en otras técnicas como el Escalamiento Multidimensional, el Análisis de Correspondencias, el Análisis Factorial y los Biplot clásicos. Las reglas básicas para interpretarlo de acuerdo a Galindo (1986), Varela y otros (2002) y Díaz-Faes y otros (2013) son:

Comala, Colima, Mexico
Photo by Alfonso Arroyo on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/mjsgl59W4PY

1. La similitud entre individuos (filas) es una función inversa de la distancia entre los mismos, de tal forma que marcadores próximos son más similares. Esta propiedad permite la identificación de perfiles.
2. Cuanto más distantes aparezcan los puntos que representan los caracteres del centro de gravedad, más variabilidad habrán presentado estos en el estudio.
3. La longitud de los vectores (marcadores columna) se interpreta en términos de variabilidad, por lo cual aproximan la desviación típica de los indicadores presentes en el análisis.

4. Los ángulos de los vectores que representan a las variables se interpretan en términos de co-variabilidad, de tal manera que ángulos agudos se asocian a indicadores con alta correlación positiva, ángulos obtusos indican correlación negativa y ángulos rectos señalan variables no correlacionadas.

5. Las relaciones entre filas y columnas se interpretan en términos de producto escalar; es decir, en términos de las proyecciones de los puntos "fila" sobre los vectores "columna". Cuanto mayor es la proyección de un punto sobre un vector, más se desvía el centro de la media de ese indicador.

HALLAZGOS

Al tratarse de un censo de alumnos de primer año de bachillerato de las escuelas subsidiadas por el Estado y la Federación de Colima, se aplicaron los cuestionarios correspondientes a 1,267 alumnos, donde 46.5 % eran hombres y 53.5 % mujeres; 54 % tenían 16 años, 29.7 % contaban con 17 años y sólo el 12 % ya eran mayores de edad. En referencia a la Escala de Goldthorpe, se encontró que la mayoría (55.5 %) de los sustentadores de hogar pertenecían a la clase obrera, es decir, la mayor parte son trabajadores manuales. Todos los detalles pueden observarse en la tabla 3.

TABLA 3.
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS SEGÚN LOS RESULTADOS DESCRIPTIVOS OTORGADOS AL DUKE-UNC-11

	N		Apoyo Social Total				Apoyo Afectivo				Apoyo Condicional			
			Normal		Escaso		Normal		Escaso		Normal		Escaso	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Total	1267	(100)	1105	(87.2)	162	(12.8)	1175	(92.7)	92	(7.3)	926	(73.1)	341	(26.9)
SEXO														
Hombre	589	(46.5)	503	(85.4)	86	(14.6)	541	(91.9)	48	(8.1)	410	(69.6)	179	(30.4)
Mujer	678	(53.5)	602	(88.8)	76	(11.2)	634	(93.5)	44	(6.5)	516	(76.1)	162	(23.9)
p-valor*	--		0.071				0.256				0.009			
EDAD														
15 años	55	(4.3)	52	(94.5)	3	(5.5)	54	(98.2)	1	(1.8)	43	(78.2)	12	(21.8)
16 años	684	(54.0)	592	(86.5)	92	(13.5)	631	(92.3)	53	(7.7)	490	(71.6)	194	(28.4)
17 años	376	(29.7)	339	(90.2)	37	(9.8)	353	(93.9)	23	(6.1)	287	(76.3)	89	(23.7)
18 años	152	(12.0)	122	(80.3)	30	(19.7)	137	(90.1)	15	(9.9)	106	(69.7)	46	(30.3)
p-valor*	--		0.006				0.177				0.228			
CLASE SOCIAL														
NC	222	(17.5)	193	(86.9)	29	(13.1)	204	(91.9)	18	(8.1)	162	(73.0)	60	(27.0)
Servicio	113	(8.9)	98	(86.7)	15	(13.3)	105	(92.9)	8	(7.1)	85	(75.2)	28	(24.8)
Intermedia	229	(18.1)	193	(84.3)	36	(15.7)	205	(89.5)	24	(10.5)	155	(67.7)	74	(32.3)
Obrera	703	(55.5)	621	(88.3)	82	(11.7)	661	(94.0)	42	(6.0)	524	(74.5)	179	(25.5)
p-valor*	--		0.457				0.139				0.220			

*Aquí se presentan los p-valor del estadístico Chi-Cuadrado. Elaboración propia.

La consistencia interna del instrumento fue analizada por medio del Alpha de Cronbach, donde un valor para la escala fue de 0.893, lo que indica que todos los ítems son útiles para crear el constructo ASF; en lo que refiere a las subescalas el valor fue de 0.752 para AA, y 0.852 para AC, corroborando su utilidad y consistencia. Sin embargo, a través del Análisis Factorial Exploratorio no fue posible encontrar las dos subescalas de las que hablan Bellon y otros. (1996) en el DUKE-UNC-11.

Por el contrario, se identifica una estructura factorial única con un valor propio superior a 1; el KMO del cuestionario tiene un valor de 0.914 y además se obtuvo un valor altamente significativo (x^2= 6391.8, gl= 55, p-valor = 0.000) en la prueba de esfericidad de Bartlett. Es importante señalar que, pese a no haber encontrado las dos subescalas señaladas por los autores, en este texto mostramos los resultados de ambas subescalas para realizar comparaciones con otras investigaciones.

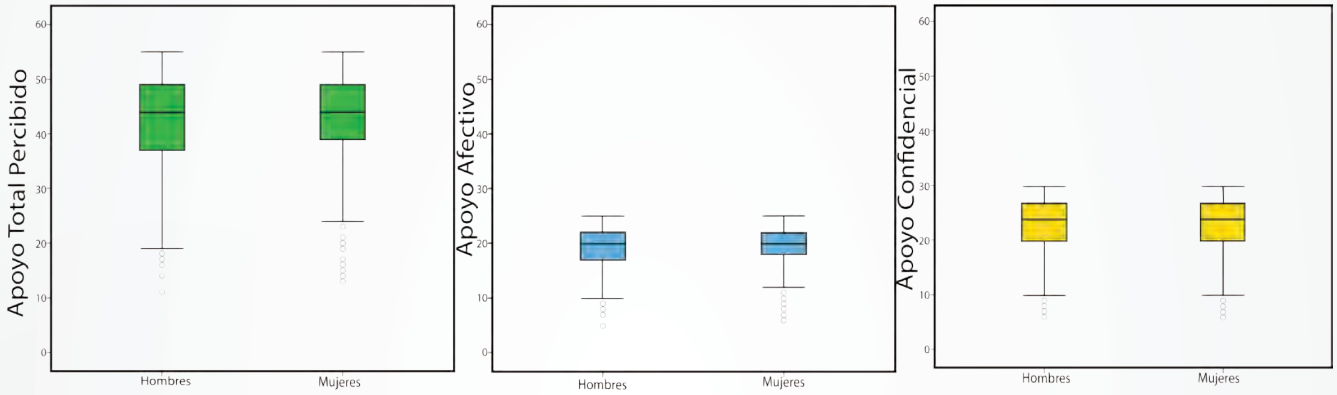
Con base en las respuestas de los jóvenes al cuestionario, se puede afirmar que la mayoría de ellos perciben tener un buen ASF (87.2 %), siendo estas respuestas similares para hombres (85.4 %) y mujeres (88.8 %). En comparación con la edad, los adolescentes de 15 años tienen los puntajes más altos: sólo un 5.5 % señalaron tener escaso ASF. Por su parte, los jóvenes de 18 años fueron quienes puntuaron más bajo, haciendo perceptible que un 19.7 % de los mayores de edad perciben un escaso ASF. En cuanto a las clases sociales organizadas de acuerdo a la Escala de Goldthorpe, los jóvenes cuyo proveedor principal tenía un trabajo (o profesión), y que pertenece a la clase intermedia, fueron quienes puntuaron peor en la escala de ASF, mientras que un 15.7 % tenían puntuaciones escasas.

De las dos escalas que mide el DUKE-UNC-11, señaladas por Bellon y otros (1996), los ítems que miden el AC son los que tienen puntajes más bajos: un 26.9 % de los jóvenes preuniversitarios señala percibir un bajo AC y solo un 7.3 % considera tener un escaso AA. Los resultados de las escalas no varían mucho de lo que ofrece el panorama de las puntuaciones totales, tanto en AA como en AC; en cuanto al sexo, son más los hombres que señalan percibir escaso apoyo; referente a la edad, los que perciben peor apoyo son los mayores de edad; y, en cuanto a la clase social, son aquellos cuyos proveedores tienen un empleo de clase intermedia. Los detalles pueden observarse en la tabla 3.

Comala, Colima, Mexico Photo by Alfonso Arroyo on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/uLIwYQpL8aY

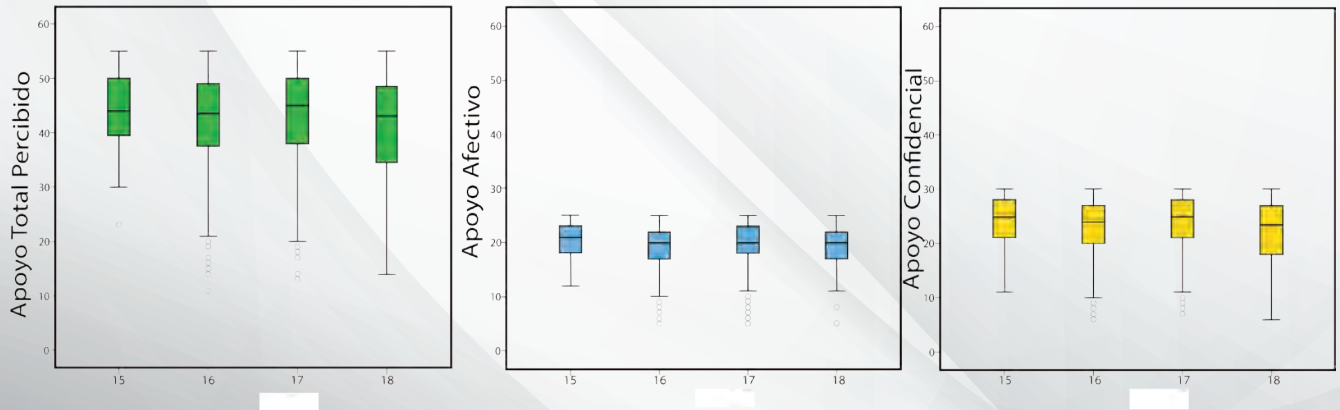
Asimismo, con el propósito de tener un apoyo visual de los resultados obtenidos, se presentan los diagramas de caja en la figura 1, en la que se puede observar la distribución de los puntajes obtenidos en ASF, AA y AC. A simple vista no se percibe gran diferencia entre los sexos. Sin embargo, sí se puede ver cómo tiene mayor variabilidad las respuestas a los ítems que miden el AC que los que miden el AA. Los resultados del Chi-Cuadrado, aceptando un nivel de significancia (∞) del 5 %, permiten afirmar que la percepción del ASF es independiente del sexo de los jóvenes preuniversitarios con un p-valor de 0.071; la situación es similar para el AA, en donde se obtuvo un valor de 0.256; por su lado, en lo referente al AC, el p-valor es de 0.009, por lo que no se encontraron pruebas estadísticas suficientes para aceptar la independencia de las variables. Recordemos que son las mujeres quienes mejor AC perciben en su entorno.

FIGURA 1.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 POR SEXO



De otro lado, el conjunto de diagramas de caja representados en la figura 2, muestra la distribución de los puntajes obtenidos según el rango de edad de los jóvenes participantes en el estudio; en él puede observarse un comportamiento similar a los puntajes otorgados según el sexo. El cambio en la percepción de apoyo es mayor en la escala de AC que en la de AA, siendo los jóvenes de 15 años quienes menos variabilidad tuvieron en sus respuestas. Ahora bien, considerando los resultados del estadístico Chi-cuadrado, si se acepta un nivel de significancia (∞) del 5 %, se encuentran pruebas estadísticas suficientes para considerar que la edad es una variable independiente a la percepción que se tiene sobre AA y AC, en los que el p-valor obtenido fue de 0.177 y 0.228, respectivamente. Situación que cambia en los resultados generales del cuestionario, en donde un p-valor de 0.006 indica que no se tienen pruebas estadísticas para señalar la independencia entre el ASF y la edad de los encuestados.

FIGURA 2.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 POR EDAD



Tomando en consideración la Escala de Goldthorpe, gracias a la cual es posible ubicar a los jóvenes en una clase social, se realizaron los diagramas de caja correspondientes y se presentan en la figura 3. La situación es muy similar a lo observado en los dos ítems anteriores; es decir, los jóvenes puntúan de manera similar sin importar la escala social a la que pertenezcan. La variabilidad es más estable en la escala de AA y más amplia en el AC. Para comprobar esta afirmación, tal como en los dos análisis ya presentados, se procedió al cálculo del estadístico Chi-Cuadrado, en donde los p-valores obtenidos (0.457 para el ASF, 0.139 para el AA y 0.220 para el AC), y aceptando un nivel de significancia (∞) del 5 %, permiten concluir que la clase no influye en la percepción que se tiene sobre el apoyo social.

FIGURA 3.
DISTRIBUCIÓN DE LAS PUNTUACIONES AL DUKE-UNC-11 DE ACUERDO A LA CLASE SOCIAL

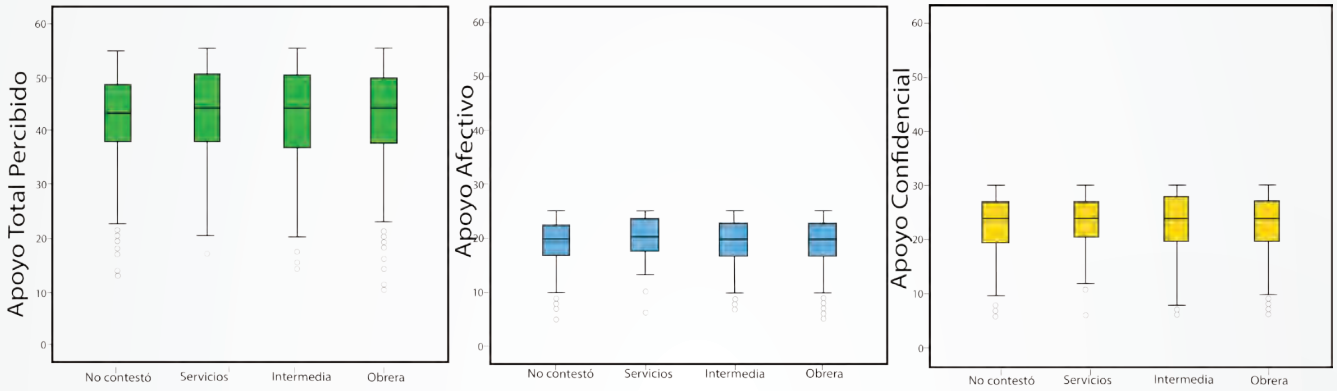
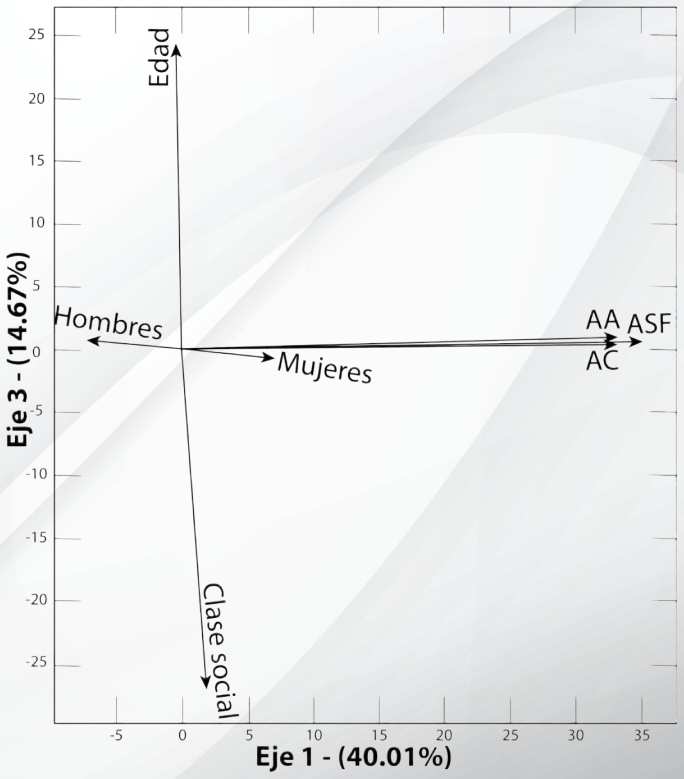


FIGURA 4.
PLANO 1-3 DEL HJ-BIPLOT
CON RESULTADOS DEL DUKE-UNC-11

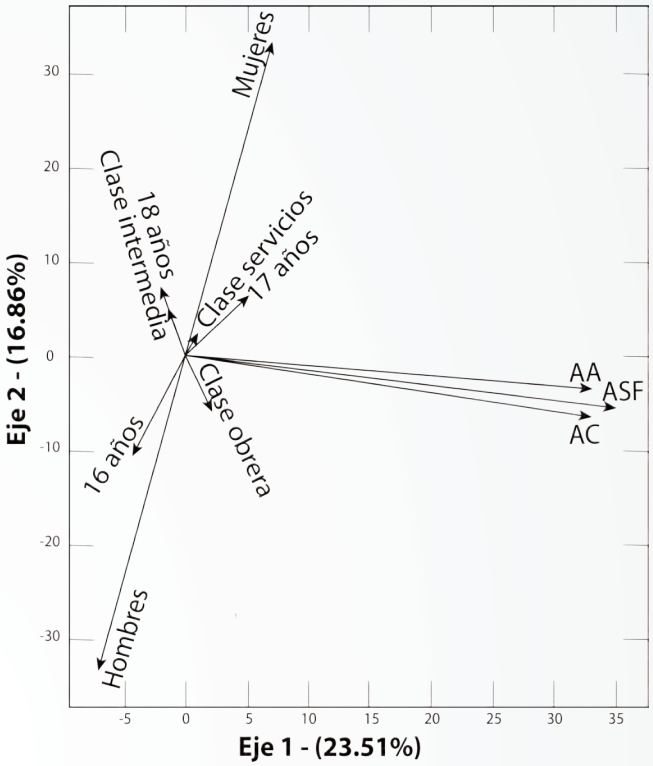


Fuente: Elaboración propia por medio del programa MultBiplot (Vicente, 2014)

Una vez analizada la percepción de AS que tienen los jóvenes en relación con su sexo, su edad y su clase social, se procedió al análisis multivariante por medio del HJ-Biplot, herramienta esta que permite visualizar la covariación de las variables en un mismo sistema de referencia y con máxima calidad de representación de una matriz cualquiera (Galindo, 1986).

De esta forma, se evidenció con mayor claridad la independencia encontrada entre las variables analizadas. La figura 4 corresponde al plano 1-3 del HJ-Biplot, en el que se representan las variables del DUKE-UNC-11 por medio de vectores —el sexo, la edad y la clase—. En este plano factorial se logra una absorción de inercia del 54.7 %.

FIGURA 5.
PLANO 1-2 DEL HJ-BIPLOT CON LA AMPLIACIÓN DE LAS VARIABLES REPRESENTADAS



Fuente: Elaboración propia por medio del programa MultBiplot (Vicente, 2014)

Tomando en consideración que el coseno del ángulo que forman los vectores representados permite aproximar la correlación existente entre las variables, es posible reconocer el modo en el que el puntaje otorgado al ASF está directamente relacionado con el puntaje otorgado a las escalas, tanto del AA como del AC. No obstante, no se encuentra relación con el sexo ni con la edad de los jóvenes, así como tampoco con la clasificación obtenida en la Escala de Goldthorpe; es decir: los puntajes otorgados al DUKE-UNC-11 son independientes del sexo, la edad y la clase social entre los preuniversitarios colimenses. Buscando ampliar la visualización de los resultados, con el fin de encontrar asociaciones según perfiles más específicos, se procedió a realizar el HJ-Biplot según las características socioeconómicas de los encuestados; o sea, la clasificación obtenida en la Escala de Goldthorpe, en la cual se representan las posibles categorías en las que los estudiantes puntuaron. Este se muestra en la figura 5.

Tal como se evidencia, la percepción del apoyo social forma un ángulo de 90o con las demás variables, lo cual representa la independencia con los dos sexos, la edad y la clase social en la que se desarrollan con los resultados otorgados al DUKE-UNC-11.

DISCUSIÓN

El cuestionario de apoyo tiene la ventaja, por su brevedad y sencillez, de que se puede aplicar fácilmente en atención primaria, donde el tiempo en ocasiones es muy limitado. Además, es un instrumento confiable: en las puntuaciones otorgadas por los jóvenes preuniversitarios colimenses se encontró un Alpha de Cronbach para la escala de 0.89 y de 0.85 para la AA, mientras de 0.75 para la AC. Puntaje similar al encontrado por Bellón y otros (1996), el cual abarca un 0.90 en el que el 80 % de las personas analizadas eran obreros; al de Remor y otros (2002b), quienes evaluaron pacientes con VIH y hallaron un valor de Alpha de 0.91 para la escala y 0.86 - 0.87 para las subescalas respectivas; y, por último, al de Piña y Rivera (2007), quienes validaron el cuestionario en personas seropositivas en México, del que obtuvieron un Alpha de 0.92 para la escala general.

Pese a esto, a través del Análisis Factorial Exploratorio no se logró encontrar las dos subescalas en el DUKE-UNC-11 de las que hablan Bellon y otros (1996); por el contrario, similar a los resultados presentados por Piña y Rivera (2007), se identificó una estructura factorial única con un valor propio superior a 1. Así las cosas, aunque en esta investigación se presentan los resultados de ambas subescalas, se considera necesario ampliar la muestra o presentar sólo los resultados generales de Apoyo Social Funcional.

En lo referente a los resultados generales de la investigación, es posible afirmar que en México el 59.1 % de la población pertenece a la clase baja (obrera) y el 39.2 % a la clase intermedia, de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013), lo cual está en consonancia con los resultados encontrados entre los jóvenes preuniversitarios que estudian en escuelas públicas colimenses subsidiadas por el Estado o la Federación, en donde el 55.5% de los proveedores del hogar poseen un trabajo (o profesión) que se ubica dentro de la clase obrera, mientras que el 18.1% pertenecen a la clase intermedia de acuerdo a la Escala de Goldthorpe.

De otra parte, según Derber (citado por Castro et al., 1997), los roles sociales determinan quiénes son los responsables de dar y quiénes son los responsables de recibir atención en la vida diaria. En este sentido, una sociedad puede estratificarse en varios grupos de acuerdo al grado de atención que cabe esperar de cada uno de ellos: por una parte, están los individuos que esperan recibir atención —estratos sociales intermedios y altos— y los que asumen cierta invisibilidad social —estratos sociales bajos. De esta forma se explica que hayan sido los jóvenes pertenecientes a la clase intermedia en la Escala de Goldthorpe quienes percibieron tener menor AS.

Matud, Carballeira, López, Marrero e Ibáñez (2002) señalan que diversos estudios han encontrado diferencias en la relación entre el sexo de los participantes y las dimensiones de apoyo social y salud; en un análisis de 2,169 adultos, encontraron diferencias significativas entre el sexo y el AS, en el que la percepción de AS de las mujeres fue superior a la de los hombres. Estos resultados difieren con los de este análisis, dado que no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones entre sexos debido a que la percepción resultó ser muy similar para ambos grupos, aunque es ligeramente mayor la proporción de hombres que perciben tener un escaso AS. Vaux (1985) señala que en los hombres se enfatiza la autonomía, la autoconfianza y la independencia, mientras que en la mujer se enfatiza el estereotipo que implica calidez, expresividad, y confort con la intimidad. Así, las mujeres están más dispuestas a reconocer que tienen dificultades y se les permite buscar ayuda.

Aunque Castro y otros (1997), así como López y Sánchez (2001), señalan la prioridad que debe darse a las variables de clase social y género en el estudio del AS, no se encontró dicha relación en nuestra población. Esto probablemente debido a que el rango de edad de los jóvenes participantes es corto y, pese a que se trata de una población amplia, las características sociales en las que se desenvuelven los preuniversitarios de escuelas subsidiadas por el Estado o la Federación son similares.

De acuerdo con Galindo (1986), la técnica de representación simultánea de datos más utilizada en es el análisis factorial de correspondencias desarrollada por Benzécri y otros en 1973. Sin embargo, desde su aparición, los investigadores han dado un gran impulso a las aplicaciones de los Biplot en diversos campos de la ciencia, dada la confiabilidad

de sus resultados; entre sus aplicaciones se encuentran los campos de la medicina, la economía, la biología y la tecnología ambiental (Cárdenas, Galindo y Vicente-Villardón, 2008). Díaz-Faes y otros (2013) lo presentan como una herramienta de inspección de matrices de datos bibliomédicos. De esta forma, se demuestra lo señalado por Galindo (1986): el HJ-Biplot tiene todas las ventajas del análisis de correspondencias siendo además aplicable para cualquier matriz de datos. Los resultados mostrados en esta investigación se resumen en los dos planos factoriales presentados del HJ-Biplot (figura 4 y 5). Allí se demuestran la utilidad y practicidad del HJ-Biplot para analizar la covariación entre el AS y las variables sociodemográficas que influyen en los jóvenes.

CONCLUSIONES

Al tratarse de un cuestionario corto y validado en distintas poblaciones, así como señala su comprobada consistencia interna, se pudo medir en muy poco tiempo la percepción que tenían los jóvenes preuniversitarios sobre el ASF. Se considera apropiado tomar precavidamente la medición de las dos subescalas del DUKE-UNC-11 señaladas por la teoría (AA y AC), ya que no se ha podido verificar su validez a través del análisis factorial exploratorio. Un estudio realizado en una muestra probabilística podría permitir verificar estas subescalas o en su caso proponer nuevas.

Por otra parte, se demostró la utilidad y practicidad del HJ-Biplot para el análisis de las variables presentes en este estudio, ya que con un solo plano factorial se logra conocer la covariación de las variables y comparar con los modelos que presentan investigaciones previas. Así, se comprobó la independencia de la percepción del ASF con el género, la edad y la clase social a la que pertenecen los jóvenes preuniversitarios colimenses.

Finalmente, se considera necesario hacer un análisis profundo de los jóvenes que perciben tener un escaso ASF, pues algunas investigaciones previas indican que un AS bajo se asocia con una mala calidad de vida, y el escaso AS, aunado a la disfuncionalidad familiar —leve o grave— predisponen a la insatisfacción social, lo que promueve una salud mental negativa y diferentes consumos nocivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álamo, M., Artiles, M., Santiago, P., Bernal, I., Aguiar, A., y Gómez, A. (1999). Functional social support perceived by patients in a program of home care in rural and urban settings. Atención primaria/Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria, 24(1), 26-31 pp.

Arreola, A. y Arellano, A. (2016). Emotions in Social Perception of Risk in Rural Youth of Colima, Mexico. SOCIAL review. International Social Sciences Review / Revista Internacional De Ciencias Sociales, 5(1), 199-206 pp. Recuperado en https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v5.403

Arredondo, A., Márquez, E., Moreno, F. y Bazán, M. (2006). Influencia del apoyo social en el control del paciente diabético tipo 2. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 11(3), 43-48 pp.

Arellano, A., Chávez, M., y Anguiano, F. (2012). Vida cotidiana, problemáticas sociales y expectativas de vida en estudiantes de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima, México. Exploración del significado social mediante Redes Semánticas Naturales (RSN). Estudios sobre las culturas contemporáneas, 18(35), 139-173 pp.

Barrón, A. (1996). Apoyo social. Madrid, España: Siglo XXI.

Bellón, S., Delgado, S., Luna, J. y Lardelli, C. P. (1996). Validity and reliability of the Duke-UNC-11 questionnaire of functional social support. Atención Primaria/Sociedad Española De Medicina De Familia y Comunitaria. 18, 153-63 pp.

Broadhead, W., Gehlbach S., Degruy, F. y Kaplan, B. (1988). The Duke-UNC functional social support questionnaire: measurement of social support in family medicine patients. Med Care, 26, 709-723 pp.

Castro, R., Campero, L., y Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. Revista de Saúde Pública, 31(4), 425-35 pp.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic medicine, 38(5), 300-314 pp.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16, 297–334 pp.

Díaz-Faes, A., González-Albo, B., Galindo, M. y Bordons, M. (2013). HJ-Biplot como herramienta de inspección de matrices de datos bibliométricos. Revista española de documentación científica, 36(1), 01-16 pp.

Erikson, R., y Goldthorpe, J. H. (1992). The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.

Feito A., R. (1995). Estructura social contemporánea: Las clases sociales en los países industrializados. Madrid, España: Siglo XXI.

Gabriel, K. R. (1971). The Biplot graphic display of matrices with application to principal component analysis. Biométrica, 58(3), 453-467 pp.

Gabriel, K. R., y Odoroff, C. L. (1990). Biplots in biomedical research. Statistics in medicine, 9(5), 469-485 pp.

Galindo, M. P. (1986). Una alternativa de representación simultánea: HJ-Biplot. Questiió, 10(1), 13-23 pp.

Goldthorpe, J. H. (1997). The "Goldthorpe" class schema: Some observations on conceptual and operational issues in relation to the ESRC Review of Government Social Classifications en D. Rose and K. O'Reilly (eds.), Constructing Classes: Towards a new social classification for the UK. London: Office for National Statistics.

Goldthorpe, J. H. y McKnight, A. (2004). The economic basis of social class en Morgan, S., Grusky, D.B., Fields, G.S. (Eds.). Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics. Stanford University Press, Stanford.

Goldthorpe, J. H. (2012). De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social / Back to Class and Status: Or Why a Sociological View of Social Inequality Should Be Reasserted. Reis, 137, 43-58 pp.

González, J. (1992). La construcción empírica de las clases. Política y sociedad, 11, 99-121 pp.

INEGI (2013)- Cuantificando la clase media en México: un ejercicio exploratorio, Inegi, Aguascalientes, México, EN http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/experimentales/clase_media/doc/clase_media_resumen.pdf .

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, 140, 1–55 pp.

Lin, N., Dean, A., y Ensel, W. M. (1981). Social support scales: A methodological note. Schizophrenia Bulletin, 7, 73–87 pp.

López D. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. Psicothema, 13(1), 17-23 pp.

Martín, P. (2005). Prevalencia y atención a los trastornos mentales en una comunidad rural. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., e Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. Salud mental, 25(2), 32-37 pp.

Piña L., y Rivera I., B. M. (2007). Validación del cuestionario de apoyo social funcional en personas seropositivas al VIH del noroeste de México. Ciencia y enfermería, 13(2), 53-63.

Regidor, E. (2001). La clasificación de clase social de Goldthorpe: marco de referencia para la propuesta de medición de la clase social del grupo de trabajo de la Sociedad Española de Epidemiología. Revista Española de Salud Pública, 75(1), 13-22 pp.

Remor, E. (2002a). Valoración de la adhesión al tratamiento antirretroviral en pacientes VIH+. Psicothema, 14(2), 262-267 pp.

_____. (2002b). Apoyo social y calidad de vida en la infección por el VIH. Atención primaria, 30(3), 143-148 pp.

Rodríguez-Martínez, A., Pinzón-Pulido, S. A., Máiquez-Pérez, A., Herrera-Jáimez, J., De Benito-Torrente, M., y Cuesta-Ortiz, E. (2004). ¿Tienen Apoyo social y familiar los drogodependientes que participan en el programa "libre de drogas" en prisión? Med Fam (And), 5, 16-21 pp.

Salazar, C. M. (2012). Estilos y calidad de vida en jóvenes preuniversitarios del Estado de Colima. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Extremadura, España.

Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in stuying social support as a buffer againts life stress. J Health Social Behav. 2, 145-159 pp.

Varela, M., Vicente-Villardon, J. L. y Blázquez, A. (2002). Los métodos Biplot como herramienta de análisis de interacción de orden superior en un modelo lineal/bilineal. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.

Vaux, A. (1985). Variation in social support associated with gender, ethnicity, and age. J Soc Issues, 41(1), 89-110 pp.

Vicente V., J. L. (2014). MULTBIPLOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html

La Pantalla Rosa
Análisis Mediático del Triunfo del Capitalismo Rosa

(2020). Retrieved 27 October 2020, from https://i.blogs.es/3676dc/juntas-imparables_nike_portada/1366_2000.jpg

Natalia Stengel Peña[1]

RESUMEN

El texto presenta algunas manifestaciones contemporáneas del mercantilismo que dicen promover el feminismo y que han aparecido de forma mediática y en publicidad, ante todo. En un intento por nombrar este fenómeno, se propone el término de la pantalla rosa; este ha sido inspirado por el análisis de la posmodernidad que realizó Jean Baudrillard en La transparencia del mal (1991). Para ejemplificar el funcionamiento de la pantalla rosa se analizarán críticamente algunas campañas publicitarias promovidas en América Latina entre 2018 y 2019, las cuales buscaron posicionarse a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, a saber: la famosa "Juntas imparables" de Nike, las playeras feministas ofrecidas por marcas de fast fashion como Inditex o H&M y, finalmente —para introducir el caso mexicano—, los carteles de Vicky Form con los que promovieron la campaña #PonteEnMisCalzones. Se trata de llevar a cabo un análisis visual a partir de las categorías propuestas desde los estudios críticos feministas, cuyo propósito es promover una discusión respecto al contenido presente en diversos productos de publicidad y su relación con el feminismo. Por este camino, se observa que las tres campañas cometen omisiones, carecen de perspectiva de género y son incoherentes en relación con la agenda feminista, insertándose así en lo que se ha dado en llamar capitalismo rosa.

PALABRAS CLAVE

Pantalla rosa, feminismo, publicidad, moda, capitalismo rosa

THE PINK SCREEN: A MASS MEDIA ANALYSIS OF THE PINK CAPITALISM TRIUMPH

ABSTRACT

This article analyses some of the contemporary feminist advertising and mass media campaigns that claim themselves promoters of feminism. In order to define this phenomenon, we have named this paper: The pink screen; This term arises from the analysis of the postmodernity concept developed by Jean Baudrillard in his book The Transparency of Evil. To exemplify how the pink screen works, we analysed some advertisement campaigns that were broadcasted along 2018 and 2019 in Latin America and Mexico, and that sought to visualized the "equality" between men and women. Under this criterion the selected campaigns were: "Juntas Imparables" (Together Unstoppable) by Nike, the feminist shirts sold by Inditex and H&M and, finally, to illustrate the Mexican context, the posters created by Vicky Form which took part of the campaign #PonteEnMisCalzones (PutonMyPanties). Our goal was to develop a visual analysis based on the categories proposed by feminist critical studies, boosting in this way, a debate based on the contents of diverse advertisment products and their affiliation with feminism, questioning in this way, their commitment towards the feminist cause. Using a methodology based on the feminist critical thinking paradigm, it was observed that the three campaigns omitted feminist interest, there was a lack of gender perspective and coherence with the feminist agenda and do not contriute to women's life improvement. In the end, the three campaigns are part of what gender studies scholars have denominated: Pink Capitalism.

KEYWORDS

Pink screen, feminism, publicity and fashion, pink capitalism

O ECRÃ COR-DE-ROSA OU COMO É CONCEDIDO O TRIUNFO DO CAPITALISMO FEMINIST

RESUMO

Este texto analisa as manifestações contemporâneas do feminismo que surgiram, sobretudo, nos meios de comunicação e na publicidade. Numa tentativa de definir este fenómeno mediático, foi chamado o ecrã cor-de-rosa; um nome inspirado na análise da pós-modernidade de Jean Baudrillard em The Transparency of Evil. Para exemplificar o funcionamento do ecrã cor-de-rosa, as campanhas publicitárias realizadas entre 2018 e 2019, promovidas na América Latina e que

[1] Licenciada en sociología por la Universidad Autónoma de Querétaro y maestra en arte moderno y contemporáneo por Casa Lamm. Estudiante del doctorado en Spanish, Portuguese and Latin American Studies en King's College London. Profesora de la Universidad Anáhuac Querétaro. Coordinó las investigaciones: "Diagnóstico Situacional de la Trata de Personas en Querétaro" (CISAV) y "Retos y obstáculos para el empoderamiento de las mujeres en el entorno rural" (Red Mujeres) Correo electrónico: natalia.stengel_pena@kcl.ac.uk ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4135-000X

Fecha de recibo: 05/05/2020 Fecha de aceptación: 10/09/2020

promoviam interesses feministas, foram analisadas criticamente: Nike 'Juntas Imparables, as T-shirts feministas oferecidas por marcas de moda rápida como Inditex ou H&M e, finalmente, para apresentar o caso mexicano, os cartazes Vicky Form com os quais promoveram a campanha #PonteEnMisCalzones. O objectivo final deste artigo é promover uma discussão sobre o conteúdo feminista presente em vários produtos de design e questionar o nível de compromisso de facto que cada uma das marcas tem demonstrado.

PALAVRAS-CHAVE
Ecrã cor-de-rosa, feminismo, publicidade, moda.

L'ÉCRAN ROSE OU COMMENT LE TRIOMPHE DU CAPITALISME FÉMINISTE EST ACCORDÉ

RÉSUMÉ
Ce texte analyse les manifestations contemporaines du féminisme qui sont apparues, surtout dans les médias et dans la publicité. Pour tenter de définir ce phénomène médiatique, on l'a appelé l'écran rose ; un nom inspiré par l'analyse de la post-modernité de Jean Baudrillard dans La transparence du mal. Pour illustrer le fonctionnement de l'écran rose, des campagnes publicitaires réalisées entre 2018 et 2019, promues en Amérique latine et qui défendaient des intérêts féministes, ont fait l'objet d'une analyse critique : Nike 'Juntas Imparables, les t-shirts féministes proposés par des marques de mode rapide comme Inditex ou H&M et, enfin, pour présenter le cas mexicain, les affiches Vicky Form avec lesquelles on a fait la promotion de la campagne #PonteEnMisCalzones. L'objectif final de cet article est de promouvoir une discussion sur le contenu féministe présent dans les différents produits de design et de remettre en question le niveau d'engagement de facto dont chacune des marques a fait preuve.

MOTS-CLÉS
Écran rose, féminisme, publicité, mode.

El movimiento feminista comenzó a gestarse en el siglo XIX como una lucha de las mujeres por obtener igualdad de derechos. Se reconoce a la Convención de Seneca Falls como la primera asamblea donde esta discusión fue el centro del debate; en ella, pese a que se llevó a cabo en Estados Unidos, participaron mujeres de otros países, entre ellos México. Marta Lamas (2011) explica de qué manera las incipientes generaciones de feministas, sobre todo durante la primera ola, se manifestaron bajo el lema "lo personal es político". Posteriormente, en la segunda ola, mujeres mayoritariamente estadounidenses y europeas, pertenecientes a la clase media y con educación universitaria, cuestionaron la doble moral sexual y el papel del ama de casa. Es gracias a las luchas feministas que hoy las mujeres de gran cantidad de países gozan de igualdad constitucional, protección legal, acceso a varias oportunidades educativas y laborales y mayor libertad.

Las deudas que permanecen y la desigualdad de facto son retos para la tercera ola del feminismo, la cual tiene a su favor haber alcanzado una popularidad que las anteriores no tuvieron, gracias a la mediatización de discursos de actrices populares o movimientos masivos. Precisamente por esto vale la pena revisar la construcción del discurso feminista contemporáneo presente en el ámbito de la publicidad.

Bien sea que se deba a las redes sociales, a la velocidad con la que viaja la información, a la posibilidad de acceder desde prácticamente cualquier lugar y hora a las noticias más actuales, es un hecho que hoy todo parece suceder y cambiar de una manera más rápida y tal es el caso del feminismo contemporáneo. En efecto, pareciera que de un par de años a la fecha, el movimiento feminista cobró fuerza y comenzó a impulsar una nueva agenda que promete que mejorará la vida de todas las personas que se identifiquen como mujeres. Sin embargo, resulta pertinente preguntarse ahora, mientras este sigue bajo los reflectores, qué objetivos está alcanzando, si esta vez sí se ha logrado un movimiento inclusivo considerando las críticas que se han realizado a las primeras olas encabezadas por mujeres blancas y burguesas (Olufemi, 2020, pp. 10-21), con el fin de examinar la necesidad de replantear estrategias, diálogos, e incluso puntos de partida y llegada.

De manera similar a la del momento en el que despegó la segunda ola del feminismo, hoy se vive una crisis social, política, ambiental y económica que plantea la necesidad de reformular las estructuras sociales. En 1989, Jean Baudrillard llamó a este momento como el resultado posterior a la orgía (1991, pp. 9-19), con mayor protección legislativa (en muchos países del mundo), una posibilidad de igualdad de oportunidades y mayor libertad que antes de la lucha feminista y, aun así, el género femenino ha retomado la lucha. Entre muchas otras preguntas que habrán de formar parte de la agenda de este movimiento, vale la pena prestar especial atención a los motivos que agitan todavía a las mujeres: ¿por qué

se siguen movilizando?, ¿qué quedó pendiente?, ¿qué necesidades concretas se buscan atender?

El feminismo actual tiene grandes virtudes, muchas de ellas heredadas y propiciadas por las mujeres que lucharon el siglo pasado; entre ellas, se reconoce la intención de inclusividad, la corrección política y el reconocimiento de diferencias y sensibilidades. Es probable que la propuesta más clara de las virtudes del feminismo contemporáneo sean las señaladas por Arruza, Bhattacharya y Fraser al construir un feminismo para el 99%: "Feminism for the 99 percent embraces class struggle and the fight against institutional racism. It centres the concerns of working-class women of all stripes…" ("El feminismo para el 99 por ciento incorpora la lucha de clase y la lucha contra el racismo institucional. Centra su atención en las mujeres de la clase trabajadora de todos los estratos") (2019, p. 15). En este sentido esta corriente de feminismo va más allá de la inclusión, pues no apuestan por sumar a las mujeres y a las poblaciones vulnerabilizadas a la estructura social contemporánea, sino que se trata de una desestructuración completa del sistema social, económico y político.

Asimismo, es consciente de que existen diferentes retos y obstáculos a superar dependiendo las diferencias étnicas, las clases sociales, las nacionalidades, las identidades de género y cultura[2]. Uno de aquellos desafíos fue abanderado por las voces subalternas, quienes señalaron las cualidades burguesas y blancas presentes en una gran mayoría de textos y manifestaciones feministas; como ejemplo de esto, se puede seguir el trabajo artístico que realizó Ana Mendieta hace 40 años con la exposición colectiva The Dialectics of Isolation: An Exhibition of Third World Women Artists of the US (Dialéctica del Aislamiento: Una Exhibición de Mujeres Artistas del Tercer Mundo en Estados Unidos).

Para ésta, invitó a artistas chicanas y afrodescendientes a trabajar bajo la premisa de que "American Feminism as it stands is basically a white middle class movement" ("El feminismo americano hasta ahora es básicamente un movimiento blanco y de clase media") (citada por Amelia Jones, 2014, p. 23); es decir que hace bastante tiempo aquella debilidad del movimiento fue cuestionada, lo que no resta que siga existiendo la posibilidad de llevar a la mesa de discusión las particularidades de cada grupo. Entonces continúan latentes las preguntas: ¿por qué hoy más que nunca es necesario el feminismo? y ¿por qué pareciera que conforme se gana terreno se vuelve aún más fundamental éste?

El fenómeno reciente que aquí se analiza es el feminismo mediático o, más puntualmente, las campañas publicitarias que se dicen solidarias con la agenda de este movimiento y que, no obstante, parecen desconocerla al reproducir el capitalismo patriarcal. La propuesta que se hace en este artículo es llamar a este fenómeno la pantalla rosa. Para esto, se presenta el examen de tres productos de publicidad dirigidos al público latinoamericano y que se inspiraron en las demandas presentadas por grupos feministas, sobre todo mexicanos, difundidas entre 2018 y la primera mitad del 2019: la campaña de Nike "Juntas Imparables", las playeras feministas ofrecidas por marcas de fast fashion como Inditex o H&M y los carteles de Vicky Form con los que promovieron la campaña #PonteEnMisCalzones. Este último introduce la presencia de la pantalla rosa exclusivamente en el caso mexicano.

METODOLOGÍA

La metodología para realizar este análisis de contenidos publicitarios está inserta en el paradigma de los estudios críticos feministas; ante todo, se adopta la perspectiva post-colonialista, tanto del feminismo interseccional como de los estudios subalternos[3]. Las tres campañas seleccionadas permiten la articulación de una serie de argumentos feministas que, simultáneamente, brindan un marco temporal, geográfico y contextual adecuado para acotar los resultados de un estudio más amplio. Dentro de esta misma tradición teórica existe un concepto similar al aquí propuesto, el capitalismo rosa — originalmente definido como Pink Capitalism o Pink Money—, que consiste en la segmentación de la población a partir de su identidad de género con

[2] Entre algunos textos que muestran un feminismo inclusivo está el trabajo de Gloria Anzaldúa Borderline/ La Frontera (1999) que se dirige a las chicanas en Estados Unidos. También la apuesta de bell hooks, Feminism is for Everybody (2014), que reivindica el papel de varias minorías en E.U.A., sobre todo afroamericanas; el trabajo de Giomar Rovira Las mujeres de maíz (2014) que resultó de la investigación con mujeres indígenas; la perspectiva de Chimamanda Ngozi Adichie en Todos deberíamos ser feministas (2014), en donde introduce a la discusión el feminismo fuera de los países del norte y con diversidad étnica; o el trabajo que Marcela Lagarde ha realizado con los grupos indígenas zapatistas (2012).

[3] Los argumentos y los resultados aquí expuestos forman parte de una investigación más amplia que analiza el impacto de la violencia simbólica en los medios de comunicación, así como la posibilidad de modificar el discurso machista a través de la creación y promoción de imágenes y acciones feministas.

(2020). Retrieved 27 October 2020, from https://smoda.elpais.com/wp-content/uploads/2017/03/covercamisetasfeministas.jpg

el fin de insertarlos en la lógica del consumo (Roque Ramírez, 2011). Bajo este concepto se analizan las campañas de marketing inclusivas con relación a la identidad de la marca, la forma de producción y el compromiso real que tiene con los grupos a los que dice incluir. Por tanto, la propuesta metodológica aquí presentada no es distinta a la aplicada por los estudiosos del capitalismo rosa, pero en lugar de destacar la estrategia de mercado como lo hizo Lisa Peñaloza en We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping (1996)[4], se cuestiona el papel de la inclusión. Se trata de contrastar el contenido publicitario con la identidad y principios del movimiento al que la marca dice incluir; en este caso, el feminismo.

EL FENÓMENO DE LA PANTALLA ROSA

A pesar de los avances que se han logrado en materia de género, persisten todavía retos y obstáculos para el empoderamiento de la mujer. En el caso de los medios de comunicación, impresa o digital, existen diversas situaciones que aquí se pretenden englobar en el concepto de pantalla rosa, donde "pantalla" hace referencia a la noción pantalla total que describe Baudrillard como interfaz desde la que vemos al mundo, pero que también refiere a la disponibilidad de pantallas que nos rodean "Todas nuestras máquinas son pantallas, y la interactividad de los hombres se ha vuelto la de las pantallas. Nada de lo que se inscribe en las pantallas está hecho para ser descifrado en profundidad sino para ser explorado instantáneamente" (p. 61). En efecto, en el mundo contemporáneo la cercanía de las pantallas implica que todo el tiempo las personas están en contacto con una pantalla que regula su interacción con la realidad, haya o no detrás de ésta sujetos receptores como lo describen Lipovetsky y Serroy en La pantalla global (2009).

El rosa es un color con el que históricamente se ha etiquetado a las mujeres. De esta manera, si bien las luchas con causas feministas recurren al morado, turquesa y verde, la producción masiva de mercancías

[4] Peñaloza, L. (2010). "We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping!". Journal of Homosexuality, vol. 13 (1-2), pp. 9-41. Doi: 10.1300/J082v31n01_02

dirigidas al público femenino sigue recurriendo a aquel color. Por otro lado, existe una concesión mediática por incrementar el tiempo en pantalla de las mujeres, los roles que desempeña y el número de protagonistas femeninas; incluso los argumentos de algunas películas etiquetadas como chick flicks[5] se han modificado y promueven figuras femeninas más empoderadas.

Sin embargo, existen algunas situaciones que sugieren que no hay un interés particular de promover la agenda feminista sino que, por el contrario, lo que buscan es ceder ante ciertas demandas sociales con el propósito de incrementar sus ventas; es decir, encubrir el machismo persistente con una pantalla rosa para que parezca que se han superado estereotipos de género y violencias —sobre todo simbólicas— en contra de las mujeres. Por lo tanto, la pantalla rosa es el resultado de un aparente discurso feminista que proviene de la producción tanto en medios de comunicación masiva como en el trabajo de diseñadores y publicistas.

El Geena Davis Institute on Gender in Media se ha dedicado a monitorear la presencia de las mujeres en los medios de comunicación, bajo la premisa de que es necesario incrementar el tiempo de estas en pantalla, así como dejar de promover los estereotipos y la violencia de género. De acuerdo con el reporte The Geena Benchmark Report 2007-2017 (2019), ha habido varios avances en tal materia.

Los resultados más relevantes de este diagnóstico sugieren que hay una relación 2 a 1 en lo que se refiere a hombres protagonistas frente a mujeres protagonistas; sin embargo, el reporte, inserto en la discusión del feminismo interseccional, reconoce que la brecha no sólo es de género, sino que también están presentes otros factores como la preferencia sexual y la raza —aunque el término ideal a utilizar aquí sería etnia, pues el concepto de raza supone una exclusión que parte de aplicar un concepto de la zoología y biología a seres humanos [6]—, las personas de tez blanca aparecen como protagonistas 4 a 1 frente a otras identidades étnicas; en cuanto a las películas con mujeres protagonistas, se destaca que han aumentado y hoy representan más ganancias en taquilla; por su parte, menos del 1% de las películas familiares están protagonizadas por personajes LGBTTQIA+ o discapacitados.

Así las cosas, se puede afirmar que si bien los resultados sugieren avances, persisten todavía varios retos para garantizar la paridad en los productos mediáticos. Cabe mencionar que, pese a que el análisis realizado por el centro se enfoca en producciones estadounidenses, estas llegan eventualmente a América Latina. Las mediciones que realiza el Geena Davis Institute on Gender in Media son las más reconocidas en lo que se refiere al monitoreo de las mujeres en los medios. Si bien su valor es pertinente y permiten visibilizar la brecha de género existente, el esquema de interpretación que aquí se propone a partir de la pantalla rosa no se refiere a una medición estadística sino a un análisis cualitativo de los contenidos mediáticos en relación a la agenda feminista.

Como reacción al movimiento #MeToo, durante los últimos dos años, los medios de comunicación han recurrido a una retórica más sensible en lo que se refiere a la participación de las mujeres. Un día después de que se hicieran públicas las acusaciones a Harvey Weinstein, el 15 de octubre de 2017, la actriz Alyssa Milano convocó a través de redes sociales a que las mujeres respondieran con aquella etiqueta si habían sufrido alguna forma de acoso sexual; tomó 48 horas para que el hashtag fuera utilizado prácticamente un millón de veces (CBS, 2017).

No obstante, hoy se han limitado sus alcances; entre los factores que podrían explicar esto se destaca que en su mediatización ha perdido tanto los objetivos iniciales como el principio de inclusión. La propia Tarana Burke, fundadora del movimiento (citada por Žižek, 2019), señaló la forma en que el #MeToo carece hoy de la dimensión de conciencia étnica y de clases que tenía en un principio. En suma, ya no supone un cuestionamiento que ayude a derrocar al patriarcado, sino un código políticamente correcto sobre cómo presentar a las mujeres en los medios de comunicación.

---

[5] Películas como Isn't It Romantic (Bruckheimer, Strauss-Schulson, 2019) o I Feel Pretty (Chartier et. al., Kohn y Silverstein, 2018) ridiculizan los clichés presentados en diversas comedias románticas. Además de cuestionar los estándares de belleza y cosméticos contemporáneos.

[6] El análisis crítico del concepto de raza y las implicaciones que tuvo el trasladarlo a las personas puede explorarse en la publicación: Martínez-San Miguel, Yolanda Sifuentes-Jáuregui, Ben y Belausteguigoitia, Marisa (eds.). (2016). Critical Terms in the Caribbean and latin American Thought: Historical and Institutional Trajectories. Londres: Palgrave Macmillan. La utilización hecha aquí, sin embargo, tiene que ver con la traducción literal del concepto utilizado en el diagnóstico original del Geena Davis Institute on Gender in Media.

El cobijo que brindó el #MeToo desplazó al movimiento compartido por los países hispanohablantes bajo la etiqueta "Ni una menos"; sin embargo, este ofrecía una ventaja sobre la propuesta anglosajona. Generalmente, el feminismo ha promovido la acogida de la sororidad dentro de la comunidad de mujeres como posibilidad de propiciar el crecimiento y la promoción de cada una (Lagarde, 2019). Como señaló Judith Butler (2018, 26 de noviembre), la diferencia fundamental entre ambos movimientos es el sentido de colectividad y comunidad; así, mientras que el #MeToo es el movimiento de cada una uniéndose voluntariamente de manera individual, en el "Ni una menos" no hay necesidad de sumarse, pues desde el principio en él subyace un principio de colectividad.

En pocas palabras, existe mayor sentido de sororidad en el segundo que en el primero. Esto mismo lo ha afirmado Rita Segato, para quien existe una diferencia identitaria entre Norte y Sur: "Esperan que el Estado les dé su auxilio y que en aquellos países de modernidad avanzada [los del Norte] la relación del estado y sociedad permitirá que el Estado venga al auxilio del individuo" (2019, 03 de junio). Esto ha implicado que el movimiento feminista en aquellos países donde se espera menos por parte del Estado muestre mayor sororidad comunitaria, pues resulta fundamental como única forma de defensa.

El segundo motivo que parece estar detrás de lo aquí llamado pantalla rosa es un interés económico. Hoy las mujeres representan el 48% de la población económicamente activa (Banco Mundial, 2019) y, gracias a ciertas políticas públicas, se ha logrado incrementar sus sueldos y posibilitar su acceso a puestos directivos. Es importante mencionar que la inclusión laboral de la mujer —el que hoy en día sea poco menos de la mitad de la fuerza productiva mundial— es parte del proceso para lograr la igualdad, pero no es una meta.

Sumar al sexo femenino sin modificar la estructura social, económica y cultural que lo supone como inferior al sexo masculino, representa nuevos problemas: la doble jornada laboral, el techo de cristal o el piso pegajoso[7], entre otros. Nancy Fraser señala cómo el feminismo, en lugar de lograr sus objetivos, ha fortalecido al neoliberalismo de tres maneras: (1) las familias en las que los dos integrantes de la pareja trabajan, han promovido que las empresas bajen sus salarios y den menos prestaciones de ley, dado que prácticamente nadie vive de un solo ingreso; (2) se ha generado una exacerbación de la doble o triple jornada de ocho horas —dentro y fuera del hogar—; y (3) se aceptó la jerarquía económica de producción que se criticó en un inicio (2018, 14 de octubre), cuestión esta que se explorará más adelante.

LAS MARCAS FEMINISTAS EN MÉXICO

La pantalla rosa también implica todas las marcas y productos que parecen mostrar su apoyo y simpatía hacia la causa feminista, pero en realidad hacen muy poco por mejorar la vida de las mujeres, en realidad responden a una estrategia de mercado solamente. En el mundo de la moda, Dior sacó una playera sobre la que se lee "We should all be feminists" (Todas deberíamos ser feministas) con un costo que supera los $14,000 pesos mexicanos.

En sí misma, la playera es un objeto poco coherente con el feminismo; en primera instancia, por el precio, ante todo si se considera que por cada 100 hombres en pobreza hay 122 mujeres en pobreza (Organización de las Naciones Unidas, 2019), de lo que se colige que la prenda que promueve el empoderamiento es inaccesible para las sujetos que dice apoyar. Respecto al valor comercial, la misma crítica le cabe a la marca Nike, quien en su anuncio de 2019, "Juntas Imparables", muestra pares de zapatos que van desde los $1,600 hasta los $4,999 pesos mexicanos, mientras que, el salario mínimo mensual del país al que se dirige su campaña es de $3,123 pesos mexicanos; es decir, ni dos pares de zapatos de los que ofrece la marca. No obstante, el problema no es únicamente el precio del producto, lo que queda claro cuando se presentan las versiones accesibles del mismo.

En 2018, El Universal en México publicó una nota llamada Camisetas con leyendas feministas de bajo costo[8], con el objetivo de brindarles opciones a las mujeres para lucir feministas durante el Día Internacional de la Mujer sin tener que invertir poco

[7] El techo de cristal se refiere a las barreras y obstáculos no explicitados en ninguna regulación y que, aún así, impiden el ascenso de las mujeres al interior de organizaciones o instituciones. Fue utilizado por primera vez por Marilyn Loden en 1978. Por otro lado, el suelo pegajoso son todas las estructuras que dificultan a las mujeres el salir de la esfera privada para insertarse en la pública. (Arruzza, Bhattacharya y Fraser, 2019, p. 13).

[8] Arias, B. (2018, 08 de marzo). Camisetas con leyendas feministas de bajo costo. El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/de-ultima/camisetas-con-leyendas-feministas-de-bajo-costo.

más de 4 salarios mínimos mensuales (Arias, 2018); los mensajes que muestran algunas de las playeras son: “The Revolution Is Female” (La revolución es femenina), “I Saved The World Today” (hoy salvé al mundo), “Girls For The Future” (Niñas por el futuro). Es importante notar que todos los mensajes están en inglés, aunque su público meta sea hispano-parlante; esto reforzaría la idea de que el feminismo ha sido y sigue siendo excluyente, como señalan Gloria Anzaldúa (1999) y bell hooks (2014), así como la caída en el esencialismo estratégico que explora Marta Lamas a partir de la obra de Gayatri Spivak. Al respecto, ella aclara que no se debe confundir la necesidad de un supuesto estratégico para facilitar los procesos de apertura con que exista una esencia compartida por todas las mujeres, lo que invisibiliza a aquellas que pertenecen a las minorías (Lamas, 2011).

Estas marcas han sido señaladas como empresas cuya producción no es ética. Las tres han sido denunciadas en El libro negro de las marcas (Werner-Lobo y Weiss, 2001), en No Logo (Klein, 2002) y en el reality show Sweatshop (Aftenposten, 2014-2016). De esta manera, sea porque son altamente contaminantes o porque explotan a quienes trabajan para ellas —en su mayoría mujeres, niñas y niños—, se vuelve poco creíble que el feminismo haga parte de su impronta. El simple hecho de promover un look feminista, como si se tratara de un uniforme más, es bastante opuesto a la idea de una libre construcción de la identidad femenina y abona al esencialismo criticado por Lamas (2011).

En la multiplicidad étnica propia de países como México, existe gran diversidad de manifestaciones feministas. Por ejemplo, las zapatistas cuentan con una Ley de Mujeres que promueve su empoderamiento, mientras la mayoría de ellas visten los trajes típicos de las regiones en las que viven, los cuales suelen ser más sustentables y no responden a las lógicas del mercado. Por tanto, es indispensable cuestionar la violencia simbólica que ejerce la industria de la moda cuando sexualiza a las mujeres o impone un estándar cosmético. La violencia simbólica, tal como la definió Bourdieu en La Dominación masculina (1998, p. 22), es aquella que manifiesta la subordinación femenina a través de construcciones culturales.

La idea de una apariencia feminista ignora incluso la discusión que inició Simone de Beauvoir al afirmar que “una no nace mujer, se hace mujer” (2014, p. 87) y que hoy sigue en pie. Por su parte, más recientemente

(2020). Retrieved 27 October 2020, from https://s3.amazonaws.com/cdn.fianceebodas.com/2019/03/15154653/FIANCEE-BODAS-MARZ-2019-MODA-VICKY-FORM-CAMPANA-PONTEENMISCALZONES-00.jpg

Photo by Lara Natalia on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/oUVaOjldA_0

Marisa Belausteguigoitia afirma que parte del trabajo feminista implica "repensar en qué radica el hecho de ser mujer" (2011, p. 129). Asimismo, muchos de los grupos feministas abogan por la idea del género performativo, por lo que suponer que existe un sector poblacional feminista con una identidad fija es bastante contrario al pensamiento de muchas que se identifican con el movimiento. En suma: la tendencia a aceptar la pluralidad de identidad, cuerpos y etnias es contraria a la idea de imponer una moda que promueve que todas vistan igual.

Existen diversos textos feministas que identifican la estructura capitalista como la estructura patriarcal, lo que supone imposible la idea de un capitalismo feminista[9]. En El Segundo Sexo (2017), uno de los textos más importantes del feminismo, Simone de Beauvoir afirma que la igualdad entre los sexos no se concretará dadas las resistencias del paternalismo capitalista (p. 19). Por su parte, Paul Preciado (2010) distingue cómo en el capitalismo contemporáneo, aquel que Foucault criticó, el control del cuerpo "saca beneficio del carácter politoxicómano y compulsivamente masturbatorio de la subjetividad moderna" (p. 113).

De igual manera, Rita Laura Segato identifica al capitalismo con el colonialismo para explicar que la violencia contra la mujer no es un fenómeno aislado (2019, 03 de junio). En la misma línea de estudios decoloniales, Spivak (2006) detecta una práctica masculinista en el funcionamiento capitalista (p. 146); es decir, el comercio de "productos feministas" refuerza las estructuras que se han identificado con el patriarcado: una jerarquía de producción en la que mujeres con pocas oportunidades producen a bajo costo mercancías a las que acceden mujeres privilegiadas; esto mismo es lo que la argentina Segato identifica como el sistema post-colonialista, en el que la pertenencia a las clases sociales está vinculada con la identidad étnica (Ibid., 2019).

[9] Aquí se nombrarán algunos, pero cabe mencionar que la crítica al capitalismo fue uno de los puntos ampliamente discutido por las feministas de la segunda ola. Aquí sólo se nombrar dos de los más célebres textos de esa época que criticaron al capitalismo. Shulamith Firestone continuó con la dialéctica capitalista expuesta por Marx pero incluyendo entre los factores de explotación laboral la categoría del sexo en su libro de 1970: The Dialectics of Sex: The Case for Feminist Revolution. En ese mismo año, Kate Millet publicó Sexual Politics (2020) donde introduce la categoría de sexo a la discusión política y, por tanto, la económica.

El anuncio de Nike buscaba dos cosas: motivar a las mujeres de Ciudad de México a hacer deporte y transmitir un mensaje de empoderamiento. En el comercial intervienen las deportistas Paola Morán, Alexa Moreno, Nayeli Rangel y Mariana Juárez; su participación es importante dada la necesidad de reconocimiento y promoción de las mujeres en ámbitos usualmente masculinos.

Quizá ese sea el aspecto más atinado del comercial. De acuerdo con la empresa de publicidad a cargo del comercial —IAB México— el objetivo fue logrado. El público al que iba dirigido eran mujeres entre 18 y 25 años que utilizan las redes sociales —el 80% de ellas tiene alguna red social—, dedica 1.4 horas a transportarse y pasa frente al televisor 3.5 horas diarias; es decir, según ellos, buscaban a 1.5 millones de mujeres que cumplían con este perfil (2019).

Pese a estos datos, desde un inicio la campaña podría ser considerada excluyente y centralista al dirigirse sólo a la capital y a mujeres con acceso a Internet, con tiempo suficiente para ejercitarse y dedicarse a la televisión, así como con la posibilidad de adquirir estos zapatos. Con todo, el comercial estaba destinado al 2.4% de la población femenina mexicana, la misma que cuenta con mayor acceso a oportunidades laborales y educativas, actividades recreativas y áreas verdes o espacios deportivos (Mier y Terán, Vázquez y Ziccardi, 2012), por lo que resulta contradictorio afirmar la importancia universal del deporte cuando la promoción de la actividad física se enfoca a la minoría privilegiada.

Al hablar de su público como target, dejaron claro que su búsqueda por incrementar el número de consumidoras más que un cambio de conciencia profundo respecto al rol de las mujeres en el deporte[10]. En su propio objetivo no estaba contemplado el darle su lugar a las mujeres como un sujeto con agencia, sino el segmentarlas como otro grupo de consumidoras. De hecho, en el anuncio el gran obstáculo que enfrentan las mujeres jóvenes para empoderarse no está claro; pareciera que basta con salir a correr para romper los estereotipos y cambiar las estructuras.

Ahora bien, resta analizar la campaña #PonteEnMisCalzones también como parte del fenómeno de la pantalla rosa. Se trata de una serie de carteles con los que la marca de lencería Vicky Form mostró solidaridad durante el ocho de marzo; en estos, como en el resto de la publicidad de la marca, se pudieron observar mujeres vistiendo sus productos. En primera instancia, se podría juzgar el que las modelos continúan siendo mujeres delgadas y de piel blanca, pues de acuerdo con la ENADIS (2017), en México la mayor parte de la población se reconoce entre los tonos 4 y 6 de la escala PERLA (Proyecto de Etnicidad y Raza en América Latina).

En este sentido, el problema es que el acceso a oportunidades educativas y laborales sigue influido por el color de piel. Existe una relación entre la pertenencia a una clase social y la identidad étnica: cuanto más clara la piel, mayores son las oportunidades laborales y educativas (Martínez Gutiérrez, 2018).

Esta misma omisión le cabe también a la campaña de Nike. En este sentido, las mujeres son discriminadas por su etnia, origen, tono de piel y género. Es decir, la violencia a la que están sujetas es interseccional lo que supone aún más retos para que aquellas pertenecientes a grupos minoritarios o vulnerables puedan perseguir una carrera deportiva.

La desigualdad étnica heredada de la estructura de castas colonial (Segato, 2019, 03 de junio) es reforzada a través de productos de publicidad masiva que vinculan la belleza, la clase o la jerarquía social, al color de piel y el origen étnico. Es en estas categorías subjetivas que Sneja Gunew (1990), también teórica sobre el discurso subalterno, identifica causantes de la violencia intersubjetiva tanto como elementos que garantizan la reproducción del patriarcado (p. 135).

Lo que volvía "feministas" a los carteles de Vicky Form era que las imágenes estaban acompañadas por estadísticas acerca de la desigualdad entre mujeres y hombres. Es probable que, accidentalmente, las imágenes se vuelvan irónicas al mezclarlas con los textos, pero debieron evaluar el resultado final; por ejemplo, en la que denuncian que el 34% de las mujeres ganan menos que sus pares varones, aparece la mujer con la blusa abierta y mostrando su ropa interior mientras está en su lugar de trabajo:

[9] La utilización del término target responde a una cuestión capitalista que lejos está del ideario feminista. En mercadotecnia el concepto de target se refiere al público que comparte características demográficas y psicográficas lo suficientemente homogéneas para considerar a cada integrante como un posible consumidor de un bien o servicio determinado. (Curtis y Allen, 2018, p. 1).

Photo by Quino Al on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/1e8FsuubMjc

se trata de una sexualización y, por tanto, responde a uno de los estereotipos con los que justifican la desigualdad salarial. Otra de las imágenes denuncia que México tiene el segundo lugar en desigualdad salarial, mientras muestra la típica escena posterior al coito en donde el hombre aparece en pantalones (sin camisa) y ella, en ropa interior, acostada sobre su regazo; aunque la empresa también vende ropa interior masculina, quien continúa siendo sexualizada es la mujer, por lo que ello constituye una clara expresión de la violencia simbólica. Bajo la justificación de la venta de lencería, su publicidad —incluso aquella que se supone solidaria con las causas feministas— reproduce la pornotopía descrita por Preciado (2010), en la que la mujer "es un agente anónimo de resexualización de la vida cotidiana" (p. 64).

CONCLUSIONES

Las tres campañas publicitarias presentadas en este trabajo se dieron en el territorio mexicano, país que declaró el período de marzo 2018 a marzo 2019 como el año feminista; esto en relación con la fuerza que adquirió el movimiento a través de protestas sociales y del incremento de la producción de contenidos "feministas". Sin embargo, frente a ello la artista Lorena Wolffer destacó en una entrevista que concedió a la artivista Cerrucha (2020)[11] que todo lo sucedido en ese periodo no tuvo un impacto significativo en la vida de las mujeres; de hecho, la violencia por razones de género ha aumentado en México.

Esto puede ser sintomático de una pantalla rosa que, de fondo, no tiene contenidos ni intenciones feministas. La falta de perspectiva de género en medios también resulta obvia en otro de los aspectos que Wolffer destacó: para el Estado, las instituciones y los medios, el tema sólo es relevante durante el 8 de marzo y el 25 de noviembre, mientras que el resto del año "las mujeres no existimos" (Ibid., 2020) porque no hay un compromiso real con las búsquedas del feminismo.

[11] Claudia Espinosa trabaja bajo el pseudónimo de Cerrucha reconociendo su labor como obras de artivismo, un neologismo que mezcla los términos de activista y artista. Cerrucha [@Cerrucha]. (05 de agosto 2020). Arte, arma de construcción masiva. Entrevista a Lorena Wolffer [Instagram Feed]. Instagrama. Consultado el 06 de agosto de 2020. https://www.instagram.com/p/CDfQurzF6O1/.

Desde el inicio, la teoría feminista ha afirmado que el capitalismo no puede ser alinearse con tal movimiento. De hecho, frente al fenómeno de la pantalla rosa en estas tres campañas de publicidad los resultados permitieron encontrar omisión, falta de perspectiva de género y coherencia con la agenda de las mujeres, lo que constituye una carencia de verdaderas acciones que abonen a mejorar la vida de las mujeres y más bien acentúan una jerarquía social desigual que se opone a la agenda feminista interseccional.

Por una parte, la omisión que cometen estas campañas se debe a una falta de transversalización de la perspectiva de género, tanto en las empresas publicitarias como en las compañías. Poseer una auténtica mirada desde este ángulo supondría que durante todo el año se piense en el impacto que tendrán sus productos y campañas de mercadotecnia en la vida de mujeres y hombres. Mientras que la campaña de Nike acertadamente visibiliza a las deportistas, área en la que esto es necesario para decrecer la brecha de género que existe, empresas como H&M o Vicky Form no promueven ninguna agenda de género ni abonan a la visibilización de las mujeres.

Hay entonces una falta de compromiso y, en ese sentido, es destacable que Dior, a diferencia de las empresas fast fashion que comercializaron productos similares, ofrece de forma gratuita una serie de podcasts con grandes personajes del feminismo y del arte feminista como Judy Chicago[12]; sin embargo, hay una contradicción, mientras Chicago ha intervenido productos de la marca y hay una oferta de materiales digitales (dirigidos a un público con conexión a internet y anglo-parlantes) no es compatible un producto que se posiciona en el mercado como exclusivo dentro de un movimiento que pretende ver por todas las mujeres, sin importar la clase social o la etnia.

De las tres campañas aquí analizadas, Vicky Form es la única que no realizó ningún cambio en la identidad de la marca o el tipo de publicidad que hacía al promoverse como feminista; de esta forma, continuó con la estrategia que Preciado describe como pornotopía en la que, ejerciendo violencia simbólica, abonan a la idea de la mujer como un producto sexual. Sin embargo, al año siguiente, dadas las críticas que recibió la empresa, su publicidad del ocho de marzo no mostró mujeres en lencería, sino los rostros de mujeres acompañadas de frases con las que enfrentan la violencia de género. La empresa hizo público su compromiso con ellas, aunque el resto del año su catálogo continúa reproduciendo un ideal de belleza que excluye la diversidad de etnias y cuerpos que existen en México. Un último punto que destacar es el tema de cómo estas empresas producen y comercializan sus productos.

Anteriormente se mencionó la explotación de poblaciones vulnerables, pero el problema va más allá: todo el proceso tendría que ser sustentable. Recientemente, Naomi Klein y Angela Davies (Rising Majority, 2020) sostuvieron una conversación en la que explicaron cómo es que la agenda feminista debe apostar por una forma de vida ecológica pues las mujeres, y otras agrupaciones étnicas vulnerabilizadas, se verán particularmente afectadas por los impactos medioambientales de la producción capitalista. En pocas palabras, no existe la posibilidad de afirmarse como feminista si se está inserto en el mercado capitalista.

La representación y presencia de mujeres fuera de la esfera privada, rompiendo los estereotipos y roles tradicionales de género, es importante para cambiar la realidad cultural. Al final, publicidad como la aquí analizada —y programas de televisión como Orange is The New Black (Tannenbaum productora, 2013-2019), accesible en México por medio de la plataforma de streaming Netflix— presenta temas que abonan a la sensibilización sobre diversidad étnica, de cuerpos y de preferencias sexuales, además de contribuir a la desaparición de estereotipos e imposición de estándares cosméticos.

Peñaloza (1996) señala que la segmentación de mercado de grupos considerados como minoritarios —ella refiere en concreto a la comunidad LGBTTIQ+ y latino/as— valida y legitima la existencia de estos grupos; y por ese camino concluye que como consecuencia negativa en muchas campañas se exageran las cualidades estereotípicas de estos grupos (p. 15). En este sentido la crítica feminista implicaría cuestionar directamente la necesidad de someter la identidad a la validación y legitimación a través de medios masivos de comunicación y mercado.

[12] La empresa cuenta con varios podcasts que exponen el posicionamiento político y social de Dior con relación al arte, la cultura y la sociedad. Dior. (2020). [Feminist Art] Judy Chicago on how working with Dior brought a long-planned feminist art project to fruition [Audio en podcast]. Recuperado de: https://podcasts.dior.com/judy-chicago

Photo by Mitchell Luo on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/Fa2_XYTBUcQ

Es decir, al final ser segmentadas como target no posibilita el reconocimiento de la individualidad de las personas, sino su capacidad de consumo. Las observaciones realizadas a estas campañas no sugieren que fuera positivo mostrar publicidad altamente sexista.

Dentro del sistema-mundo en el que vivimos, tiene consecuencias positivas la nueva representación de las mujeres; no obstante, si se promueve como una campaña feminista, entonces deberá venir acompañada de cambios estructurales que supongan la desestructuración del patriarcado.

El principal interés no debería ser incrementar sus ventas. Resulta relevante distinguir entre los triunfos feministas al ganar espacios en la esfera pública y una estrategia mercadotécnica. El feminismo no se puede convertir en un argumento de venta porque sería contrario a la identidad del movimiento. La pantalla rosa estará presente cada vez que el fin de una publicidad, cartel u objeto sea capitalista, aunque se pretenda feminista; es decir que si su denotación es esta, pero su connotación responde al mercado, se trata del fenómeno aquí propuesto: la pantalla rosa.

Proponer la pantalla rosa como una categoría de análisis supone que no se trata de un estudio terminado, sino más bien de una invitación para analizar críticamente aquellos contenidos que se posicionan como feministas bajo el supuesto de que se encontrarán otras particularidades dependiendo del contenido difundido y la mirada interseccional a la que se sometan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, B. (2018, 08 de marzo). Camisetas con leyendas feministas de bajo costo. El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/de-ultima/camisetas-con-leyendas-feministas-de-bajo-costo.

Arruza, C., Bhattacharya, T. y Fraser, N. (2019). Feminism for the 99%. A Manifesto. Londres: Verso.

Anzaldúa, G. (1999) Borderlands/La Frontera. The New Mestiza, San Francisco: Aunt Lute Books.

Banco Mundial. (2019). Tasa de población activa, mujeres (% de la población femenina mayor de 15 años). https://datos.bancomundial.org/indicador/sl.tlf.cact.fe.zs.

Barthes, R. (1977). Rhetoric of the image en Image-Music-Text. New York: Hill and Wang.
Baudrillard, J. (1991). La Transparencia del mal. Barcelona: Anagrama.

Belausteguigoitia, M. (2011). "Hacer y deshacer" el género: reconceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género". Discurso, Teoría y Análisis, 21, pp. 111-134. Versión impresa.

Butler, J. (2018, 26 de noviembre). Cátedra Prima Julio Cortázar. Universidad de Guadalajara y Feria Internacional del libro. [Archivo de video]. Facebook. https://www.facebook.com/udg.mx /videos/1414010 562067746/UzpfSTE xMTEyNjAyNT U3MDcyMjpWSzoxMDQ 3Nzg2NTk1NDI2MTk4/.

CBS. (2017, 17 de octubre). "More Than 12M 'MeToo' Facebook Posts, Comments, Reactions In 24 Hours" en CBSNews. [Archivo de video] https://www.cbsnews.com/news/metoo-more-than-12-million-facebook-posts-comments-reactions-24-hours/

Cerrucha [@Cerrucha]. (05 de agosto 2020). Arte, arma de construcción masiva. Entrevista a Lorena Wolffer [Instagram Feed]. Instagrama. Consultado el 06 de agosto de 2020. https://www.instagram.com/p/CDfQurzF6O1/.

Curtis, K. y Allen, S. (2018). "Target Marget Identification and Data Collection Methods". Applied Economics, vol. 01, pp. 1- 4. Versión impresa.

De Beauvoir, S. (2017). El Segundo Sexo. Madrid: Ediciones Cátedra.

Fraser, N. (2018, 14 de octubre). How Feminism became capitalism's handmaiden- and how to reclaim it. The Guardian. https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/oct/14/feminism-capitalist-handmaiden-neoliberal.

Firestone, S. (1972). Dialectics of Sex. New York: Bantam Book.

Foucault, M. (1990). The History of Sexuality. New York: Random House
Inc, Vol. 1.

Geena Davis Institute on Gender in Media. (2019). The Geena Benchmark Report. Estados Unidos: Mount Saint Mary"s University. [https://seejane.org/wp-content/uploads/geena-benchmark-report-2007-2017-2-12-19.pdf].

Gunew, S. (1990). Feminist Knowledge: Critique and Construct. Londres: Routledge.
hooks, bell. (2014). Feminism is for Everybody. New York: Routledge.

IAB. (01 de julio de 2019). Juntas Imparables. Nike. [https://www.youtube.com/watch?v=IeKY6WJRX4g&t=48s].

Jones, A. (2014). Estudio el cuerpo de la artista en Warr, T. (Ed.). El Cuerpo de la artista. Hong Kong: Phaidon, 16-48 pp.

Martínez Gutiérrez, A.L. (2018). ¿Para qué sí importa el color de piel en México? Letras Libres. https://www.letraslibres.com/mexico/politica/que-si-importa-el-color-piel-en-mexico.

Mier y Terán, A., Vázquez, I. y Ziccardi, A. (2012). Pobreza urbana, segregación residencial y mejoramiento del espacio público en la Ciudad de México. Sociologías, Vol. 14, No. 30, mayo-agosto. doi: 10.1590/S1517-4522201200005.

Lagarde, Marcela. (2006). "Del femicidio al feminicidio. Proyecto de ley por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México", Seminario Internacional Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, SISMA: Bogotá.

Lagarde, M. (2012). Las leyes de violencia de género en México: medidas de prevención y sensibilización. Redur, 10, diciembre, pp. 253-275. https://www.researchgate.net/publication/332363314_Las_leyes_de_violencia_de_genero_en_Mexico_medidas_de_prevencion_y_sensibilizacion/fulltext/5caff8764585156cd7916828/Las-leyes-de-violencia-de-genero-en-Mexico-medidas-de-prevencion-y-sensibilizacion.pdf.

Lamas, M. (2011). Feminismo. Transmisiones y retransmisiones, Ciudad de México: Taurus. Edición Digital.

_____. (2015). ¿Mujeres juntas...?, Ciudad de México: Instituto Nacional de las Mujeres,

Lamas, M., Araiza Díaz A., González Escalona A. D. (2016). "Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso en canciones de banda", Ánfora, 23(41), December, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales, pp. 133-155.

_____. (2011). Feminismo: transmisiones y retransmisiones, Mexico City: Taurus.

Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna, Barcelona: Editorial Anagrama.

Millet, K. (2000). Sexual Politics, Chicago: University of Chicago.

Olufemi, L. (2020). Feminism Interrupted. Londres: Pluto Press.

Peñaloza, L. (1996). "We're Here, We're Queer, and We're Going Shopping!". Journal of Homosexuality, 31:1-2, 9-41, DOI: 10.1300/J082v31n01_02.

Preciado P. (2010). Pornotopía: arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la Guerra Fría. Barcelona: Anagrama.

Roque Ramírez, H. (2011). Gay Latino Cultural Citizenship. Predicaments of Identity and Visibility in San Francisco in the 1990s en Hames-García, M. y Martínez, E. (Eds.). Gay Latino Studies. A Critical Reader. Nueva York: Duke University Press, pp. 175 -197.

Segato, R.L. y Zibechi, R. (2019, 03 de junio). Conversatorio: La guerra contra las mujeres [Podcast]. Radio Zapatista. https://radiozapatista.org/?cat=961.

Rising, M. (02 de abril de 2020). Movement Building in the Time of the Coronavirus Crisis [Archivo de video]. Facebook. https://www.facebook.com/watch/live/?v=1001191156942525&ref=watch_permalink

Segato, R. (2010) Territory, Sovereignty and the crimes of the Second State.

The writing on the body of murdered women en Fregoso R. y Bejarano, C. (Ed.) (2010). Terrorizing Women: feminicidio in the Americas, Durham: Duke University Press.

Spivak, G. (1996). The Spivak Reader, London: Routledge.

Spivak, G. (1996). Subaltern Studies, Deconstructing Historiography en Donna Landry y Perlas M. (Ed.) The Spivak Reader. New York: Routledge.

Tannenbaum, N.K. (Productora). (2013-2019). Orange Is The New Black [Serie de televisión por streaming]. Estados Unidos: Netflix.

Žižek, S. (2019). #MeToo Movement, Russia Today, January. < https://www.youtube.com/watch?v=ai_UAPaoEW4>.

Élites regionales y hegemonía nacional: **prensa literaria del Caribe colombiano (1854 - 1886). Preliminares**[1]

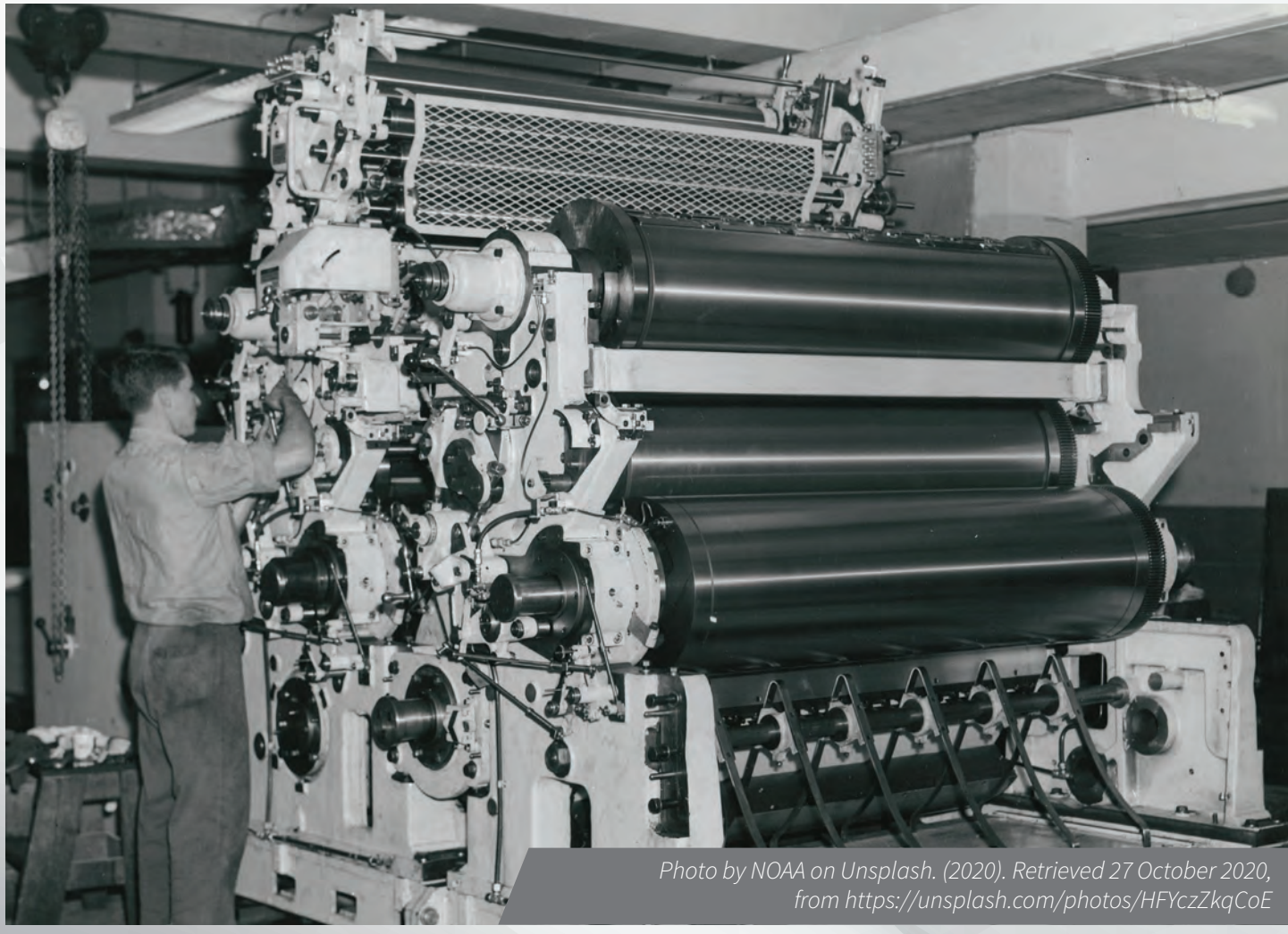


Photo by NOAA on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/HFYczZkqCoE

Armando Camacho-Álvarez[2]
Danilo Mercado-Millán[3]

RESUMEN

Durante el siglo XIX, la producción cultural de la élite colombiana caribeña partió de un lenguaje regional competitivo, pero con base en un modelo de nación unitario. Su dinámica esencial caribeña, como una "puerta de entrada", es ocasión para cuestionar el alcance del imaginario bajo el sistema tradicional centro-periferia. El artículo expone algunas reflexiones preliminares en torno al papel de la prensa literaria caribeña, haciendo parte de un proyecto investigativo que indaga el proceso de construcción de "identidad nacional" en los periódicos literarios durante 1854 a 1886, en el que se plantea un análisis histórico del proyecto literario de nación frente a los intereses y expresiones regionales en su literatura.

PALABRAS CLAVE

Élites, hegemonía, Caribe colombiano, prensa literaria.

REGIONAL ELITES AND NATIONAL HEGEMONY: COLOMBIAN CARIBBEAN LITERARY PRESS (1854-1886). PRELIMINARS

ABSTRACT

All along the XIXth Century, the cultural production of the Colombian Caribbean elites had as a basis a competitive regional language based on a unitary nation model. Its essential Caribbean dynamic as a "front door", brings out the question about the scopes of the national imaginary under the center-periphery traditional system. This paper, as part of an investigation project, presents some preliminary reflections on the subject of the Caribbean and its role into the construction process of the "national identity" in the literary press during 1854 to 1886. In here, we offer a historical analysis of the national literary project against the regional literary interests as well as its idiomatic expressions.

KEYWORDS

Elites, hegemony, Colombian Caribbean, literary press.

ELITES REGIONAIS E HEGEMONIA NACIONAL IMPRENSA LITERÁRIA DAS CARAÍBAS COLOMBIANAS (1854 - 1886). PRELIMINAR

RESUMO

Durante o século XIX, a produção cultural da elite das Caraíbas da Colômbia partiu de uma língua regional competitiva, mas baseada num modelo de nação unitária. A sua dinâmica caribenha essencial, como "porta de entrada", é uma ocasião para questionar o alcance do imaginário sob o sistema tradicional de centro-periferia. O artigo apresenta algumas reflexões preliminares sobre o papel da imprensa literária das Caraíbas, como parte de um projecto de investigação que investiga o processo de construção de uma "identidade nacional" nos jornais literários durante 1854 a 1886, no qual é apresentada uma análise histórica do projecto literário da nação contra interesses e expressões regionais na sua literatura.

PALAVRAS-CHAVE

Elites, hegemonia, caraíbas colombianas, imprensa literária.

LES ÉLITES RÉGIONALES ET L'HÉGÉMONIE NATIONALE PRESSE LITTÉRAIRE DES CARAÏBES COLOMBIENNES (1854 - 1886). PRÉLIMINAIRES

RÉSUMÉ

Au cours du XIXe siècle, la production culturelle de l'élite caribéenne colombienne est partie d'une langue régionale compétitive, mais basée sur un modèle de

---

[1] El artículo se inscribe en el proyecto de investigación Literatura nacional colombiana 1854 - 1886: una mirada desde la prensa literaria en Bogotá, Medellín y la Costa Caribe, asociado al Grupo de investigación Fray Antón de Montesinos: lenguajes y universos simbólicos, de la Universidad Santo Tomás. Varias de las ideas expuestas aquí fueron presentadas por los autores en el II Congreso internacional "El Caribe en sus literaturas y culturas", cuyas actas han sido publicadas en internet.

[2] Magíster en Estudios Amazónicos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía, e Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Miembro del grupo de investigación Etnología y Lingüística Amazónicas en la línea Historia y narrativas orales, adscrito al Instituto de Investigaciones Amazónicas (IMANI) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía. Correo: acamach@unal.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6839-7062

[3] Magíster en Investigación literaria e historia del drama de la Universidad de Alcalá de Henares y Comunicador social-periodista de la Universidad Central de Colombia. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y miembro del grupo de investigación Fray Antón de Montesinos (línea de literatura comparada y teoría crítica) de la Universidad Santo Tomás y del grupo PaloSeco (línea de diseño, lenguajes y comunicación) de la Universidad de Investigación y Desarrollo. Correo: djmercadom@udistrital.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8901-5692

Fecha de recibo: 02/02/2020 Fecha de aceptación: 01/06/2020

nation unitaire. Sa dynamique caribéenne essentielle, en tant que "porte d'entré", est l'occasion de s'interroger sur la portée de l'imaginaire dans le cadre du système traditionnel centre-périphérie. L'article présente quelques réflexions préliminaires sur le rôle de la presse littéraire des Caraïbes, dans le cadre d'un projet de recherche qui étudie le processus de construction d'une "identité nationale" dans les journaux littéraires de 1854 à 1886. Il présente une analyse historique du projet littéraire de la nation par rapport aux intérêts et aux expressions régionales dans sa littérature.

MOTS-CLÉS

Élites, hégémonie, Caraïbes colombiennes, presse littéraire.

I. ÉLITES Y PRENSA LITERARIA

El rol de la prensa en la modernización de las naciones, desde finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, ha gozado de bastante documentación en la investigación histórica. Y no es para menos: el auge de los periódicos impresos les permitió a las burguesías nacionales, tanto en Europa como en América, configurar un campo simbólico, político y administrativo determinante en la pugna por legitimar su propia versión de modernidad de país. Las élites políticas del siglo XIX en la costa Caribe colombiana, así como en el resto del territorio nacional, evidenciaron rápidamente las bondades del periodismo como instrumento eficaz para divulgar su ideario. De esta manera, después de las campañas de Independencia, y ubicados en grandes extensiones de tierra, la prensa fue el mecanismo por excelencia para hacer política, para "[…] explicar y difundir […] las mutaciones culturales propias de la modernidad […] y cambiar los universos mentales, los imaginarios tradicionales, los valores, los comportamientos, los lenguajes" (Uribe y Álvarez, 2002, p. ix).

El modelo de nación se planteó desde la legalidad de su existencia, e igualmente desde la convicción de una emancipación, de una esencia propia; por tanto, la "identidad nacional" se haría efectiva por medio del nuevo orden social. Si bien el periodismo político primó en la escena pública, la prensa literaria también pugnó por un espacio dentro del proceso institucional. Como apunta Carmen Elisa Acosta (2009), en las publicaciones de este carácter, "[…] (l)os editores tuvieron clara la necesidad de señalar las diferencias entre la literatura y la política, aunque el papel social que ejercía la primera estuviera dirigido hacia la última" (p. 32).

Para las élites, la existencia de la nación colombiana sería evidente mientras mayor producción editorial hubiese. Así, la prensa literaria es referente del campo cultural que comienza a oficializarse como representante de "lo nacional", enfocándose en la literatura como lenguaje eufemístico de aquello considerado como "propio". La prensa literaria se define con base en los prospectos de sus editores, quienes enfáticamente la declararon su razón de ser, por lo cual en el corpus de esta investigación no se incluyeron los folletines o separatas literarias de periódicos noticiosos o políticos con contenido al respecto.

No obstante, resulta complejo clasificarla, en el sentido estricto de la palabra, principalmente por su carácter misceláneo, pese a que se diferencia claramente por un interés declarado en el uso y difusión de la literatura como sustento de una unidad aún pendiente por saldar. Las continuas disputas políticas y la diacronía o polifonía –acercándonos levemente a Cornejo Polar (1988)– entre los poderes locales y el Estado centralista, condicionaron la disposición de un lenguaje literario que, al llamar la atención sobre lo original y distintivo, tipificó las gentes en tanto "adheridas" a un territorio; es decir, al agrandar la imagen de aquello que abarcaba la nación, asentó los modos de ser y los clasificó según valores elitistas.

Con este trabajo reflexionamos sobre el papel que desempeñó la literatura regional frente al gran discurso del parnaso nacional entre los años de 1854 a 1886. Iniciamos con la lectura de las publicaciones literarias en la costa Caribe, las cuales no estaban concentradas en una única plaza. Como lo hemos mencionado en otros lugares, Cartagena es una de las ciudades que presenta mayor cantidad de publicaciones, "[…] pero los textos de análisis se encuentran repartidos a lo largo y ancho de la región caribeña, desde Riohacha hasta Panamá, lo que da cuenta de una preocupación regional por la cultura y el acervo literario" (Camacho-Álvarez, Mercado-Millán y Sánchez-Guerra, 2015, p. 128).

Es importante señalar la condición especial que tiene Panamá dentro de lo que llamamos región Caribe colombiana en el siglo XIX. Debido a que el federalismo fue la organización política que prevaleció durante la mitad de dicho siglo, por cuenta de las reformas del Olimpo Radical (1863-1886), al hoy país centroamericano lo visualizamos como un Estado y, en cuanto tal, un territorio que posee costa en el Caribe colombiano. El hecho de que en la actualidad su ciudad capital sea

en el Pacífico no deslegitima esa posición; al contrario, debido a su posterior separación de Colombia en los albores del siglo XX, esa costa puede ser una puerta de acceso a la historia que se compartió entonces.

El trabajo de Uribe y Álvarez (2002) fue esencial en el comienzo de la búsqueda documental, para luego llevar a cabo el rastreo en el catálogo de la Biblioteca Nacional de Colombia y en la Biblioteca Luis Ángel Arango. Sin embargo, en este ejercicio de memoria es inevitable enfrentarse con el problema de la recolección de fuentes, las cuales, por efectos del tiempo, se han extraviado o presentan en su materialidad algún tipo de deterioro (Bedoya, 2012).

El periodo elegido ofrece un escenario político decisivo para el establecimiento del bipartidismo, especialmente alentado por las reformas liberales de José Hilario López con el comienzo de su presidencia en 1849 y de la revolución artesano-militar ocurrida en 1854. La bandera liberal de las libertades individuales promovió el cambio económico, amenazando el trabajo del artesanado y provocando el golpe de Estado liderado por el general José María Melo. Lo que siguió a esta efímera dictadura fue una respuesta militar, cuyo ingrediente particular fue la unión de conservadores y liberales en "defensa de la legalidad", tal como afirma Tirado Mejía (1995) al mencionar "[…] el inicio de una práctica reiterada de Frente Nacional expresada en la unión de oligarquías liberales y conservadoras contra las acciones populares" (p. 119).

Una reforma constitucional en 1857 sienta las bases del federalismo radical que consagró más adelante la Constitución de Rionegro (1863), y que daría a la nación el nombre de Estados Unidos de Colombia. Esta época, de una marcada hegemonía liberal que se extenderá hasta 1886, conlleva una enorme agitación política y numerosos levantamientos regionales que desembocaron, con mayor o menor intensidad, en cruentas guerras civiles. A inicios de la década de 1880, el movimiento de La Regeneración pregonó un "llamado al orden" y a partir de 1886 consagró de nuevo el centralismo y la directriz de la moral católica dentro del orden estatal.

II. LA CONDICIÓN CARIBEÑA.

Sabemos que al hablar de "producción literaria colombiana" se cometen imprecisiones insoslayables. Puede parecer superfluo, pero decir "Colombia" o "colombiano" en el siglo XIX significó una cosa bien distinta a la imagen que actualmente surge. Así las cosas, hablamos de "literatura colombiana" por cuestiones prácticas, pero en realidad la denominación que colmaba la época era la de "literatura granadina". Colombia fue la "gran república" fallida de Bolívar, y la Nueva Granada era apenas la región resultante de su división en tres partes, siendo Venezuela y Ecuador las otras dos.

En 1854 este territorio se llamó República de Nueva Granada; en 1858 pasó a denominarse Confederación Granadina; y en 1863 fue nombrada como Estados Unidos de Colombia. Aunque tales cambios de nombre puedan resultar caprichosos –meramente políticos o administrativos–, en el afán por construir una identidad nacional duradera y palpable, lo efímero de aquello que "se nombra" puede ser signo de una disparidad mucho más saturada y profunda que sólo la disputa bipartidista entre federalistas y centralistas.

En la región Caribe, como lo ha mostrado (Bell, 1987), también se presentó la disputa activa y belicista por los dos modelos organizativos territoriales. Al ser una región fronteriza, y debido a su condición de puerto de entrada –donde se ejercía el intercambio de bienes e ideas–, las condiciones viales en la época la convirtieron en una suerte de filtro o embudo nacional. Llegar a Bogotá desde la costa resultaba ser toda una odisea. Si Bogotá fue el epicentro de fidelización de un ideal de vida "civilizado", este imaginario se alimentó de quién y de qué entró por el Caribe, animándonos a indagar sobre los intersticios que se formaron en los largos y tortuosos trayectos hacia el interior del país.

En los estudios históricos sobre esta región colombiana es común encontrar dos tendencias: por un lado, la historia económica y social; y por otro, la historia migratoria. La primera toma como guía los planteamientos de Fernand Braudel (1984), quien trajo a la historia el uso de las fuentes cuantitativas, siendo Germán Colmenares (1973) uno de los autores más prolíficos para el país. La segunda también asume muchos de los métodos cuantitativos, aunque hace un giro hacia el análisis de la mezcla cultural entre "lo extranjero" y "lo local", cuyos límites pueden difuminarse o acentuarse en diversas expresiones y representaciones de cada mundo social.

No cabe duda de que el atractivo por las obras caribeñas colombianas se multiplicó a partir de la aparición de figuras prominentes, entre las que descuella García Márquez; y es a este interés al que deseamos contribuir, visualizando y leyendo al Caribe como parte integral y a la vez diferencial del país.

Tayrona National Park, Santa Marta, Magdalena, Colombia
Photo by Miguel Castellanos on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/07dT5nfQAFQ

III. JÓVENES Y LITERATURA REGIONAL

Una de las tendencias más destacadas fue considerar a la literatura –o el intento de mantener publicaciones literarias–, como el cauce para el desarrollo de la civilización en concordancia con la dicotomía civilización/barbarie, imaginario decimonónico de "la nación contra la colonia". Por su parte, el regionalismo granadino tenía sus raíces en la organización federal de la República, acentuada durante los gobiernos liberales de José Hilario López (1849-1853) y el posterior Olimpo Radical (1863-1886). Así, lo civilizado fue argumento de un lenguaje competitivo en el que los Estados se comparaban unos a otros no sólo en materia económica, sino también cultural. Al respecto, se leía en el Eco Juvenil de Panamá durante julio de1876 lo siguiente:

La voluntad, señores, es la que nos falta para ponernos a la altura de Antioquia, Bolívar, Cundinamarca i varios otros Estados; Panamá, ya he dicho, no tiene por qué quedarse atrás, porque él está llamado a ser el principal Estado de nuestra República; tanto por su posición topográfica, cuanto por su comercio i por muchas otras cosas. I nosotros, que componemos la juventud istmeña, debemos ponernos en guardia, para rechazar los inconvenientes que se presenten, i poder ser útiles en el porvenir. (Invitación para la formación de una Sociedad Colectiva, p. 2)[4]

En su condición de Estados libres, cada uno debía dirigirse independientemente por el camino de la civilización. Los progresos materiales e industriales eran cruciales, la construcción de mercados públicos, vías férreas, "[…] el acueducto, los telégrafos, teléfonos fábricas de aceite, jabón y otras" (El país progresa, 1882, p. 2). No obstante, el desarrollo intelectual recibió igual importancia, pues fue el medio para demostrar que se podían consolidar las costumbres propias de una "nación civilizada". Y los jóvenes, viéndose a sí mismos como la "segunda generación" tras la independencia, fueron los llamados a impulsar tal progreso. Por esa razón, gran parte de los periódicos estudiados tienen una fuerte tendencia a realizar exhortaciones a aquellos, tanto desde el punto de vista cultural, como desde el

[4] En las citas de las fuentes primarias se mantiene la ortografía original.

moral y político. De hecho, muchos periódicos fueron producto de las llamadas "sociedades literarias", muchas de ellas conformadas por jóvenes entusiastas de las causas políticas y literarias.

En el periódico panameño El Cachifo (1875a) –cuyo nombre alude mocedad–, se criticaba a los "enemigos del adelanto de la juventud" (Remitidos, p. 3). Así mismo, la publicación La Aurora estaba dedicada a la "juventud cartajenera" [sic] y en general estaba "[a] disposición de la juventud de toda la República" (Portada, 1869). Por tanto, la vinculación de los jóvenes a "las bellas letras" significó el impulso de un cierto ánimo asociativo –claramente distintivo de una clase social–, contrario a un escenario político fuertemente dividido. A "un grupo social especializado" en ciernes, poder contar con vecinos cercanos o distantes les permitía, por un lado, formar parte de un espacio o lugar concreto, diferenciarse de los otros y, por otro, entablar relaciones culturales, comerciales, sociales y políticas; en suma, tener acceso al poder. Esta "clase rectora-letrada" dispuso para ello todo tipo de impresos y periódicos, práctica que se aprendería desde tiempos de la colonia, como recuerda Ángel Rama (2008):

En el centro de toda ciudad, según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una ciudad letrada que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma estaban estrechamente asociados a las funciones del poder. (p. 32)

Es así como se infería que, mientras esa asociación se encaminase hacia acciones "nobles", podía exaltarse dentro de la categoría de lo ilustrado, en contraposición a la reunión de "gentes ignorantes" que no dominaban sus pasiones barbáricas. Por ende, la juventud "civilizada" fue ejemplo y, además, único actor de las prácticas llevadas a cabo para "dejar de ser bárbaros". Así lo expresaba Salvador Camacho Roldán (1923):

[...] según mi impresión personal no son dañinas todas las consecuencias de las sociedades políticas; el peligro en ella consiste en la ignorancia de los que las componen, que por esta causa pueden ser fácilmente extraviados a sentimientos coléricos y antisociales, pues es sabido que la cólera y la desconfianza o la suspicacia son las tendencias generales de los espíritus incultos, así como el dominio sobre las pasiones la primera muestra de lo que se llama civilización. (p. 83)

El uso de patrimonio privado para generar transformaciones en los espacios y modos de ser de la nación fue el capital simbólico de los jóvenes de esa época. De ahí el continuo llamado de apoyo que hacían las publicaciones literarias, el cual sería muestra del "correcto gusto literario" en pro del bien común. Pese a ello, también es recurrente leer quejas contra la ineptitud e inactividad de aquellos pertenecientes a "lo más florido de nuestra sociedad", y las repercusiones que ello tenía en el desarrollo de la nación. Una de tales demandas puede leerse en El Cachifo (1875), en donde se manifiesta que

Un pueblo indiferente a sí mismo está próximo a la esclavitud. El pueblo peninsular [España] es víctima de esa dolencia, luego su desmembramiento no tarda en ser una realidad. El camino está trazado por sus hijos, sí, por sus hijos que tienen por padre la inacción, al indiferentismo culpable, mas que culpable, criminal. (La España, p. 3)

Por su parte, el Eco Juvenil de Panamá, que publicaba en 1876 los pormenores de la denominada "Juventud Unida", fue utilizado para difundir sus actividades, publicando desde las actas de sus reuniones hasta los movimientos de tesorería. Esto evidencia la función de la prensa literaria como órgano articulador de unas prácticas compartidas y dirigidas bajo parámetros consensuados, dignos de ser expuestos públicamente. Además, la literatura fue una suerte de vía de acceso a otras actividades culturales e intelectuales, ya que un periódico literario no sólo se dedicaba a la publicación de textos de este tipo, sino que disertaba también sobre educación, música, teatro, historia y, por supuesto, acerca de asuntos políticos.

Las bellas letras se emparentaban con todo aquello que se consideraba "culto" y "civilizado", potestad de quienes se endilgaban esa labor ilustradora, asumida con cierto tono heroico, muy propio del romanticismo. Al respecto, se lee en La Inspiración que "[…] a pesar de sus gastos no remunerados y de lo árduo que se hace en este país la redacción de una hoja cualquiera, no [se ha] omitido esfuerzo alguno por seguir con nuestro ensayo literario" (1882, p. 1). Nótese que la designación de su labor periodística de esta manera, indica que bien entrado el siglo XIX aún se consideraba inexistente una suerte de "verdadera literatura nacional".

Ya desde antes el periódico El Estudio (1879) también había asumido esta creencia. En una de sus páginas manifestaba: "[…] hemos podido al fin llevar a efecto la publicación de un periódico literario, que sirva de sano abrevadero a toda inteligencia que quiera ensayar sus fuerzas o derramar su luz sobre los horizontes sin límites del universo intelectual" (Prospecto, p. 1). Asimismo, años atrás El Cachifo (1985b) decía que "la carrera de las letras, porque abrigáis las simpatías que abriga mi alma, es, sin duda alguna, la que presenta más dificultades" (Remitidos, p. 3).

El estandarte de la civilización era de orden nacional, pero las expresiones ilustradas competían por adquirir su hegemonía, y es sobre todo en la asimilación territorial regional, como frente de batalla política, donde resaltó este conflicto. En 1861, por ejemplo, el periódico El Manzanares mostró una diferenciación clara de la costa al pintar el panorama del alzamiento del general Tomás Cipriano de Mosquera. El payanés se había rebelado contra el gobierno central en 1860, con el propósito de impulsar medidas de corte liberal e imponer definitivamente el federalismo, lo que derivó en la imposición de la Constitución de Rionegro. Según el mencionado periódico samario, los Estados de Bolívar y Magdalena apoyaban al general, mientras que el conservador Julio Arboleda era secundado por los guajiros y panameños, "traidores" aliados de Bogotá, quienes querían "Someter la costa al dominio del tirano" (La revolución Vieco-Miramon. Sus consecuencias, p. 2).

El sustantivo "la costa", utilizado como sujeto/territorio en peligro de ser sometido, revela un germen de conciencia de desigualdad frente a quienes intentaban centralizar las decisiones de poder en la nación. Sin embargo, habría que preguntarse si esto puede ligarse con la creencia de una literatura nacional inexistente. Los mecanismos de control que ejercía el centralismo no sólo provenían de las presiones y amenazas belicistas. La prensa literaria, de hecho, actuaba como precursor de un lenguaje simbólico y a veces desconocido, pero legitimado por ser escrito, a través del cual se contradecían las "imágenes nacionales" unitarias; por ejemplo, la exaltación de paisajes naturales propios como la Sierra Nevada, en contraposición al Tequendama capitalino, como puede leerse en La Inspiración (1881):

Mira cuán bella se destaca la Sierra Nevada en el azulado firmamento, cual atrevida almena de los Ándes. No hay nube en el inmenso espacio, ni la más lijera bruma, que nos impida admirar su grandioso espectáculo… nosotros nos considerámos felices distinguiendo apenas el perfil de su cara, percibiendo el contorno de su cabeza casi confundido con los delajes de nácar y topacio que lucía el cielo, y pudimos decir, henchido de gozo el pecho. ¡Salve gigantesco centinela! (Sonambulismo, p. 2)

IV. CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto decimonónico de nación, liderado por las élites políticas e intelectuales colombianas, se enmarcó en un proceso que buscó reformar las estructuras sociales y conductuales. Su principal herramienta en el ámbito público fue la prensa, y la literatura fue considerada el instrumento más eficaz de propagación de la "civilización". En este sentido, toda creación literaria tuvo un marcado sentido instrumental como órgano demostrativo y competitivo, a la vez que con intenciones de universalidad y coherencia.

La "domesticación de la barbarie", como la llamará González-Stephan (1994), fue una de las prioridades del proyecto patrio y sus letras, en consecuencia, la manifestación cultural propia de la "verdadera" nación, producto de unos pocos llamados a civilizar. Parece connatural al país silenciar las cosmovisiones y manifestaciones populares que se consideran "bárbaras", pero queda aún pendiente socavar las sombras que cada región proyectó sobre las representaciones de los demás territorios del país.

Valga mencionar también, en este orden de ideas, que el presente trabajo es el preliminar de un proyecto académico cuyo aliciente es la idea de que el canon literario colombiano no debe estar presto solamente a "ensancharse", sino también a reconocer su estrechez y, con ello, dar luz a estudios más complejos que interroguen los imaginarios y no que los refuercen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

El país progresa. (1 de febrero de 1882). La inspiración. Barranquilla, (13).

Invitación para la formación de una Sociedad Colectiva. (20 de julio de 1876). Eco Juvenil. Panamá, (1).

La España. (14 de febrero de 1875). El Cachifo. Panamá, (6).

La revolución Vieco-Miramon. Sus consecuencias. (4 de diciembre de 1861). El Manzanares. Estado soberano del Magdalena, (3).

Portada. (1881). La Aurora. Cartagena.

Prospecto. (1 de febrero de 1879). El Estudio, (1).

Remitidos. (19 de enero de 1875a). El Cachifo. Panamá, (2).

Remitidos. (31 de enero de 1875b). El Cachifo. Panamá, (4)

Sonambulismo. (1 de diciembre de 1881). La Inspiración. Barranquilla, (9).

Fuentes secundarias

Acosta, C. E. (2009). Lectura y Nación: novela por entregas en Colombia, 1840 – 1880. Bogotá: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia.

Bedoya, G. (24 de 01 de 2012). La prensa como objeto de investigación para un estudio histórico de la literatura colombiana. Balance historiográfico y establecimiento del corpus. Estudios de Literatura Colombiana(28), 89-109.

Bell Lemus, G. (1987). Una temprana argumentación a favor del federalismo en la Costa Caribe de la Nueva Granada: A propósito de una carta del General Juan José Nieto al General Francisco de Paula Santander. Huellas. 19-22.

Braudel, Fernand (1984). Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV – XVIII. Madrid, España: Alianza.

Camacho-Álvarez, A., Mercado-Millán, D. y Sánchez-Guerra, L. (2015). Literatura nacional colombiana (1854 – 1886): una mirada desde la prensa literaria de la costa caribe. Actas del II congreso internacional El Caribe en sus literaturas y culturas - 8, 9 y 10 de abril de 2015,128-133.

Camacho Roldán, S. (1923). Memorias de Salvador Camacho Roldán. Colombia: Bedout.

Colmenares, G. (1973). Historia económica y social de Colombia, 1537-1719. Cali: Universidad del Valle.

Cornejo Polar, A. (1988) Sistemas y sujetos en la historia literaria latinoamericana. Algunas hipótesis. Casa de las Américas, 29(171).

González-Stephan, B. (1994). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. Revista Iberoamericana (166-167), 109-124.

Rama, Á. (2008). La ciudad letrada. Montevideo: Arca.

Tirado Mejía, Á. (1995). Colombia: siglo y medio de bipartidismo en Melo, J. O. (Coord.). Colombia hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 103-178 pp.

Uribe, M. T. y Álvarez, J. M. (2002). Cien años de prensa en Colombia, 1840 – 1940. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.

Vanegas Beltrán, M. (2013). Elementos para identificar el Caribe colombiano como una región histórica. Cuadernos del Caribe, 95 - 105 pp.

¿Sobre qué vamos a escribir ahora que ya no hay guerra? **Memoria y olvido en Héctor Abad Faciolince**

Photo by juan pablo rodriguez on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/7f_gsUxmiOQ

Rodolfo A. Cabrales Vega[1]

¿A qué parte del alma pertenece la memoria? Es evidente que es a esta parte que tiene que ver con la imaginación. Y las cosas que, en sí mismas, son objeto de la memoria, son todas las que tienen que ver con la imaginación, y lo son accidentalmente todas aquellas que no existen en esta facultad

Aristóteles - Parva Naturalia § 450a.

RESUMEN

A partir de una descripción del discurso oficial sobre el continuum memoria/olvido y su rol en la reconstitución del pasado, en el presente ensayo se repasa brevemente el papel de la literatura colombiana desde el periodo conocido como La Violencia hasta la actualidad. De esta manera, son destacados los textos literarios posteriores al pacto del Frente Nacional, algunos contemporáneos, y se analizan ciertos apartes de las novelas El olvido que seremos (2006) y Traiciones de la memoria (2009) del escritor Héctor Abad Faciolince. Finalmente, en lo que refiere a esta nueva etapa histórica conocida como "posconflicto", se propone una estética de la memoria como vía alterna de comprensión de la violencia en Colombia, partiendo del reconocimiento de la vulnerabilidad que ella posee, así como de la capacidad restitutiva que tiene el olvido.

PALABRAS CLAVE

Violencia, memoria, olvido, literatura colombiana.

WHAT ARE WE GOING TO WRITE ABOUT NOW THAT THERE IS NO WAR? MEMORY AND OBLIVION IN HECTOR ABAD FACIOLINCE'S WORK

SUMMARY

Based on the description of the official speech in regards to the memory/oblivion continuum concepts and their role in the re-constitution of the past, this paper reviews the part played by the Colombian literature since the period known as The Violence (La Violencia) to present times. It highlights the literary texts created after the Pact of the National Front (Frente Nacional) together with some contemporary ones and it analyzes some excerpts of the novels "Forgotten we'll be" (El olvido que seremos, 2006) y "Treasons of memory" (Traiciones de la memoria, 2009) by the Colombian writer Héctor Abad Faciolince. Finally, concerning this new historical phase known as "post-conflict", and based on the acknowledgement of the vulnerability of the memory and the restitutive capacity of the oblivion, this paper proposes an aesthetic of memory as an alternative way to comprehend the Colombian violence.

KEYWORDS

Violence, memory, oblivion, Colombian Literature.

SOBRE O QUE VAMOS ESCREVER AGORA QUE NÃO HÁ MAIS GUERRA? MEMÓRIA E OBLIVION EM HECTOR ABAD FACIOLINCE

RESUMO

Este artigo analisa o contínuo de memória/esquecimento, e seu papel na reconstituição do passado. Inicialmente, inquire o papel da literatura colombiana do período conhecido como La Violencia até o presente. Desta maneira, destaca os discursos literários após o pacto da Frente Nacional, alguns contemporâneos, e aqueles que são delineados no palco conhecido como pós-conflito. Em seguida, ele analisa algumas seções das obras El olvido que seremos (2006) e Traiciones de la memoria (2009) do escritor Héctor Abad Faciolince. Finalmente, propõe uma estética da memória, como forma alternativa de compreender a violência na Colômbia, com base no reconhecimento da vulnerabilidade daquela e da capacidade de ressalva do esquecimento.

PALAVRAS CHAVE

Violência, memória, esquecendo, Literatura Colombiana

[1] Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Pereira. Médico especialista en Cirugía General. Magister en Literatura. Doctor en Ciencias de la Educación y candidato a Doctor en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Líder del grupo de Investigación en Ciencias Quirúrgicas, clasificación B de Colciencias. Lidera la línea de Investigación de Educación y Salud. Correo electrónico: rocabral@utp.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5022-0800

Fecha de recibo:15/01/2020 Fecha de aceptación:17/04/2020

SUR QUOI ALLONS-NOUS ÉCRIRE MAINTENANT QU'IL N'Y A PLUS DE GUERRE ? LA MÉMOIRE ET L'OUBLI CHEZ HECTOR ABAD FACIOLINCE

RÉSUMÉ

À partir d'une description du discours officiel sur le continuum mémoire/oubli et de son rôle dans la reconstitution du passé, cet essai passe brièvement en revue le rôle de la littérature colombienne depuis la période connue sous le nom de La Violencia jusqu'à nos jours. Ainsi, les textes littéraires qui ont suivi le pacte du Front national, dont certains sont contemporains, sont mis en évidence, et certaines parties des romans El olvido que seremos (2006) et Traiciones de la memoria (2009) de l'écrivain Héctor Abad Faciolince sont analysées. Enfin, en ce qui concerne cette nouvelle étape historique connue sous le nom de "post-conflit", une esthétique de la mémoire est proposée comme une autre façon de comprendre la violence en Colombie, fondée sur la reconnaissance de la vulnérabilité qu'elle possède, ainsi que sur la capacité de restitution que l'oubli possède.

MOTS CLÉS

Violence, mémoire, oubli, littérature colombienne.

INTRODUCCIÓN

Pasadas más de seis décadas de violencias prolongadas a lo largo y ancho del territorio nacional, el celebrado Acuerdo de Paz entre el Estado y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), emerge como una posible solución pacífica a uno de los conflictos más agresivos de la historia reciente del país. De su implementación se espera que la verdad, la justicia y la reparación, sean principios esenciales que garanticen la inteligibilidad de esa violencia, el respeto de los derechos de las víctimas y la reconciliación de la nación. Así, la memoria y su relación con la historia están presentes en la agenda colombiana, pues de ella se deriva una sensación de justicia frente a los hechos ocurridos en el pasado y el compromiso de no repetición en el futuro.

Bajo la categoría de "posconflicto", el debate oscila entre una posición que busca reconstruir lo acontecido, realizar el duelo, afrontarlo y superarlo, y aquella que promueve estrategias para olvidar, hacer borrón y cuenta nueva, como un camino seguro a la reconciliación. En el primer caso, se afirma que la restitución de la memoria[2] es un factor clave en la identificación de las raíces del conflicto pues crea conciencia sobre la realidad del mismo, se asocia con un reconocimiento del derecho a la verdad, una eventual sanción de los responsables y una transición hacia la convivencia pacífica.

Pero, ¿quién y bajo qué criterios decide lo que debe recordarse? Es evidente que no existe un principio común, democráticamente estructurado, que dé cuenta de todas las visiones de mundo confrontadas. Se apela, entonces, a la rememoración colectiva que recoge, sin confundirlas, las memorias individuales de los sujetos que conforman el grupo. Supeditado a esta tesis, el Estado conforma una Comisión de la Verdad que debe seleccionar, interpretar y construir sentido frente a unos acontecimientos que se traen del pasado. Tal ente se vale de la historia y de la posibilidad de trabajar científicamente con evidencias fácticas y verificables, para reelaborar una realidad basada en la suma de los relatos de víctimas y victimarios, que descifren las razones, circunstancias, contexto y estructura social que dieron lugar al conflicto.

Sin embargo, pese a su pretendida objetividad, las críticas a esta mirada descreen de la implicación "memoria, entonces, verdad". Por lo general, el proceso responde a unos intereses de tipo jurídico-político en los que esta última, como fin, pierde relevancia (Fuentes y Cote, 2004, p. 15). Al final, el relato construido no es una verdad, entendida como la coincidencia entre lo narrado y lo objetivo de unos hechos; es, más bien, una versión limitada que se legitima en la medida en que es incluyente y permite a la sociedad enfrentarse de mejor manera con su pasado. Así, el Estado ayuda a definir lo que será recordado y también lo que ha de ser olvidado. Cabe preguntarse entonces, con respecto a la narrativa oficial y su discurso sobre la historia, si la verdad estructurada en lo literario no es acaso una postura

---

[2] ara la definición de los términos "memoria", "recuerdo" y "rememoración", acudo al criterio de Paul Ricoeur quien toma "[…] el recuerdo como cierta clase de imagen, y la rememoración como una empresa de búsqueda coronada o no por el reconocimiento" (Ricoeur, 2004, p. 165).
Oscar González Molina (2004) detalla de mejor manera lo que me interesa resaltar de los conceptos de Ricoeur: La memoria es el espacio –interior o exterior, colectivo o privado– en el que se construye de manera amplia el pasado, donde se reúnen todas las imágenes, voces, sentimientos y pensamiento que podemos evocar de tiempos vividos. El recuerdo son las circunstancias, imágenes, paisajes, etc., que componen la memoria, y que se recuperan como estados definidos del pasado. Por último, la rememoración consiste en la empresa evocativa que ejercemos para rescatar recuerdos del olvido y luego instalarlos en el amplio espacio de la memoria, es decir es el proceso activo y propositivo mediante el cual se desatan imágenes, sonidos, pensamientos, sentimientos, etc., de las fuerzas del olvido y las configuramos y ubicamos como recuerdos en la memoria privada, común o social. (p.6)

igualmente arbitraria y relativa a aquella determinada por el Estado. Pero también cabe interrogar, cuál podría ser su papel en el nuevo escenario del posconflicto y cómo la interpretan con perspectiva histórica los textos literarios, cuyos universos de ficción construyen también referentes ligados al ayer. A resolver estos cuestionamientos se destinarán las siguientes páginas.

DE LA MEMORIA AL OLVIDO

Esta época estará caracterizada por la reflexión sobre los ejercicios de la memoria y el olvido[3]. El conocimiento científico y la creación literaria los han convertido en temas fundamentales de sus disquisiciones. Aunque no cabe duda de que la actividad memorística individual existe, ahora sabemos que a esa aventura personal le es imposible situarse fuera del punto de referencia de los marcos sociales y de la experiencia colectiva. Contra la inminente amenaza de la desmemoria, que actúa como una fuerza capaz de silenciar los reclamos del pasado, ella queda como un recurso necesario para identificar las secuelas del conflicto (Latorre et al., 2012, p. 12). Memoria y olvido vienen a ser, pues, conceptos que se entrelazan en una relación compleja, imposible de esclarecer con exactitud (Calveiro, 2006, p. 377; Halbwachs, 2004, p. 120).

Para Ricoeur (2004), por ejemplo, uno es un complemento de la otra, puesto que se modelan mutuamente, como la palabra al silencio, el espacio en blanco al texto o la figura al fondo (p. 531). Por su parte, Todorov (2000) advierte que "[…] la memoria no se opone en absoluto al olvido. Los dos términos para contrastar son la supresión (el olvido) y la conservación; la memoria es, en todo momento y necesariamente, una interacción de ambos" (p. 18). Por lo tanto, la primera no es negación del segundo, sino el rescate de imágenes únicas que corren el riesgo de perderse para siempre (Rabotnikof, 2008, p. 110). No está determinada por la capacidad de almacenaje de datos o información, sino por su jerarquización sobre lo que debe ser recordado y lo que debe ser olvidado; porque no recordamos "todo" sino sólo lo pertinente, lo que conviene.

De acuerdo con lo anterior, se colige que existen dos tipos de ejercicios memorísticos. Por un lado, aquel que procura una lectura literal, rigurosa y exhaustiva —cuya búsqueda es extender las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia—; y, por otro, el de la lectura ejemplar, en la que se utiliza el pasado en relación con el presente con el fin de superar el trauma sucedido (Todorov, 2000, p. 45). En el primer caso, la escritura se concibe como el respaldo perfecto del recordar; se recurre desde el diario personal o la libreta de apuntes, hasta los archivos institucionales y los textos oficiales.

La memoria colectiva, en su afán de reconstitución de lo real, incorpora las narrativas de las víctimas de la violencia al gran relato de nación y, con ello, genera mecanismos de reparación y trascendencia de lo acontecido. Sin embargo, como se afirmó antes, en estos casos la verdad no es entendida como la coincidencia entre aquellos testimonios y la objetividad de unos hechos.

Es, más bien, una versión limitada que se legitima en la medida en que sea incluyente y permita a la sociedad enfrentarse de mejor manera con su pasado. Ricardo Piglia (2001) sugiere, con respecto a la pugna política argentina, que existe un circuito personal —privado — de la narración y una voz pública, un movimiento social, de lo narrado (p. 55). El Estado centraliza esas historias, las cuenta y procura que otras sean sacadas de escena.

La importancia de olvidar en la constitución del Estado, la describe de manera ejemplar Benedict Anderson (2007) en su libro Imagined Communities. A partir de la lectura de tomadas de la conferencia Qu'est-ce qu'une nation? (1882)[4], el irlandés adjudica un papel preponderante a la omisión de los hechos de guerra ocurridos en el pasado como una forma de cohesionar a la nación. La frase "Or, l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun et aussi que tous aient oublié bien des choses"[5] (p. 277); representa el poder de un estado de manipular los acontecimientos, como sucesos que la nación debe recordar pero sólo para compartir el hecho de haberlos olvidado.

---

[3] "Desde los pioneros trabajos de Bergson y su transfiguración literaria realizada por Proust, la memoria ha encontrado en los objetos una materia resistente al paso del tiempo, pero incapaz de recordar por sí misma". (Benjamin, 2017, p. 231). Para el caso que nos ocupa, el acceso a la memoria involuntaria y, con ella, a un universo narrativo clave para comprender las transformaciones de los conceptos sobre la memoria y el olvido durante el siglo.

[4] Conferencia dictada por Ernest Renan en la Universidad de la Sorbona, la cual, cinco años más tarde, haría parte de la serie Discours et conférences.

[5] "Así, la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas".

La apelación a olvidar como un mecanismo de cohesión nacional, ha formado parte del discurso oficial de la violencia en Colombia. Se dice que, si no se olvida lo acontecido, el recuerdo de éste podría desencadenar nuevamente odios y retaliaciones que reeditarían las causas del conflicto. Equivale, bajo esta mirada, a la construcción de una sociedad a partir de la ignorancia deliberada de su historia. Al respecto, Gutiérrez (2012) retoma apartes del discurso de la época publicados en prensa:

Hurgar 'las oscuras raíces' y buscar 'tendenciosamente orígenes y responsabilidades' es 'una manera de envenenarnos y mantenernos en estado de prevención y de cólera'. La reminiscencia de los rencores y resentimientos solo conduce al caos y 'al estímulo oscuro de las pasiones' y así es imposible moralmente rehacer a la nación (El Tiempo, 1959, 7 de febrero, Editorial) (p. 18).

De todo esto se concluye que la historia sobre la violencia en Colombia es un discurso más, cuya búsqueda del restablecimiento integral del pasado solapa la selección forzosa y la marginación, ya que la idea de una narración exhaustiva es performativamente irrealizable. Si no es posible acordarse de todo, tampoco es posible contarlo todo. Lo relatado entraña una dimensión selectiva, y es allí donde aparece el olvido, en razón a la tendencia natural a escamotear los antecedentes más traumáticos y su efecto deletéreo sobre la conciencia. Siempre se podrá contar de otro modo, cambiar el ángulo de focalización, suprimir o enfatizar, refigurar a los protagonistas, alejarse de la realidad y, en suma, hacer ficción.

Para Ricoeur (2003, p. 39), los relatos histórico y de ficción se acercan porque ambos recurren a una narrativa —a una forma de construcción poética— para dar cuenta de los acontecimientos que pretenden describir. A través de esa narración se remodela la experiencia del tiempo subjetivo y el tiempo universal, saldando así la pretensión del texto histórico de servir de puente entre ambos para poder explicar el pasado.

DE LA NOVELA DE LA VIOLENCIA A LA NOVELA DEL POSCONFLICTO

Acerca de la historia colombiana de mediados del siglo XX se ha escrito mucho. Quizá, la denominación de este periodo de horror como "la Violencia", sea el resultado del informe de la "Comisión Investigadora de las Causas Actuales de la Violencia", instaurada por la Junta Militar,

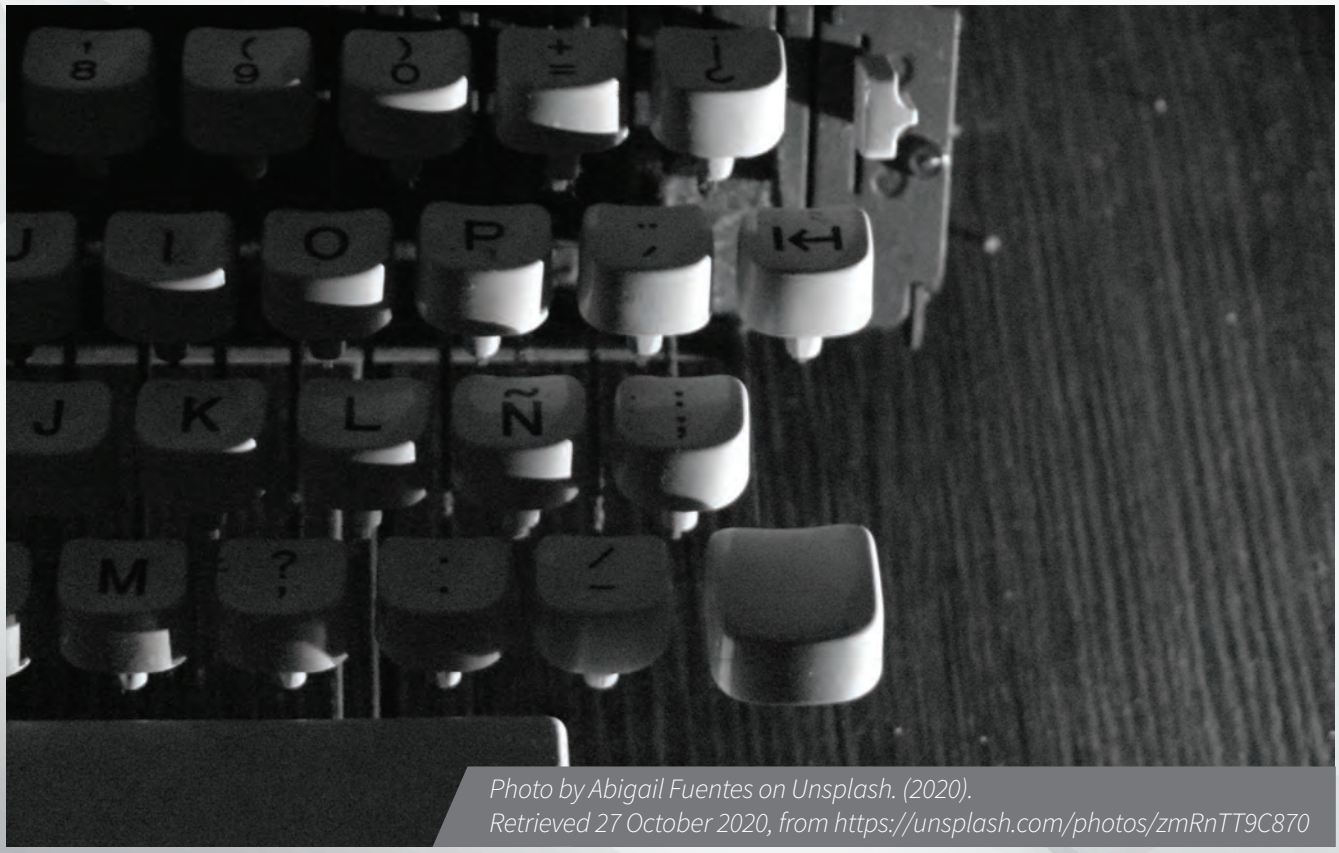


Photo by Abigail Fuentes on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/zmRnTT9C870

tras la firma del pacto entre conservadores y liberales que daría lugar al Frente Nacional en 1957. Se trata de un término que, con suma ambigüedad, hace referencia directa a la brutalidad de lo ocurrido más que a las causas o los efectos de unos hechos traumáticos que marcaron, decisivamente, la historia posterior del país (Rueda, 2011, p. 92).

El libro La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social (1963-1964) escrito por Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña, condensa el primer intento serio de recoger evidencias y testimonios sobre este fenómeno en el territorio nacional. Hasta ese momento, las descripciones se limitaban, según los autores, a la "[…] escueta enumeración de crímenes nefandos con inculpaciones partidistas o de la fácil casuística lugareña vertida en novelas que no han logrado todavía la total dimensión interpretativa del fenómeno. Quizás están inmaduros los aportes para la obra definitiva" (2019, p. 15).

Sin embargo, pese al intento de convertirse en la versión oficial —el proyecto fue aprobado por el presidente Alberto Lleras Camargo— es evidente que el proceso de construcción del discurso de la Violencia, su tentativa de "fijar" conceptualmente, definir las agresiones presentadas, otorgar un sentido histórico-social y señalar responsabilidades, no estuvo ausente de la crítica de intelectuales e historiadores, quienes lamentaron el tono literario y el carácter ideológico del sujeto enunciador. He aquí un ejemplo:

[...] porque irrumpió con machetes y genocidios, bajo la égida de guerrilleros con sonoros sobrenombres, en la historia que aprenderán nuestros hijos; porque su huella será indeleble en la memoria de los sobrevivientes y sus efectos tangibles en la estructuración, conducta e imagen del pueblo de Colombia (Ibid., 2019, p. 12).

Ya sea como preocupación central, forma de resistencia o drama fundamental en la formación de una identidad de nación, la temática de la violencia se convirtió desde ese momento en objeto literario. Frente a la deficiencia efectiva de las versiones institucionales —Estado, iglesia, escuela—lo que los nuevos libros ofrecían era una manera de entender y justificar lo "otro" de la violencia como la respuesta de la cultura "letrada"[6]. Esto es, la pregunta por la "justicia", la cual tendría en la memoria, en el testimonio o en la no resolución de la dualidad olvido/recuerdo, una posibilidad de respuesta en el discurso literario (Rueda, 2008, p. 352).

El rótulo "Novela de la Violencia", con el que se denominó al grupo de novelas posteriores al asesinato del líder popular Jorge Eliecer Gaitán, en parte nació de la polémica desatada por García Márquez y la respuesta que su artículo recibió de Hernando Téllez en el año 1959[7]. Mientras que para el primero la Colombia de la época no estaba culturalmente madura, por lo cual no había producido un escritor o un grupo de escritores que permitiera hablar de una auténtica literatura nacional y, en general, era un "fraude a la nación" (1959a), para el segundo, lo importante era buscar en esas obras lo que sería valioso a nivel "humano" y "nacional", con la mirada puesta en la construcción de una tradición literaria que debía partir de la omisión del pasado y de una mirada hacia el futuro[8].

Ahora bien, la primera investigación de rigor se debe a Gerardo Suárez Rondón. Este, en La novela sobre la violencia en Colombia (1966), incluye cuarenta obras con esta temática, publicadas entre 1949 y 1965. Por su parte, Augusto Escobar (1997) extiende el número a setenta obras y alarga el periodo hasta 1967 (pp. 149-153). De otro modo, Menton (2007) considera dos épocas: la primera, entre 1951 y 1971, relativamente prolífica en obras acerca de este tema, pero sin una unidad evidente a partir de la cual fuese posible elaborar una apuesta textual crítica; la segunda, abarca el periodo comprendido entre 1975 a 2006, en el que reseña un número menor de obras con valor más literario que representativo[9].

Se destacan en este corpus escritores de la talla de Gabriel García Márquez, Eduardo Caballero Calderón, Hernando Téllez, Manuel Mejía Vallejo y Manuel Zapata Olivella. En su momento gozaron de mucha popularidad y publicaron varias ediciones de sus libros, entre ellos Daniel Caicedo, Fernando Ponce de León, Eduardo Santa y Jorge Zalamea (Rueda, 2008, p. 354). La forma

---

[6] El adjetivo "letrado" hace referencia a un grupo de intelectuales fundamentalmente urbanos, habituados al manejo de los instrumentos de comunicación social y al uso político del discurso literario, tal como lo explica Ángel Rama (1998, p. 31-41).

[7] Me refiero al artículo titulado La literatura colombiana un fraude a la nación (1959a, p. 44-47)

[8] Hernando Téllez es autor del libro Cenizas para el viento (1950), una selección de cuentos que representan una de las primeras aproximaciones literarias a los hechos de la Violencia.

[9] Aunque no es el propósito del presente ensayo hacer una revisión de los estudios sobre la temática de la Novela de la Violencia, es preciso mencionar, además del trabajo de Suárez Rondón (1966), la reseña bibliográfica de Mena (1978), la tesis de grado de Álvarez Gardeazabal (1970), el libro de Laura Restrepo (1985), el estudio de Manuel Arango (1985) y el trabajo de Escobar Mesa (1997).

como estos escritores enfrentaron la magnitud de la tragedia fue diversa. En general, se cuestionó la versión oficial de los discursos sociales que hacen las veces de marco asistencial a la percepción de la realidad, del presente y del pasado; temas como la precariedad de las instituciones, la ausencia de opciones de participación, las injusticias en la repartición de la tierra, la aceptación del enfrentamiento armado como método válido para saldar conflictos y la "banalidad del mal"[10], se representaron en novelas, poemas y cuentos.

Las formas narrativas también fueron variadas. A finales de los años cincuenta, muchos autores latinoamericanos que simpatizaban con la izquierda optaron por escribir una literatura comprometida. Para el caso colombiano, el contacto con contextos violentos implicó, en algunos de ellos, la descripción explicita y grotesca, la mirada sociológica y el compromiso político, entre otros.

Para García Márquez, sin embargo, las denominadas "novelas de la violencia" fueron "[…] la única explosión literaria de legítimo carácter que hemos tenido en nuestra historia…", por lo que consideraba que la literatura colombiana de ese momento era "un fraude a la nación" (Ibid., p. 45). Propuso un cambio de dirección en el punto de vista narrativo; no ya en la descripción de los actos violentos mismos, ni de los muertos, sino en sus efectos, en la incertidumbre, el afán de justicia, el miedo y el dolor de los sobrevivientes (García Márquez, 1959b). Sus obras literarias, cuestionarán los mecanismos de perpetuación de la violencia e inducirán en el lector una libertad creativa y una forma de resistencia que no se corresponderá con la tendencia de los escritores a no permanecer neutrales y emprender una literatura comprometida políticamente (Rueda, 2011). En últimas,

García Márquez presentaría la literatura como medio por el cual resulta posible restituir simbólicamente a una sociedad aquello que le ha sido arrebatado por la violencia. Esto funcionaría mediante los recursos que involucran al lector en la narrativa, a los que se refiriera Rama (1971) en su artículo. Se trata de un proceso que podría tener implicaciones éticas, llevando al lector a un cuestionamiento profundo (Ibid., p.106).

Más adelante, a finales de los 80´s, en pleno apogeo de la criminalización de la sociedad, la aparición del fenómeno del narcotráfico se vuelve núcleo temático de la producción literaria colombiana. A propósito de esto, Héctor Abad Faciolince acuñó el término de "literatura sicaresca"[11] para referirse a un género que, entre la realidad y su representación estética, describía una nueva sociedad girando en torno al mundo de la droga y el crimen. Los autores del momento recurren a la oralidad, la presencia de un narrador letrado, la idealización romántica de la figura del sicario, las hazañas delictivas de conocidos delincuentes y el orden del no-Estado para, sin renunciar a la violencia, servir de marco de lectura del pensamiento de una época (Jácome, 2012).

Sobre esta cuestión, Bouvet (2015) analiza la presencia de la muerte en tres novelas de la época —Leopardo al sol de Laura Restrepo (1993), La Virgen de los sicarios de Fernando Vallejo (1994) y Rosario Tijeras de Jorge Franco (1999)—, y concluye que en ellas se repiten la banalización de la violencia, la trivialización del cuerpo, la deshumanización — el muerto es un "muñeco" —, el erotismo de la muerte como distracción, como ley ridiculizada y pisada por narcotraficantes y sicarios (p. 15). La muerte, dominando los márgenes de las grandes ciudades ocupadas por los campesinos desplazados de la primera Violencia.

En definitiva, en virtud de su distanciamiento con respecto a la realidad histórica oficial, las narrativas de la violencia han evolucionado desde un abordaje ficcional, en estrecha proximidad con el discurso historiográfico hasta su completo alejamiento, en una reinvención del pasado que cuenta lo que la versión común no dijo, olvidó u ocultó. Es un desplazamiento, desde la presencia y la verosimilitud, hacia la ausencia y la distorsión de los hechos como formas de conocimiento de lo acontecido.

Visto todo esto, lo que se ha denominado novela del posconflicto reabre el debate respecto a problemas específicos en la representación estética de la realidad, la cual tiene en el continuum memoria/olvido la posibilidad más pertinente de desplegar el lenguaje

[10] Marco Estrada Saavedra (2007) expone en su artículo el significado de la fórmula "la banalidad del mal" en la obra de Hannah Arendt. El concepto hace referencia a la abdicación que una persona hace de su responsabilidad de confrontarse, reflexivamente, con los propios actos y sus consecuencias, con el fin de someterlos al tribunal de la conciencia. No es un fenómeno moral ni de la voluntad, sino de la ausencia de la facultad de juicio, de la incapacidad de pensar la diferencia. (p. 50)

[11] El término "sicaresca", como definición de un género literario, nació en 1995 cuando el escritor Héctor Abad Faciolince quiso denunciar la fascinación de la literatura colombiana por la figura del sicario, ese joven asesino a sueldo que apareció en las calles de Medellín en los años 80, al mismo tiempo que surgía una nueva sociedad basada en el narcotráfico (Bouvet, 2015, p. 12).

literario en el escenario de la situación colombiana actual. Esta dialéctica se proyecta en la discursividad con todas sus fragilidades, engaños, invenciones, complejidades y necesidades. El resultado, una estética de la memoria y una revalorización de su papel en la construcción de una verdad tan válida como las demás (Ortiz, 2015, p.170).

Enseguida se desarrollará el concepto en dos de las obras de Héctor Abad Faciolince. A partir de testimonios que pretenden la construcción de lo real, se evidencia una elaboración deliberada, que construye la verdad a partir del progresivo desmoronamiento de los recuerdos, y desplaza el trabajo de reconstituir lo real mediante la producción de representaciones.

HÉCTOR ABAD Y LA ESTÉTICA DE LA MEMORIA

El olvido que seremos (2006) y, más tarde, Traiciones de la memoria (2009)[12], constituyen una excelente muestra de lo que podría llamarse una estética de la memoria. Del primero de ellos dice Rojas, por ejemplo, que hace parte de "[…] esa zaga de escritos hechos por colombianos, por distintas motivaciones, pero con un propósito común no convenido: hacer memoria de lo que hemos sido en los últimos años" (2007). Ambos libros son testimoniales y pretenden contar la verdad. Su autor declaró en cierto momento, con respecto a la publicación de OS, lo siguiente:

[…] Yo lo que quiero es que se sepa la verdad. Que en mi caso y en los de miles de víctimas de la violencia, se sepa quién disparó, quién mandó disparar, quiénes fueron, si existen, los miembros de la clase dirigente antioqueña que celebraron la muerte de mi padre. Yo quiero que se sepa bien cómo lo hicieron, por qué lo hicieron. Y esa verdad es la que va a revelar su maldad, su brutalidad, su mezquindad, su horror (Molina, 2014, p.6).

Pero lo verdadero sólo puede surgir a partir del relato, es decir, del afán comunicativo. Y éste se nutre del recuerdo y la omisión. La evocación intenta afianzar la rememoración mediante el lenguaje, dotar a las imágenes de las certezas que se perdieron con el pasar del tiempo. Tal proceso creativo parte de la imaginación: la imposibilidad de recuperar el acontecimiento, obliga a la memoria a crearlo "[…] pues entendí —dice la voz narradora en OS— que la única venganza, el único

Photo by Paul Morley on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/uDsIhQfjti0

recuerdo, y también la única posibilidad de olvido y de perdón consistía en contar lo que pasó, y nada más" (2006, p. 225)

Héctor Abad Faciolince reconstruye, entonces, las acciones que terminaron en el asesinato de su padre, y con ello proyecta los pensamientos de la víctima en una narración en tercera persona que se compone del recuerdo propio y colectivo. De este modo, la relación con datos, lugares, nombres, y objetos se logra a partir del diálogo interior y la remembranza de los otros, quienes comparten los recuerdos y el afecto del ser

[12] Todas las referencias serán tomadas de las ediciones de Seix Barral en lo que refiere a El olvido que seremos (2006) y al Grupo Editorial Colombia en lo que respecta a Traiciones de la memoria (2009). De aquí en adelante se identificarán como OS y TM, respectivamente, por facilidad explicativa.

querido perdido (Reyes, 2010, p. 29). En TM se puede leer que

Como decía el mismo Borges, y es un hecho supongo que neurálgico de la memoria, recordamos las cosas no tal como ocurrieron, sino tal como las relatamos en nuestro último recuerdo, en nuestra última manera de contarlas. Lo relatado sustituye a la memoria y se convierte en una forma de olvido. Sin embargo, tiene que haber elementos de memoria precisa (p. 149).

En este último libro el autor avanza un paso más en ese proceso de elaboración de una estética de la memoria. Frente al primer texto, Un poema en el bolsillo, el narrador impone al lector un "pacto de lectura ambiguo"[13]: si su historia es real —ya que cuenta las consecuencias personales que tuvo el asesinato de su padre—, esta "[…] tiene tantas simetrías que parece inventada" (TM, p. 15); y concluye el primer párrafo identificando esta historia sentenciando que "[…] aun siendo verdad también es una fábula" (Ibid., p. 15). A continuación, se pueden ver algunas de esas características que resaltan el carácter ficcional, y la fragilidad de la memoria, como recursos estéticos necesarios para la construcción de la narración.

La fábula, conviene decir, en su esquema general no se diferencia de un relato policíaco[14]. La historia se presenta como "un enigma" (TM, p. 29) en el que se descubren "pistas" durante la investigación (Ibid., p. 34), que le permiten al protagonista la "paciente reconstrucción por indicios", que ponen en escena a un grupo de sospechosos, todos expertos en Borges (Ibid., p. 12). Estos personajes también responden a los esquemas esenciales de una fábula. La semblanza de un artista colombiano cuyo padre fue asesinado por unos sicarios en las calles de Medellín, quien en su doble calidad — escritor y víctima— realiza un periplo literario que adquiere una dimensión universal en la simpatía de unos lectores que comparten los mismos valores. El poema se convierte, a su vez, en el objeto mágico, el grial que debe preservarse a toda costa.

No es, por lo visto, una apuesta por la exactitud o por la coincidencia plena entre el suceso real y lo narrado; es, más bien, una construcción que parte de la vulnerabilidad y la confusión que genera el paso del tiempo. En TM se lee al antioqueño decir que

[…] cada vez estoy más convencido de que una memoria solamente es confiable cuando es imperfecta, y que una aproximación a la precaria verdad humana se construye solamente con la suma de los recuerdos imprecisos, unidos a la resta de los distintos olvidos (p. 130).

Por eso, para dar pruebas de veracidad y sinceridad autobiográfica a su escritura, y vencer con ello un poco lo que se olvida, se vale de unos documentos reales y cita textualmente los apuntes de su diario íntimo, así como los emails y cartas que escribió "[…] cuando aquello estaba todavía fresco en la memoria" (Ibid. p. 17). Teniendo en cuenta todos esos elementos, el relato señala la diversidad de comprensiones que hacen verosímiles todas las versiones acerca del posible autor de un poema encontrado en el bolsillo de su padre Héctor Abad Gómez.

Se confronta, por lo tanto, la experiencia del autor, producto del conocimiento sobre la obra de Borges y su estilo, con la realidad que observa, construida de pequeñas piezas que suponen un conflicto irresoluble. Tal confusión, lejos de ser una dificultad, concuerda —según algunos críticos— con una poética postmoderna que "[…] saca a la luz metatextualmente todos los mecanismos textuales" (Dulou, 2014, p. 145). Además de la característica pérdida de límite de los géneros —el texto puede leerse como ensayo, autobiografía, crónica o novela—, es una reflexión sobre la función y los juegos de la memoria (Molina, 2014).

El primer verso del poema rescatado de Borges, crea unos vínculos entre los diferentes textos y realidades. La línea va desde los artículos de prensa propios y ajenos[15], el poema del argentino, OS, las memorias de Rey, y el texto mismo del cuento, hasta los distintos personajes de la historia (Correas, 2011). He aquí un ejemplo encontrado en TM, en el que la presencia de un gato sobre un sofá rememora situaciones y deformaciones no reconocidas hasta el momento: se dice que "hay un gato sentado en el sofá, un gato real, y ese mismo gato está pintado en un cuadro, encima del sofá.

---

[13] Las autoras Alexandra Saavedra e Ivonne Sánchez en su libro La posición sesgada. Miradas a la narrativa reciente en América Latina, analizan de manera extensa los diferentes tipos de pacto de lectura. Uno de los bloques temáticos, Territorios de la Memoria, recoge un interesante ensayo sobre OS. En el caso de TM la ambigüedad radica en la imposibilidad de que el lector suscriba un pacto de lectura, ya que el desconocimiento de tantos detalles y la mezcla de géneros no puede hacer más que acercarlo a establecer con la obra un pacto de lectura ambiguo. (Galindo y Becerril, 2017, p. 92)

[14] Bajo esta clave podría leerse, de otra manera, el artículo de Rigoberto Gil Montoya (2010) denominado Manuscrito hallado en un bolsillo o las implicaciones de la investigación literaria, el cual ha sido recuperado de http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/miraton10/textos/manuscrito.pdf

[15] Destaco aquí las columnas publicadas por Abad Faciolince tanto en la Revista Semana (2007-2009), como en el periódico El Espectador (2009), así como las respuestas a favor y en contra de Alvarado Tenorio, William Ospina y Jiménez Emán, entre otros.

No sé cuál de los dos se muestra más indiferente a mi presencia y mi visita" (p. 163). La confusión entre el animal real, el original de la pintura y el que está pintado en una copia, induce en el lector un vínculo con el propósito de la investigación que consiste en aclarar la confusión entre las copias y los originales de los poemas de Borges (Dulou, 2014, p. 153). Y continúa expresando que "Así es la memoria, superpone en el mismo espacio recuerdos de tiempos distintos. No es una falsedad, es un detalle de un tiempo trasladado a otro momento" (TM, p. 165).

En este punto, la fragilidad de la memoria deviene recurso estético. Por ese camino, a partir de las reflexiones de Sloterdijk[16], Romero (2009) resume como rasgo de la posmodernidad el relativismo cínico y, en consecuencia, la disolución y el debilitamiento de la verdad (p. 2). La citación entera del poema crea una red de relaciones intergenéricas. En primera medida, al introducir este en un texto en prosa, relacionar al gato poético con el gato real del argentino, e intertextuales, en segunda medida, al crear correlaciones entre los dos animales, tanto el que se ve reflejado en el espejo como el que aparece copiado en un cuadro (Dulou, 2014, p. 154). Dichos enlaces intertextuales entre realidad y ficción, ya han sido aludidos en la cita de Shakespeare que reza que Estamos hechos de la misma sustancia que los sueños, al igual que en la de Borges, en la cual se interroga ¿Quién le dirá que el otro que lo observa /es apenas un sueño del espejo?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En lo recorrido a lo largo de estas páginas, se ha intentado argüir que la restitución del pasado a partir de la memoria, como instrumento que permita la búsqueda de una verdad histórica, universal y absoluta, deviene ejercicio retórico que controvierte el principio de verdad y la función ejemplarizante que ilumina el concepto de historia. Los textos literarios, se colige de aquello, deben ser una provocación a tal concepto oficial, universal y absoluto, en tiempos de posconflicto. De esta manera, en su propuesta de representación estética del pasado, ellos tienen la oportunidad de apostar por un concepto de verdad contingente y dependiente de una memoria vulnerable que, pese a ello, somete a la historia y al discurso del saber. Una vez se reconoce dicha fragilidad, así como el valor complementario del olvido, es posible pensar un concepto de historia que propicie espacios de conciliación más inclusivos.

Además, si de lo que se trata es de proponer una función social para esta literatura, por encima del experimentalismo técnico, la innovación o la satisfacción del lector, habrá de ser una propuesta para generar en el lector un estado de conciencia que le otorgue sentido al fenómeno de violencia y a su rol en la construcción de una nueva identidad nacional (Rojas, 2013). Aceptar que la literatura tiene un compromiso ético, que se refleja a nivel individual, colectivo o social, no desdice nada de su condición artística o su relevancia estética.

Porque la estetización de la memoria no persigue un objetivo histórico o político; su orientación es epistémica, en la medida en que persigue la comprensión filosófica del ser y su estar en el mundo.

Ricardo Piglia (2001) explica que una sociedad no puede funcionar con valores que son antagónicos a sus necesidades. Atendiendo esto, corresponde a la nueva literatura del posconflicto el compromiso ético —ineludible— de testimoniar lo ocurrido, recurriendo a una frágil memoria que se nutre del olvido, y que no sólo revela el pasado, sino que también comunica cómo se ha construido el conocimiento sobre ese pasado, con la esperanza de cimentar en el presente un espacio más digno, menos violento, garantizando una evocación de lo acontecido que posibilite la reconciliación.

[16] Expuestas en su libro The critique of cynical reason (1987).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Faciolince, H. (2006). El olvido que seremos. Bogotá: Seix Barral.

_____. (2009). Traiciones de la memoria. Bogotá: Grupo Editorial Colombia.

Anderson, B. (2007). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. 4ªed.. [Trad. de Eduardo L. Suarez]. México: Fondo de Cultura Económica.

Bouvet, F. (2015). La novela sicaresca colombiana o la crónica de una Muerte ordinaria. Amerika. Mémoires, identités, territoires

Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria en Gerardo Gaetano (Comp.). Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 359-382 pp.

Correas, J. (2011). Los falsificadores de Borges. España: Alfaguara.

Dulou, J. (2014). Los mecanismos de la hibridación genérica en "Un poema en el bolsillo" de Héctor Abad Faciolince. Estudios de Literatura Colombiana(34), 143-161.

Fuentes, D.M., & Cote, G.M. (2004). El papel de las Comisiones de la Verdad en la formación de la memoria histórica:¿construcción de un relato? (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

García Márquez, G. (1959a). Dos o tres cosas sobre la novela de la violencia. La Calle, 2 (103), 12-13 pp.

_____. (1959b). La literatura colombiana, un fraude a la nación. Acción liberal, 2, 44-47 pp. Recuperado de http://eljuiciodeeladio.blogspot.com.co.

Gutiérrez, A. V. (2012). La Violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional. Revista colombiana de sociología, 35 (2), 15-33.

Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (2019). La violencia en Colombia: estudio de un proceso social. Vol. 10. Colombia: Ediciones Tercer Mundo.

Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Vol. 6. Prensas de la Universidad de Zaragoza, España.

Jácome, M. (2012). Reconfiguracion del sicario en "Felicidad quizás" de Mario Salazar Montero y "Los restos del vellocino de oro" de Alfredo Vanín. Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica, 3 (5), 98-111.

Latorre, E. L, Camargo, J. A. y Blanco, C. A. (2012). Comunicación, memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el Departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. Universidad Sergio Arboleda.

Menton, S. (2007). La novela colombiana: planetas y satélites. México: Fondo de Cultura Económica.

Molina, Ó. J. G. (2014). Una poética de la memoria y el olvido en Traiciones de la memoria y El olvido que seremos de Héctor Abad Faciolince. Badebec, 3 (06:1-21).

Piglia, R. (2001). Crítica y ficción. Barcelona: Anagrama.

Ortiz, J. (2015). El pasado es tan irreal como el futuro: Abad Faciolince y la nueva historia cultural. Revista de Estudios Sociales (54: 169-177).

Rabotnikof, N. (2008). El ángel de la memoria: mesianismo en tiempos de incertidumbre en Zubieta, A. M. (Comp.). De memoria. Tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión (103). Buenos Aires: Eudeba.

Reyes, F. L. (2010). El olvido que seremos y 'Mi confesión: testimonio, memoria e historia. Comunicación y ciudadanía(4),24-30.

Ricoeur, P. (2003). Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico. Vol. 1. Siglo Veintiuno Editores.

___. (2004). La historia, la memoria, el olvido. [Trad. Agustín Neira]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Rojas, D. (2007). La denuncia de Héctor Abad. Revista Semana (13 de enero). Recuperado de http://www.semana.com/opinion/articulo/la-denuncia-hector-abad/82907-3

Romero, D. P. (2009). Un lugar en el mundo: literatura, conocimiento y autonomía en tres novelas colombianas de finales del siglo XX. (Tesis doctoral). Universidad de Maryland, Estados Unidos.

Rueda, M. H. (2008). Nación y narración de la violencia en Colombia (de la historia a la sociología). Revista iberoamericana, 74 (223), 345-359.

_____. (2011). La violencia y sus huellas: una mirada desde la narrativa colombiana. Madrid: Iberoamericana.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. [Trad. Miguel Salazar.] Barcelona: Editorial Paidós.

Formación política para la paz

Aportes desde la paz justa a los lineamientos curriculares

Photo by Mahmudul Hasan Shaon on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/WEIGNYzx8dQ

Sindy Johana Prada Montaño[1]

RESUMEN

Esta investigación apunta a establecer el carácter y alcance de la relación entre los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares en formación política, específicamente los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD), y los criterios de paz justa en sociedades que atraviesan escenarios de postconflicto. Aquí se plantea realizar el análisis de la estructura soportada en objetivos como la identificación de criterios de paz justa (reconocimiento y redistribución) y su relación con la construcción de sociedades con sentido de justicia en periodos de transición a la paz; además, se pretende la postulación de una propuesta que anime la reconfiguración de los lineamientos curriculares para la formación política, con el fin de que se integren las necesidades de una sociedad en postconflicto. Finalmente, se colige que en efecto hay una relación entre los LCCD y los criterios de paz justa, pero que dicha relación debe ser reconfigurada a partir del enfoque en el sujeto, la ciudadanía y la reflexión sobre la justicia, la paz y la democracia.

PALABRAS CLAVE

Formación política, paz, justicia social, justicia transicional transformativa

POLITICAL TRAINING FOR PEACE. CONTRIBUTIONS FROM JUST PEACE TO THE CURRICULAR GUIDELINES

ABSTRACT

This research adresses the character and magnitude of the relationship between the epistemological assumptions of curricular guidelines in political training, specifically the Political Constitution and Democracy Guidelines (PCDG), and the peace criteria within societies that go through post-conflict phases. This paper presents a structure that covers three principal aims: The identification of criteria for peace (recognition and redistribution) and its link to build more peaceful and fair societies. The analysis of the liaison between those criteria and the curricular guidelines for political education, and, finally, the reconfiguration of the curricular guidelines for political education in the middle of post-conflict scenarios. Base don that, it is concluded that there is a bond between PCDG and peace, however such relationship must be reinforced by mean of a focus on the subject, the people, and a reflection approach towards justice, peace, and democracy.

KEY WORDS

Political education, peace, social justice, transformative transitional justice

FORMAÇÃO POLÍTICA PARA A PAZ. CONTRIBUIÇÕES DA PAZ JUSTA PARA AS DIRECTRIZES CURRICULARES

RESUMO

Esta investigação visa estabelecer a natureza e o alcance da relação entre os pressupostos epistemológicos das orientações curriculares na formação política, especificamente as Orientações Curriculares na Constituição Política e Democracia (LCCD), e os critérios de paz justa nas sociedades que estão a atravessar cenários pós-conflito. Aqui propomos analisar a estrutura apoiada por objectivos como a identificação de critérios para uma paz justa (reconhecimento e redistribuição) e a sua relação com a construção de sociedades com sentido de justiça em períodos de transição para a paz. Além disso, pretendemos apresentar uma proposta que encoraje a reconfiguração de orientações curriculares para a educação política, a fim de integrar as necessidades de uma sociedade pós-conflito. Finalmente, sugere-se que existe efectivamente uma relação entre a LCCD e os critérios de paz justa, mas que esta relação deve ser reconfigurada com base no enfoque no assunto, cidadania e reflexão sobre justiça, paz e democracia.

PALAVRAS-CHAVE

Formação política, paz, justiça social, justiça transitória transformadora

FORMATION POLITIQUE POUR LA PAIX. CONTRIBUTIONS DE LA PAIX JUSTE AUX LIGNES DIRECTRICES DU PROGRAMME SCOLAIRE

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à établir la nature et la portée de la relation entre les hypothèses épistémologiques des lignes directrices du programme d'études en formation politique, en particulier les lignes directrices du programme d'études

[1] Magister en Conflicto, Desarrollo y Seguridad; Especialista en Pedagogía; Especialista en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica, investigadora en justicia transicional transformativa. Docente de pregrado y posgrado, Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo: pradajohana24@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1117-3647

Fecha de recibo: 25/07/2020 Fecha de aceptación: 21/10/2020

en constitution politique et démocratie (LCCD), et les critères de paix juste dans les sociétés qui traversent des scénarios post-conflit. Nous proposons ici d'analyser la structure soutenue par des objectifs tels que l'identification de critères pour une paix juste (reconnaissance et redistribution) et sa relation avec la construction de sociétés ayant un sens de la justice dans les périodes de transition vers la paix. En outre, nous avons l'intention de présenter une proposition qui encourage la reconfiguration des lignes directrices des programmes d'éducation politique, afin d'intégrer les besoins d'une société post-conflit. Enfin, il est suggéré qu'il existe effectivement une relation entre la LCCD et les critères de la paix juste, mais que cette relation doit être reconfigurée sur la base de l'accent mis sur le sujet, la citoyenneté et la réflexion sur la justice, la paix et la démocratie.

MOTS CLÉS

Formation politique, paix, justice sociale, justice transitionnelle transformatrice

La investigación sobre la forma en la que los lineamientos curriculares en formación política —especialmente los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD)— se relacionan con los criterios de paz justa, se orienta hacia un estudio documental que tiene por objeto el análisis de las políticas públicas y su correlación con el contexto de postconflicto; es decir, se persigue la articulación entre lo pedagógico y las realidades sociales, pues se parte de la concepción de que tales lineamientos son guías comunes de proyectos educativos cuyo objetivo es la generación de cambios en dichos escenarios sociales y culturales.

Ahora bien, la pregunta por la relación entre estos dos supuestos normativos pretende describir cuáles son los puntos de convergencia o distinción, a fin de determinar la forma en la que la orientación curricular puede nutrirse de los debates actuales en teoría política sobre justicia social, justicia transicional y paz, más aún cuando estos lineamientos fueron pensados como directrices para que las instituciones educativas desarrollen proyectos en sus contextos de acción.

De acuerdo con esto, la aproximación al problema de investigación está marcada por dos grandes vertientes teóricas: por una lado, se defiende que la paz justa es una corriente de la justicia transicional que supone la integración de medidas de justicia social como la redistribución y el reconocimiento (Allan y Keller, 2006; Fraser, 2003), con lo cual tendería hacia la elaboración de una propuesta política crítica de las condiciones de desigualdad así como de los sistemas de subordinación cultural y económica instituidos, especialmente visibles durante la recuperación de sociedades en postconflicto. Por otro lado, en términos pedagógicos se acude a John Dewey (1997) y su propuesta de una educación con fines sociales que, pese a ser una propuesta un poco más pragmática que crítica, posee algunos puntos que se ajustan a los objetivos investigativos.

Frente al contexto de la problemática corresponde empezar por señalar que las sociedades en postconflicto se caracterizan por experimentar paralelamente la cesación de la violencia y el reto de solucionar las situaciones que dieron lugar a su inicio, tales como la marginalización económica, la exclusión de minorías, la invisibilización política, entre otras (Pasipanodya, 2008; Davis, 2016). Es así como cierta literatura que se ha ocupado de jerarquizar la paz, desde la perspectiva de la paz negativa hasta la positiva, y, en este proceso, ha llegado a la idea de paz justa. Allan (2006) establece que esta es una mezcla entre la cesación de la violencia y la implementación de medidas de justicia (p. 130), cuyos tres elementos característicos son el reconocimiento, la renuncia y el gobierno del derecho.

Ahora bien, en investigaciones previas se ha establecido que el primero de ellos, como único objetivo de la justicia social en la justicia transicional, no es lo suficientemente amplio para atender la multiplicidad de causas del conflicto y, por ese motivo, se defiende la necesidad de la redistribución con un elemento constitutivo de la integración de la justicia social en los debates de la justicia transicional (Prada, 2017). Así las cosas, las búsquedas de justicia transicional deben tener en cuenta elementos de reconocimiento y redistribución en tanto que bien el estatus o bien la clase pudieron ser desencadenantes de la violencia y el conflicto de igual manera; es decir, los dos son criterios de justicia social igualmente relevantes en escenarios de transición a la paz en la medida en que garantizan igualdad en la participación social y política de los sujetos en su contexto.

En este sentido, la base de la relación entre la justicia social y la paz se encuentra en la formación política de las sociedades en postconflicto. Tanto Davies (2016) como Dewey (2001) ven en la educación un medio idóneo para la recuperación y transformación social; el primero, por ejemplo, propone que los objetivos de una apuesta educativa como aquella son el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia; en el mismo sentido, el segundo entiende que la educación permite la superación de desigualdades estructurales y económicas.

Así, estas dos visiones se ajustan perfectamente al objetivo de la paz justa que busca la implementación de medidas de justicia social a través de estrategias de reconocimiento y redistribución, como se verá más adelante.

Por otra parte, conviene ofrecer también una aproximación al rol de la formación política en este contexto, para lo cual se acude a la perspectiva multidimensional expuesta por Echavarría (2012), quien formula una visión desde la moralidad, la ciudadanía —entendida como principio organizativo de la interacción social histórica y culturalmente determinada— y la cultura política vista como proceso discursivo de construcción de identidades nacionales y participación, lo que justifica que este artículo se incline por una visión de la segunda como categoría que sobrepasa tales límites territoriales y esté más bien cimentada en la multiplicidad de interacciones que tienen origen en los espacios educativos, mientras que acoja la tercera como el resultado visible de un entramado de significaciones compartidas que no se limita a la comprensión del funcionamiento institucional de Estado y, menos aún, procura el fortalecimiento de visiones hegemónicas, sino que permite la apertura a la variedad de manifestaciones de lo social con el objetivo de la construcción de sujetos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se sustentó en un análisis documental que fue estructurado y direccionado conforme a los siguientes objetivos: (1) dilucidar el carácter y alcance de la relación entre los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares en formación política y los criterios de paz justa, para lo que primero se identificó la literatura más relevante en materia de justicia transicional transformativa, justicia social, reconocimiento y redistribución (Fraser, 1997-2007; Honneth, 1994-2003; Uprimny, 2009; Gready y Robins, 2014; Lambourne, 2014; Pasipanodya, 2008; Friedman, 2018; McAuliffe, 2017) y luego se abordaron las categorías políticas relativas al giro transformativo de la justicia transicional que permitieron reconocer los criterios de paz justa como justicia social, reconocimiento y redistribución.

Además, se planteó (2) analizar la relación entre los hallazgos teóricos en materia de justicia transicional transformativa y la forma en la que tales criterios se erigen con el propósito de construir sociedades más justas y pacíficas en periodos de transición. Este último aspecto es determinante en la medida en que se debe justificar, por lo menos de forma somera, por qué la justicia transicional tradicional no es suficiente para el aseguramiento de la paz y la justicia en tal proceso, bien sea del conflicto a la paz o bien entre regímenes, para lo que correspondió desarrollar los supuestos epistemológicos de los lineamientos curriculares a través de la verificación de los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, así como de los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (LCCD); en este último punto es importante precisar que se acogió limitar el estudio a los LCCD exclusivamente, entendiendo que incluir los lineamientos que versan sobre ética implicaría la integración de otras categorías de amplia envergadura como la ética misma, el individuo, la libertad y la autonomía, cuyo análisis derivaría en una investigación de mayor alcance.

Ahora bien, para el establecimiento de la relación entre los lineamientos curriculares y los criterios de paz justa se usaron los puntos nodales enunciados previamente; en tal sentido, se verificó si hay o no una recuperación de elementos en los LCCD como justicia social, reconocimiento y redistribución. Este nivel de verificación consiste en el análisis documental, mas no en la evaluación, por lo que no se pretende concluir si los LCCD son adecuados o no para la formación política en contextos de transición y menos aún determinar si son o no el medio correcto para lograr el fin de la justicia transicional transformativa, sino constatar documentalmente la presencia o no de elementos que permitan saber si dichos lineamientos recogen criterios de paz justa.

Así pues, se acudió a autores como Cox, Jaramillo y Reimers, (2005), Ruiz y Chaux (2005), Echavarría (2012), Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, (2005), López (2001) o Herrera y Pinilla (2001) quienes examinan la formación política en relación con la moral, la cultura política y la ciudadanía.

En lo que tiene que ver con la propuesta para la reconfiguración de los LCCD desde los criterios de paz justa, fue posible identificar un grado de relación en dos niveles: una correspondencia al nivel conceptual y un vínculo en consideración de la justificación contextual descrita para la formulación de estos; frente a ello, el último objetivo de este ejercicio investigativo es proponer algunos puntos de partida en virtud de los cuales se pueda iniciar un proceso tal reconfiguración. Este análisis se mantendrá intacto frente a la estructura de los lineamientos en términos de facetas, dimensiones y ambientes de formación, aunque se ofrecerán algunas variaciones en términos de los valores asignados a cada uno de estos componentes de la organización curricular propuesta por los LCCD.

RESULTADOS

El estudio de los LCCD permitió encontrar que no hay en ellos una referencia directa a los temas sobre reconocimiento y redistribución, pero sí algunas menciones de los problemas que suscitan las desigualdades y los sistemas de dominación, aunque no intencionadas, Estas se pueden ver en apartados como:

[...] la verdad de la igualdad ante la ley era la de una desigualdad en la realidad que cada día se hacía más profunda, inequidades que a su vez generaban un conflicto amplísimo y que amenazaban las bases mismas del sistema social. (LCCD, 1998),

o bien como

[...] el propósito central del Estado es la búsqueda de la igualdad, más que como uniformidad como un mínimo de igualdad de oportunidades para que las diferentes capacidades puedan desarrollarse a plenitud, [...] (LCCD, 1998).

Asimismo, se pudieron advertir intermitencias que están directamente atadas a un concepto de justicia social pero no explícitamente integradas como parte de los LCCD, sino más bien relacionada a categorías más generales como pluralismo o multiculturalismo, desde su entendimiento legal. Lo anterior también deja este documento sin una relación lógica entre los conceptos de sujeto democrático, justicia social y democracia; así, como quiera que los LCCD no integran directamente un concepto de justicia social, sus planteamientos sobre el desarrollo del sujeto democrático y su juicio político se quedan por fuera de toda relación entre la justicia y la democracia, lo que permite inferir que quizá su aproximación a esta última es más bien deontológica, es decir, que plantean a la democracia como buena en sí misma, mas no como el sistema político más adecuado para mantener parámetros de justicia social. Pero también se encuentra que los LCCD se centran en una ciudadanía mucho más republicana.

En efecto, esta es definida como aquella condición de sujeto activo que reconoce los objetivos colectivos y permite participar de las deliberaciones colectivas con autonomía y responsabilidad, frente a lo que se considera que no permite orientar la formación política hacia estrategias de reconocimiento y redistribución, pues no tiene en cuenta que la ciudadanía se caracteriza por interacciones sociales

Photo by Nathan Dumlao on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020,
from https://unsplash.com/photos/k-oS0iKn0Qg

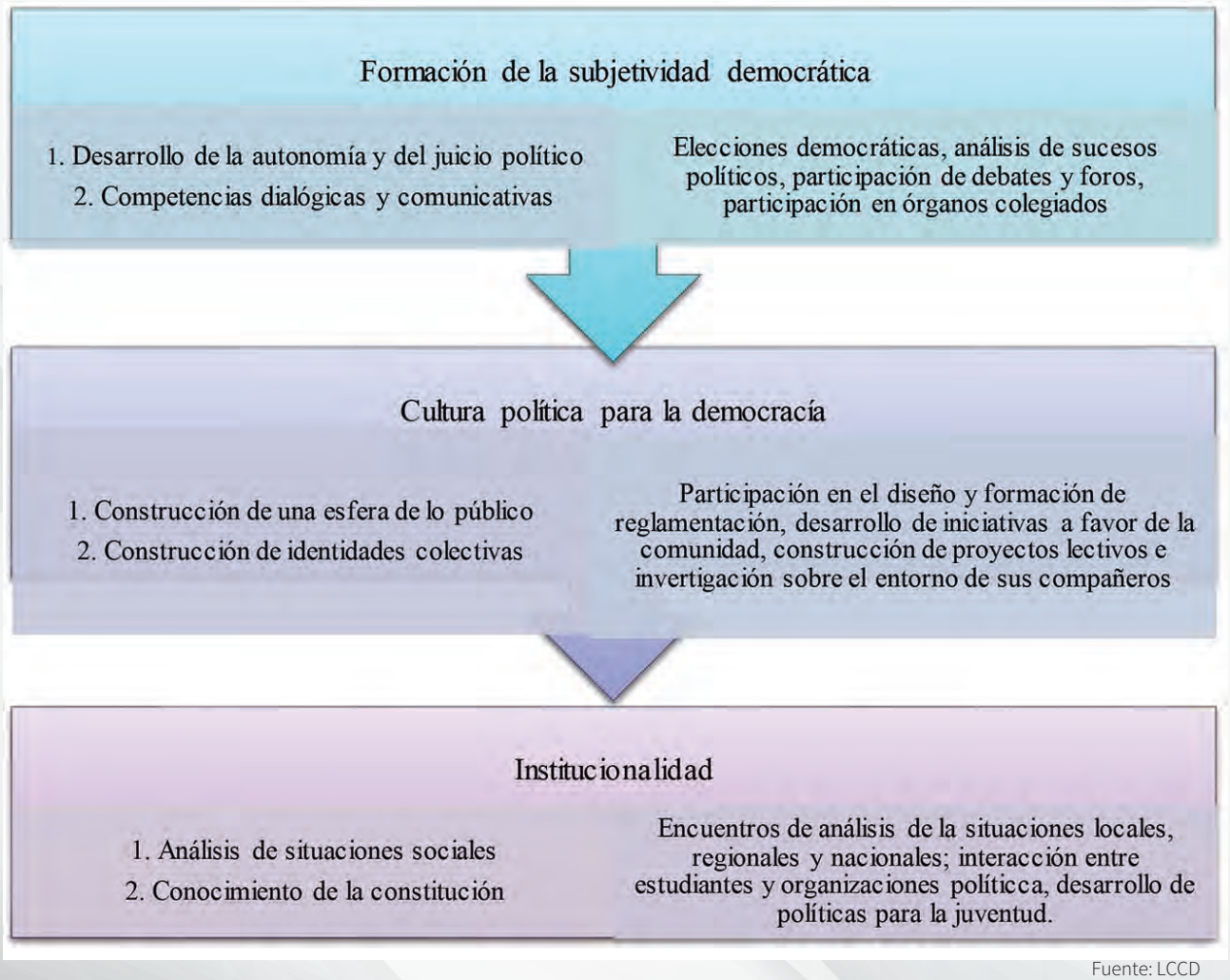
que crean patrones de valor cultural que dan acceso o excluyen a los sujetos de las pequeñas comunidades políticas o de la comunidad política general (Mieles y Alvarado, 2012). Por último, en lo que se refiere a la institucionalidad, los LCCD solo la abordan de manera meramente formal, con lo que lejos de representar una perspectiva crítica en torno a los sistemas de dominación cultural y económica, se limitan a la descripción del funcionamiento del Estado, la democracia participativa y los derechos humanos.

Con todo, se puede afirmar que sí hay una relación normativa entre los LCCD y los criterios de paz justa, aunque sea tenue, lo que no significa que la relación entre ellos como ejemplo de orientaciones para la formación política, y la finalidad transformativa de la educación, sea escindible; por el contrario, a lo largo del documento se puede verificar que hay una relación directa entre la formación política y la construcción de sociedades más justas y pacíficas en contextos de postconflicto.

En la figura 1 se presentan las tres dimensiones propuestas por los LCCD, esto es, la formación de la subjetividad democrática, la construcción de una cultura política para la democracia yel conocimiento sobre la institucionalidad.

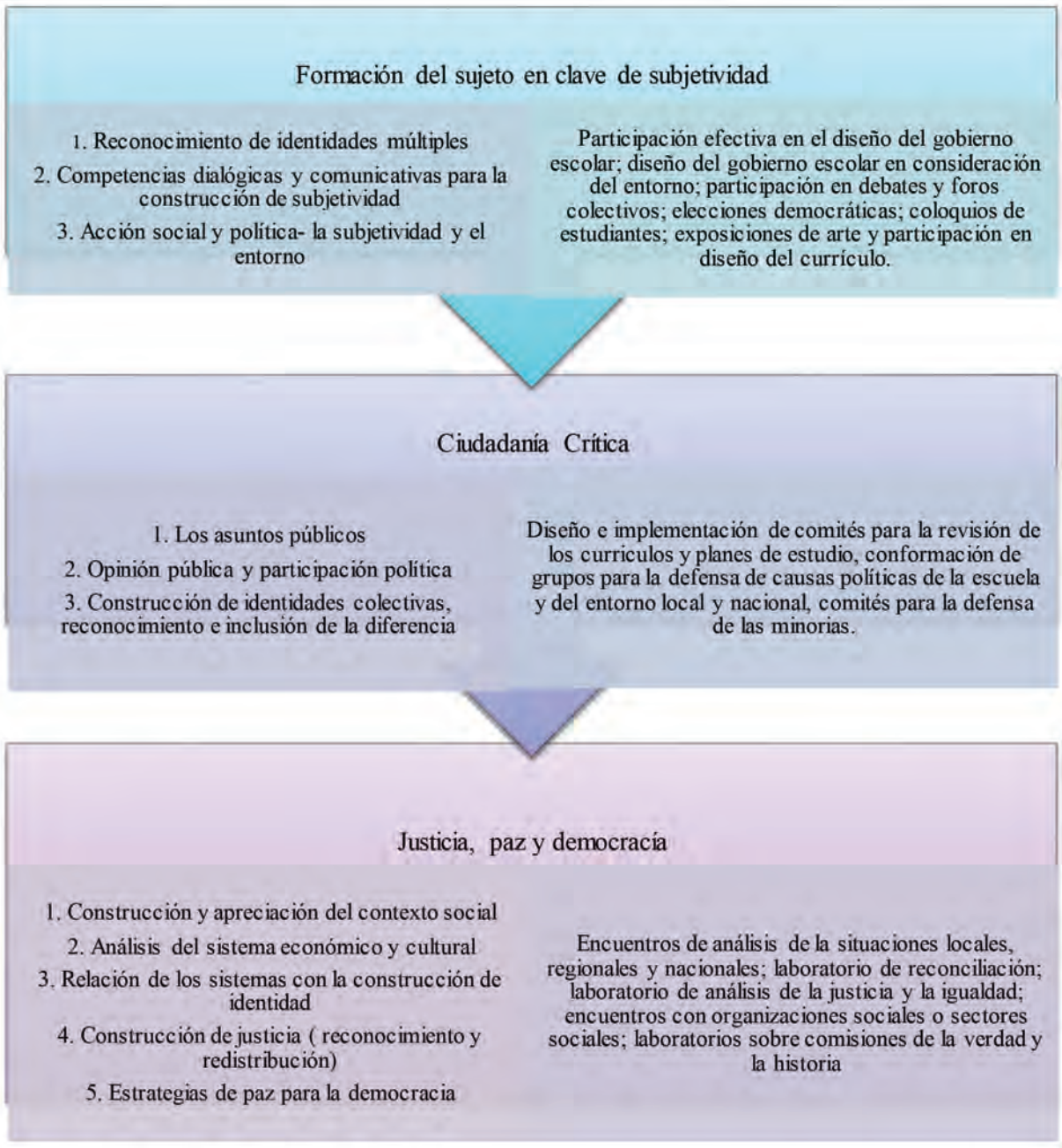
Estas dimensiones corresponden a lo que en el documento se asemeja a los objetivos de la instrucción o educación cívicas; ahora, para desarrollar cada uno de estos objetivos se presentan los componentes genéricos que corresponden a aquellos enumerados en el recuadro de la izquierda; se ofrece una propuesta de los ambientes de formación, tanto de aula como alternos y se resaltan aquellos ambientes alterativos que se escapan a una típica propuesta de aula.

FIGURA 1
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA ACTUALES



Fuente: LCCD

FIGURA 1
LINEAMIENTOS CURRICULARES EN CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y DEMOCRACIA PARA EL POSCONFLICTO



Fuente: LCCD

Al respecto, en la Figura 2 se presenta una aproximación para la reconfiguración de los LCCD que está justificada en las premisas según las cuales la formación de este tipo contribuye a la transformación social y, para el caso colombiano, a la transición del conflicto a la paz, ya que los LCCD son contextuales e históricos y no cláusulas pétreas sin flexibilidad. De otro lado, la moralidad, la ciudadanía y la cultura política se ven reflejadas en las tres dimensiones de la formación política que se centra en la construcción de subjetividad, ciudadanías críticas y, por último, la reflexión sobre los aspectos más colectivos de la ciudadanía: la justicia, la paz y la democracia. En suma, los LCCD buscan fortalecer objetivos como el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia, con lo que están llamados a enfocar sus aportes pedagógicos a la construcción de una ciudadanía no idealizada que desconozca las formas sociales existentes y los requerimientos concretos del contexto de país.

Photo by Esteban Amaro on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/hy8y0Wp_Lp0

La integración a los LCCD del análisis de la justicia social y su relación con la transición del conflicto a la paz, como lo muestra la Figura 2, es un primer acercamiento que tiene como propósito orientar su reconfiguración a fin de que la formación política se enfoque en la reconstrucción de las relaciones sociales actualmente quebrantadas, mientras su componente pedagógico apunte al logro de un diálogo significativo y la construcción de subjetividad en oposición a la mera enseñanza de la institucionalidad tal como es.

DISCUSIÓN

Las sociedades en posconflicto tienen dos retos: (1) garantizar una paz estable y (2) una efectiva superación de las causas que originaron y podrían hacer resurgir el conflicto. El marco que delimita estas discusiones se denomina justicia transicional y su entendimiento puede ser estudiado desde una perspectiva tradicional o alternativa. En el primer sentido, se ha pensado con frecuencia que la justicia transicional es una forma de justicia criminal y, en esa medida, su alcance se ha restringido a la búsqueda de la responsabilidad individual, así como a la revelación de la verdad sobre el daño causado (Turner, 2013).

Ahora bien, una de las críticas más destacables en contra de esta posición es que enfatiza la dicotomía entre paz y justicia, por lo que hace prácticamente imposible esperar la consecución de ambos principios al mismo tiempo (Eisikovits, 2016); por ejemplo, en el caso colombiano esta visión tradicional supone que no puede haber paz si no se castiga criminalmente a los responsables de los daños causados en el pasado, pero castigar a los responsables supondría asimismo poner en riesgo el acuerdo político que condujo a la sociedad colombiana a la cesación del conflicto armado, con lo que obliga al sacrificio bien de la justicia —retributiva— o bien de la paz.

En sentido opuesto, las visiones alternativas a la justicia tradicional se enfocan en la implementación de medidas de justicia social como instrumento para asegurar tanto la una como la otra. Tal es el caso de las aproximaciones teóricas de Rodrigo Uprimny (2009) con su propuesta de justicia transicional transformativa, cuyo criterio de justicia social es la redistribución. Análogamente, Allan y Keller (2006) han propuesto como criterio de justicia social basada en el reconocimiento, con un enfoque marcadamente procedimental y orientado hacia la etapa de negociación de conflicto.

Con todo, si se considera la naturaleza múltiple de las causas del conflicto, pues este puede ser el resultado de problemas de estatus —invisibilización, no reconocimiento, exclusión, dominación— o problemas de clase —concentración de la riqueza, concentración de la tierra, patrones excluyentes de la división del trabajo—, entonces resulta evidente que con la implementación de medidas centradas en el reconocimiento se atienden las quejas basadas en el estatus (Allan y Keller, 2006) y con las medidas focalizadas en la redistribución se resuelven las situaciones de desigualdad que están arraigadas en los problemas de clase (Gready y Robins, 2014; Arbour, 2007-2008; Uprimny, 2009).

En ese orden de ideas, ninguna de las dos visiones alternativas logra ser lo suficientemente efectiva como para superar aquellos conflictos cuyo punto de partida envuelve una mezcla de problemas de ambas índoles,

por lo que en el centro de esta discusión se plantea la necesaria incorporación de medidas de justicia social en un escenario de transición orientada tanto por criterios de reconocimiento como de redistribución, sin perder de vista que la proporción o priorización en la atención de una u otra depende de cada contexto particular. En suma, la justicia transicional debe responder al juzgamiento de los hechos violentos —perspectiva tradicional—, pero además debe permitir el asentamiento de las bases necesarias para un futuro de paz y democracia, ya que la importancia de integrar elementos de justicia social en la justicia transicional está ligada a (1) mantener una paz estable, (2) superar las causas del conflicto y prevenir que éste pueda surgir nuevamente y (3) garantizar condiciones sociales más democráticas. Por consiguiente, conviene dar mayor precisión a la opción más idónea para procurar tales objetivos y, finalmente, identificar los criterios de justicia social para una paz justa —reconocimiento y redistribución.

En efecto, una visión redistributiva no es el camino más idóneo para combatir las causas del conflicto, sobre todo el colombiano. Al respecto, Uprimny (2009) sostiene que las injusticias en este país están arraigadas en las desigualdades económicas y las extendidas condiciones de pobreza extrema, frente a lo cual propone una alternativa de justicia que combine la justicia retributiva y la justicia distributiva; sin embargo, resulta claro que esta visión no considera las luchas de estatus e identidad, como los temas de exclusión basados en la etnia, por ejemplo (Rodríguez, 2010).

De otro lado, la alternativa de Allan y Keller (2006) denominada paz justa identifica el reconocimiento como el único medio para lograr justicia, paz y reconciliación; es decir, como el instrumento normativo más adecuado para la superación del conflicto. Para ellos la paz justa es "[…] un proceso a través del cual la paz y la justicia son alcanzados conjuntamente por dos o más partes que reconocen sus identidades, renuncian a sus requerimientos centrales, y aceptan guiarse por reglas comunes de desarrollo conjunto." (Ibid., p. 19. Traducción propia).

Teniendo en cuenta estas dos visiones para la incorporación de principios de justicia social en contextos de justicia transicional, se sostiene que esta requiere la inclusión de medidas de redistribución[2] y reconocimiento[3], pues solo considerando ambos medios es posible superar las causas del conflicto y garantizar las condiciones sociales y políticas de participación de los sujetos en sociedad. Esta posición está fundamentada especialmente en la aproximación teórica de Nancy Fraser (2003), quien defiende que una posición reduccionista del reconocimiento y la redistribución es inadecuada si se atiende a que el primero no solo se ocupa de mediar los asuntos relacionados con las políticas de identidad, sino que además tiene influencia en las medidas de la segunda, consideradas como asuntos de clase.

Claramente, ello no significa que se trate de dos elementos separados de la justicia social, sino que cada forma de reivindicación social implica atender asuntos de reconocimiento y redistribución al mismo tiempo; en conclusión, para Fraser (2003) estos elementos están entrelazados y son concomitantes. Lo anterior quiere decir, además, que el estatus y la clase son representaciones que encarnan sistemas de subordinación: económica —de unos individuos a otros— y cultural —basada en patrones institucionalizados que suponen que unos individuos tienen mayor valor que otros—, los cuales pueden influenciar tales representaciones y determinar con ello sus oportunidades para la interacción social y política (Fraser, 2013).

Ahora, el debate sobre la justicia social que se aborda desde la ciencia política también ha permeado la ciencia de la educación. Al respecto, Davies (2016) sostiene que la formación para la paz que hace énfasis en el entendimiento mutuo y la tolerancia puede ser usada por el gobierno para desviar la atención de los origines políticos y económicos del conflicto, lo cual apunta a reclamar que la justicia social en escenarios de postconflicto debe poner énfasis tanto en los asuntos que tienen que ver con el reconocimiento del otro, como en políticas de redistribución de los recursos. De tal manera

[2] Para ampliar información sobre el reconocimiento se puede consultar a Galeotti (2002), quien plantea que es una forma de inclusión, a Honneth (1995) quien lo propone como una petición por respecto y estima o, finalmente, a Thompson (2006), quien lo identifica como una demanda por representatividad política. La primera aproximación implica que el reconocimiento se da a través de la inclusión de la diferencia en categorías más generales como seres humanos o ciudadanos. La segunda parte del supuesto de que los individuos como racionales y autónomos son capaces de reconocer la diferencia y participar en su construcción intersubjetiva (Honneth, 1995). La última posición establece que las personas buscan reconocimiento no solo para el disfrute de su libertad individual, sino además para ser reconocidos como actores políticos y, de esa manera, se incluido en la decisión comunes a todos. Para efectos de esta ponencia el reconocimiento se entiende en esta tercera vía, pues así está ligado a la democracia y a los fines de la justicia social.

[3] La redistribución es una faceta de la justicia social que busca abordar los problemas originados en la explotación económica, la marginalización económica y la privación de recursos. Las estrategias de redistribución pueden estar enfocadas en la reorganización de patrones de distribución laboral, redistribución del ingreso y la riqueza, propiedad de la tierra, democratización de los procesos de inversión y cambios en el sistema económico (Fraser, 2003).

que, en consideración de la perspectiva crítica de Davies, se propone que la formación política esté encaminada a lograr una reforma estructural y el desarrollo de una posición sensitive-justice (sensible de la justicia) del aprendizaje de la cultura en los ambientes escolares (2016). En el mismo sentido, Dewey (1997) sostiene que un grupo social depende de su continua renovación, circunstancia o cualidad igualmente deseable, pero que para nada debe confundirse con una idea de progreso, sino más bien de movimiento.

Además, el estadounidense apunta que el proceso de formación asegura la renovación social (Ibid., 1997); en otras palabras, la educación tiene como objetivo y resultado la constante transformación social. Es así como, con fundamento en lo anterior, este ejercicio investigativo sostiene que las sociedades en postconflicto afrontan retos de transformación social específicos, tales como la superación de las condiciones de desigualdad, por lo que la orientación curricular de la formación política parece ser necesaria para responder asertivamente a este tipo de contextos.

En la actualidad, la formación política está alineada a los retos que impone la reconstrucción social en contextos de posconflicto, con lo que si se parte de allí no es difícil identificar el rol de tal orientación, especialmente en escenarios como el colombiano, pues una perspectiva encaminada a la constitución de la paz justa busca no solamente perpetuar la cesación de la violencia, sino además atender sus causas originarias.

Este último elemento es precisamente el punto de convergencia entre la paz justa y la formación política, ya que los ámbitos educativos están llamados a liderar reformas en torno a la consolidación de una sensibilidad hacia la justicia, tal como lo expresa Davies (2016). Por ende, es pertinente apelar a la revisión de la integración de estas nuevas aproximaciones conceptuales en los documentos que orientan la formación política en ambientes educativos, por ejemplo, los LCCD, a fin de establecer su relación con los objetivos de la paz justa y determinar su idoneidad para orientar el desarrollo del potencial ético, moral y político de los sujetos.

Precisamente, pensar en una propuesta para la reconfiguración de los LCCD desde los criterios de paz justa implica empezar desde su estructura misma, por lo que una de las necesidades más latentes sería hacer la transición del término instrucción cívica —que se usa indistintamente al término educación cívica (Herrera, et al., 2005)— al concepto de formación política, lo cual implica un cambio de paradigma pues, a pesar de que los LCCD entienden por instrucción o educación cívica el desarrollo del sujeto en consideración de los parámetros básicos de deliberación pública, están basados en una comprensión de ciudadanía republicana y en una cultura política que se aproxima a la cultura cívica en detrimento de una ciudadanía que se reconstruye como un proceso histórico y culturalmente embebido a partir de las interacciones sociales, así como una cultura política que beneficia la formación crítica de esta con una perspectiva más amplia de la democracia y se enfoca en las experiencias del sujeto en formación.

En efecto, tal énfasis suscita pensar las facetas de la formación en clave de las tres dimensiones expuestas: la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, además de que implicaría una expansión temática para considerar dimensiones como el sujeto y la subjetividad, la justicia, la paz y la democracia; igualmente, requeriría de una ampliación de los ambientes, pues habría de enfatizar en el hecho de que son conocimientos transversales a todo el proceso formativo y, por ende, su construcción está más vinculada a proyectos institucionales que a un trabajo de aula.

La ciudadanía está definida por las interacciones sociales, las cuales crean patrones de valor cultural que dan acceso o excluyen a los sujetos de las pequeñas comunidades políticas o de la comunidad política general (Mieles & Alvarado, 2012). Además, tal como señala Tilly (1995), la ciudadanía es relacional porque está basada en las interacciones sociales, cultural porque parte de representaciones compartidas de la realidad y contingente en cuanto las prácticas son el resultado de una interacción social y no sustanciales al actor mismo. Para resumir, tal como concluye Jaramillo, "[…] la ciudadanía debe entenderse como un proceso social históricamente embebido, así como un principio de organización de la interacción social entre los individuos, los grupos sociales y el Estado." (2014, p. 176).

En el mismo sentido, las variadas comprensiones que han tenido lugar en torno a la cultura política, sean las interpretaciones que se enfocan en el individuo y, por ende, la entienden como el conjunto de valores, normas y actitudes individuales; o bien sea la tendencia según la cual ella se cimienta en las manifestaciones colectivas de la sociedad, todo esto ha conducido a la conclusión de que la "la cultura [es una] red de significaciones sociales y lo político [son] manifestaciones que rebasan lo institucional y lo hegemónico" (Herrera et al, 2005, p. 34).

Por tanto, al examinar la relación entre la cultura política y la educación se entiende que los espacios educativos son ambientes en los cuales se visibiliza la multiplicidad de manifestaciones sociales y la forma en la que esas variaciones interactúan en una suerte de conflicto constante (Herrera et al., 2005). Por este motivo, aquí se favorece una visión educativa que se aparta de la reproducción de teorías y de la preservación de patrones de valor cultural excluyentes que desconocen la importancia de las diferencias y de las otras visiones del mundo. De conformidad con lo descrito, y siguiendo el trabajo de Herrera y otros (2005), la investigación se centra en una perspectiva de ciudadanía crítica y, por ese camino, la perspectiva de cultura política tiene un énfasis en el reconocimiento de las especificidades de estatus y clase que hacen parte de los sujetos, como la clase social, la etnia, el género y la raza, entre otras.

CONCLUSIONES

El postconflicto implica un paralelo contingente en el que se debe garantizar la cesación de la violencia y afrontar las situaciones que dieron lugar al conflicto. Entonces, para superar esas condiciones se propone la implementación de criterios de paz justa que redunden en medidas de justicia social —reconocimiento y redistribución. Así, en este espacio teórico se ubicó un lugar para la formación política como punto de convergencia entre la justicia social y la paz, de donde nace el reto de identificar la relación entre la paz justa como una visión alternativa de la justicia transicional, así como las orientaciones generales para la formación política entendida como instrumento para la transformación de las estructuras y sistemas sociales, políticos y culturales marcados por situaciones de violencia profunda.

Se concluye que una posición alternativa a la justicia transicional que incorpora medidas de justicia social es la estrategia más idónea para mantener una paz estable, superar las causas del conflicto y prevenir que éste pueda surgir nuevamente para, finalmente, garantizar las condiciones sociales que conduzcan una sociedad más democrática.

En ese sentido, el reconocimiento y la redistribución son criterios de análisis en la justicia social y están ligados a una finalidad de democratización, por lo que tanto la educación como los criterios de paz justa apuntan a la consecución de condiciones democráticas para la

realización de los sujetos políticos. En efecto, la formación política es un proceso de desarrollo de los sujetos políticos, desde la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, lo que demuestra no solo que hay relación directa entre la educación y la democracia, sino además entre la justicia, la paz y la educación. Con fundamento es estas premisas sí hay una relación entre los LCCD y los criterios de paz justa, aunque esta relación puede ser fortalecida a través de una reconfiguración de los primeros que se centre en la construcción del sujeto, la ciudadanía y, por último, la reflexión sobre sus aspectos más colectivos, es decir, la justicia, la paz y la democracia. Justamente, en la Figura 2 se encuentra una aproximación a esa reconfiguración que está justificada en las premisas según las cuales la formación política contribuye a la transformación social y, para el caso colombiano a la transición del conflicto a la paz, además de atender a los lineamientos curriculares como orientaciones contextuales e históricas.

En esta propuesta se integran tres aspectos de la formación política: la moralidad, la ciudadanía y la cultura política, los cuales se ven reflejados en la propuesta de las tres dimensiones de la formación política que centra en la construcción de subjetividad, la construcción de ciudadanías críticas y, por último, la reflexión sobre los aspectos más colectivos de la ciudadanía, es decir, la justicia, la paz y la democracia.

Tal primer acercamiento a los LCCD desde la paz justa busca fortalecer objetivos como el cambio estructural del sistema y la sensibilización hacia los problemas de la justicia, por lo que aquellos están llamados a enfocar sus aportes pedagógicos desde el propósito de construcción de ciudadanía, mas no desde la enseñanza de un ideal de ciudadanía que desconozca las formas sociales existentes y los requerimientos concretos del contexto colombiano. Por último, esta reflexión puede ser ampliada en muchas direcciones: (1) integrar los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, así como los lineamientos en Ciencias Sociales a fin de proponer un análisis integrado y, por ende, una propuesta de análisis más amplia que ofrezca luces sobre la relación de estas orientaciones y los criterios de paz justa; (2) verificar desde la pedagogía como deberían estar estructurados los proyectos educativos institucionales a fin de proponer ambientes de la formación política para el postconflicto; (3) ampliar la investigación en sentido de verificar experiencias de implementación de proyectos educativos institucionales orientados hacia la justicia social, la paz y la democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, P. (2006) Measuring International Ethics: A Moral Scale of War, Peace, Justice, and Global Care. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.), What is a Just Peace? (págs. 90–12). New York: Oxford University Press

Allan, P. y Keller, A. (2006) The concept of a Just Peace, or Achieving Peace through Recognition, Renouncement and Rule. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.), What is a just peace? (págs. 195-215). New York: Oxford University Press.

Arbour. L. (2007). Economic and Social Justice for Societies in Transition. New York University Journal of International Law and Politics, 40 (1), pp. 1-27.

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.

Davies, L. (2016) The Politics of Peace Education in Post-Conflict Countries En Langer, A. & Brown, G. (Eds.). Building Sustainable Peace, Timing and Sequencing of Postconflict Reconstruction and Peacebuilding, (págs 181-199), Oxford University Press.

Dewey, J (2001). Democracy and Education. Pennsylvania: Pennsylvania State University

Echavarría, C. (2012) Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política. En Echavarría, C. (Comp.). Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar. Kimpres. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117013118/etico.pdf

Fraser, N. (1997) Justice Interruptus, Critical Reflections on "Postsocialist" condition. New York: Routledge.

_____. (2000). Rethinking Recognition. New Left Review, 3, 107-120.

_____. (2003) Contributions to Nancy Fraser y Axel Honneth, Redistribution or recognition? A Political- Philosophical Exchange. London: Verso.

Friedman, R. (2018). Implementing transformative justice: survivors and ex-combatants at the Comisión de la Verdad y Reconciliación in Peru. Ethnic and Racial Studies, 41:4, 701-720.

Galeotti, A. (2002). Toleration as Recognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Gready, P. y Robins S. (2014). From Transitional to Transformative Justice: A New Agenda for Practice. The International Journal of Transitional Justice, 8, 339–361. doi:10.1093/ijtj/iju013

Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Acercamientos a la Relación entre Cultura Política y Educación en Colombia. En Herrera, M. y Díaz, C. (Comps.), Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria, (págs 59- 94). Bogotá: Plaza y Janés.

Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C., (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Honneth, A. (2003). Contributions to Nancy Fraser y Axel Honneth, Redistribution or recognition? A Political- Philosophical Exchange. London: Verso.

_____. (1995). The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts. Cambridge: Polity Press.

Jaramillo, R. (2014). Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación. Revista Lasallista de Investigación, 11 (2), 168-180.

Keller, A. (2006) Justice, Peace, and History: A reappraisal. En Allan, P. y Keller, A. (Eds.). What is a Just Peace? (págs 19-51). New York: Oxford University Press.

Lambourne, W. (2014) Transformative justice, reconciliation and peacebuilding. En: Buckley-Zistel, S. et al. (eds.). Transitional Justice Theories, (págs. 19-39). New York: Routledge.

López, F. (2001). Aproximaciones a la relación entre cultura política y educación. En Herrera, M. y Díaz, C., (Comps.). Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria, (págs 29-58). Bogotá: Plaza y Janés.

McAuliffe, P. (2017). Transformative Transitional Justice and the Malleability of Post-Conflict States. United Kingdom: Edward Elgar.

Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios políticos, 40, Instituto de Estudios Políticos: Universidad de Antioquia, pp. 53-75.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Exposición de motivos de Carlos Holmes Trujillo sobre ley 115 de 1994. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382

Ministerio de Educción Nacional. (1994). Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 2343 de 1996. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y

Norman, B. y Priest J. (2017). Social Research: Paradigms in Action. Policy Press.

Pasipanodya, T. (2008). A Deeper Justice: Economic and Social Justice as Transitional Justice in Nepal. International Journal of Transitional Justice, 2, (3), 378–397.

Prada, J. (2017) Understanding Transitional Justice from Social Justice. Between Recognition and Redistribution, a Study of Guerrilla Conflicts in Guatemala and Colombia. [Tesis de Maestría]. Reino Unido: Lancaster University.

Uprimny, R. (2009). Transformative Reparations of Massive Gross Human Rights Violations: Between Corrective and Distributive Justice. The Netherlands Quarterly of Human Rights (NQHR), 27 (4), 625-627.

Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). La formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Thompson, S. (2006) The political theory of recognition: A Critical Introduction. Cambridge: Polity.

Tilly, C. (1995). Citizenship, Identity and Social History. International Review of Social History, 40 (S3), 1-17. doi:10.1017/S0020859000113586

“Sopa de Wuhan”

Entre la crítica al sistema capitalista, el optimismo y la oportunidad de cambio

Photo by Edwin Hooper on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/Q8m8cLkryeo

Luis Alberto Carmona Sánchez[1]

Amadeo, P. (2020). (Comp.) Sopa de Wuhan. Argentina: Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). 188 pp.

RESUMEN

Con la presente reseña se propone evidenciar los alcances teóricos y prácticos a los cuales, desde varias disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas, han arribado los autores antologizados en Sopa de Wuhan, compilado por Pablo Amadeo (2020). Para ello, se revisan sus fundamentos conceptuales y se sigue la línea argumentativa que allí presentan. De esta manera, el presente escrito se elabora a partir de algunos de los textos que en el mencionado libro se recopilan; es decir, solo sobre aquellos que tienden al análisis crítico sobre el sistema capitalista o advierten la posibilidad de ser optimistas frente a la mundial dificultad que se está configurando a raíz de la pandemia por el covid-19.

PALABRAS CLAVE

Capitalismo, pandemia, política, Estado.

"WUHAN SOUP": BETWEEN THE CRITICISM TOWARDS THE CAPITALIST SYSTEM, THE OPTIMISM AND THE CHANCE FOR CHANGE

ABSTRACT

Along this book review it is highlighted the theoretical and practical scope reached by the anthologized authors, who belong to various social and human disciplines, in the book titled Wohan Soup by Pablo Amadeo, 2020. In order to do that, we have revised the conceptual foundations on which they have elaborated their analyzes as well as the argumentative line that they present in their corresponding texts. This critical review is made in reference to some of the compilated texts in the previously mentioned book; it means, we focused only on those which share, or at least attempt, to reach a critical analysis of the capitalist system or those that point out the possibility of being optimistic towards a world that is adjusting itself due to the Covid-19 pandemic.

KEY WORDS

Capitalism, pandemic, politics, State

"WUHAN'S SOUP". ENTRE A CRÍTICA AO SISTEMA CAPITALISTA, O OPTIMISMO E A OPORTUNIDADE DE MUDANÇA

RESUMO

Esta revisão tem como objectivo destacar as realizações teóricas e práticas dos autores da antologia da sopa Wuhan, compilada por Pablo Amadeo (2020), a partir de várias disciplinas das Ciências Sociais e Humanas. Para tal, os seus fundamentos conceptuais são revistos e a linha de argumentação aí apresentada é seguida. Desta forma, a presente escrita é elaborada a partir de alguns dos textos que no referido livro são compilados; ou seja, apenas sobre aqueles que tendem à análise crítica do sistema capitalista ou alertam para a possibilidade de se ser optimista perante a dificuldade mundial que está a ser configurada como resultado da pandemia pela covid-19.

PALAVRAS-CHAVE

Capitalismo, pandemia, política, Estado.

"LA SOUPE DE WUHAN". ENTRE LA CRITIQUE DU SYSTÈME CAPITALISTE, L'OPTIMISME ET LA POSSIBILITÉ DE CHANGEMENT

RÉSUMÉ

Cette revue vise à mettre en lumière les réalisations théoriques et pratiques des auteurs de l'anthologie de la soupe de Wuhan, compilée par Pablo Amadeo (2020), issus de diverses disciplines des sciences sociales et humaines. Pour cela, ses fondements conceptuels sont passés en revue et la ligne d'argumentation qui y est présentée est suivie. De cette façon, le présent texte est élaboré à partir de certains des textes qui sont compilés dans le livre mentionné, c'est-à-

[1] Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, Profesor, luacarmonasa@unal.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5319-9645 Magister en Filosofía moral y política, Sociólogo. Integrante Grupo de investigación ETHOS, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

dire uniquement sur ceux qui tendent à l'analyse critique du système capitaliste ou qui avertissent de la possibilité d'être optimiste face à la difficulté mondiale qui est en train de se configurer à la suite de la pandémie du covid-19.

MOTS CLÉS
Capitalisme, pandémie, politique, État.

INTRODUCCIÓN

Como es propio en estos tiempos, el internet es ese aleph borgiano que nos abre el —y al— mundo, y entre las posibilidades que ofrece, encontramos la circulación libre de un libro antológico titulado, tal vez problemáticamente, Sopa de Wuhan, el cual reúne diecisiete escritos de diferentes autores en un solo volumen, bajo la edición de Pablo Amadeo, para el sello editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En 188 páginas, se hallan reflexiones en las que, entre el 26 de febrero y hasta el 28 de marzo, los pensadores abordan la realidad mundial desencadenada por la pandemia del Covid-19.

Cada uno de los escritos compilados ya había conocido la lectura pública gracias a su difusión individual en portales web o periódicos impresos; por lo tanto, el texto compilado por Amadeo sigue un orden cronológico respecto a tal aparición, antecedidos por una breve nota editorial y la dedicatoria al médico que pretendía advertir al personal del hospital wuhanés donde laboraba acerca de la presencia de una enfermedad con rasgos similares al del último virus de connotación mundial en 2003 SARS.

Un rasgo característico del libro es que, pese a que presenta como criterio de orden la fecha de aparición de cada escrito, su lectura atenta deja entrever que existen entre unos y otros escritos determinadas particularidades que los asemejan. Sin embargo, es importante aclarar que la similitud que a ellos se les confiere es responsabilidad mía, no compromiso de los autores, y está orientada más por el ánimo de darle un orden metodológico de lectura al cuerpo de escritos que por la búsqueda de sugerir la limitación de ideas que ellos exploran; por lo tanto, propongo siete cuerpos conceptuales para reagruparlos con la artificiosidad menos posible, lo cual fungirá como capítulos en su momento, reseñando solamente aquellos correspondientes a las categorías Crítica al sistema capitalista y Entre el optimismo y la oportunidad de cambio, tal como anuncié apenas iniciado este texto.

Crítica al sistema capitalista

Reúno bajo esta categoría tres escritos que, conservando sus respectivos fueros conceptuales e interpretativos, dejan clara su posición crítica frente al sistema del capitalismo global.

En primer lugar, El coronavirus como declaración de guerra, texto de Santiago López Petit, gira en torno a la idea de que el capitalismo presenta rasgos enfermos conspiracionistas que se evidencian en la situación de pandemia que se vive. Para ello, el catalán presenta la crisis sanitaria como estrategia represiva de movimientos sociales activos en el mundo en la segunda mitad del 2019. De esta manera, el capitalismo logra naturalizar la muerte ante el ímpetu activo de la vida. Frente a lo anterior, López Petit sugiere que con hechos tan sencillos como lavarse las manos de forma consciente, reclamo constante de las autoridades de sanidad, se busca que él logre "olvidar" actos atroces como "[…] ojos arrancados por la policía en Chile, Francia o Irak […] migrantes amontonados en Lesbos […] que, en Yemen, cada diez minutos, muere un niño a causa de los bombardeos y del hambre" (2020, p. 55).

Apunta que en un acto autoprotector como el mencionado lavado de manos, juega el papel de mecanismo, paradójico por demás, de que el llamado a cuidarse a sí mismo para cuidar al otro sea no acercarse, la paradoja de lo anterior puede expresarse también afirmando que movilizarnos en conjunto es posible confinándonos privadamente. Además, el ibérico aproxima su análisis al concepto "efectos colaterales": los rasgos enfermos del capitalismo que naturalizan el aislamiento, la "[…] despolitización, reestructuraciones, despidos, muertes, etc." (Ibid., p. 57) dan cuenta de ellos. Concluye, en este sentido, que el capitalismo prioriza la vida que le es funcional al sistema, en su simpleza, y no humanamente. Al este sistema solo le importa la vida "[…] entendida como un algoritmo formado por esencias ordenadas de pasos lógicos, la que se encarga de organizar la sociedad" (Ibid., p. 59).

No obstante, la brevedad del escrito impide aportar mayores elementos conceptuales y profundidad interpretativa para sacar del terreno emotivo y contestatario en el que da la impresión habita el mismo. Por su parte, El capitalismo tiene sus límites —escrito de Judith Butler— aporta un cimiento comprensivo desde la filosofía moral y el análisis político de contexto. Con su idea rectora da cuenta de la necesidad de seguir pensando en la recuperación de valores morales perdidos a causa de la valía monetaria del capitalismo, el cual mercantiliza la vida y hace de ella un privilegio, pues discrimina las obras económicas y políticas del hombre

mismo, sin atender la naturaleza de la crisis sanitaria a todos los toma por igual, con lo que se "[…] demuestra que la comunidad humana es esencialmente frágil." (Ibid., p. 60). Curiosamente, es el hombre mismo quien va en contra de tal consideración igualitaria, divide y excluye aún para lo fundamental: la cura. Las deficiencias éticas y personales del presidente de los Estados Unidos, dice Butler, dan cuenta de lo anterior; para ella, resulta inadmisible su juego estratégico político, en desmedro de una condición humana que "[…] encuentre formas de reproducir y fortalecer su poder dentro de las zonas pandémicas." (Ibid., p. 60). Más inhumano todavía pretender comprar la vacuna contra el virus para uso exclusivo de los estadounidenses, acto de "autoengrandecimiento inmoral y criminal" (Ibid., p. 61).

Con la moral y el interés social no capitalista, se haría un efectivo rechazo de la "desigualdad social radical, el excepcionalismo estadounidense" (Ibid., p. 61). Finalmente, la filósofa norteamericana hace explícita una declaratoria política avalada por una declaratoria moral de reivindicación del cuidado de todos. Así, frente a la campaña política que vive Estados Unidos para las presidenciales del 2021, advierte que elegir el próximo presidente es decidir por la vida de todos o por el privilegio de algunos; asimismo, declara su cercanía con las políticas de "atención médica universal".

Con todo, la autora aporta una reflexión madura y genuina alentada por la moral y la política que tanto se repelen bajo los discursos capitalistas, en donde la vida no vale, pero sí tiene un precio; esto tiene sus límites.

El texto denominado El virus, el sistema letal y algunas pistas para después de la pandemia, escrito por Markus Gabriel, se decanta por una reflexión de tonalidad moral. De esta forma, pone de manifiesto que la humanidad necesita un nuevo sistema axiológico fundamentado en valores humanos de solidaridad, integración, no así en valores científicos y tecnológicos de cuantificación. Para ello, demuestra cómo el comportamiento científico-tecnológico del sistema capitalista global engendra mayor riesgo para la vida humana, y natural en general, que la situación particular de coronavirus.

Por ese mismo camino, declara un sinsentido el cierre de fronteras, considerando que se trata de la negación misma de la solidaridad y la integración, máxime cuando es claro que el virus afecta a todos por igual. Las soluciones que prometen la ciencia y la tecnología para superar el virus, más que "[…]

Photo by Charles Deluvio on Unsplash. (2020).
Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/Sg5W32pg1Bs

Photo by on Unsplash. (2020). Retrieved 27 October 2020, from https://unsplash.com/photos/2KheN10Uqdo

impulsar el progreso moral y humano" (p. 131), dan cuenta de sus "debilidades sistémicas" como ideología dominante. Es por esto que "el mismo siglo XXI es una pandemia, el resultado de la globalización." (p. 132). Para el alemán, el cambio de moral en el mundo tendrá que contar con un fundamento organizador diferente, pasar de "[…] la acumulación de estados nacionales enfrentados entre sí obedeciendo a una estúpida lógica económica cuantitativa" (p. 134), es decir, pasar a ser cosmopolitas. De esta manera, es notorio que Gabriel asume un carácter democrático del virus en tanto ricos y pobres, nacionales y extranjeros pueden ser contagiado indistintamente, dejando la inquietud respecto de si su mirada apuesta por la diferenciación misma del sistema en tanto académico que puede esperar para salir a la calle y resolver necesidades materiales de existencia. Además, es importante reclamarle mayor matización frente a las afirmaciones condenatorias del papel de la ciencia y la tecnología como obra del espíritu humano que se ha integrado y solidarizado con problemas compartidos, como aporte a la superación de problemas de salubridad de orden mundial.

ENTRE EL OPTIMISMO Y LA OPORTUNIDAD DE CAMBIO

Dos son los escritos que pueden ser reunidos bajo esta categoría. En primer lugar se encuentra Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de "Kill Bill" y podría conducir a la reinvención del comunismo del esloveno Slavok Žižek. Su título mismo da cuenta del propósito, la estrategia y la conclusión: en él, Žižek se propone mostrar que el virus Covid - 19 posee un carácter destructor que, bien visto, representa una doble oportunidad: que el virus posibilite preservar las formas de vida política, económica y moral actuales o, más positivo aún, que mute en otro de genética ideológica,

> […] y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del Estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global (p. 22).

De esta forma, se vale de una analogía adaptada de la película "Kill Bill 2" para explicar la autodestrucción de la sociedad actual, el golpe letal que necesita el capitalismo. Por tanto, estructura el texto en tres apartados: el primero, Triste hecho, necesitamos una catástrofe, bajo el que expone que es triste que una catástrofe sea la que nos ponga a repensar "las características básicas de nuestra sociedad". Con claridad necesitamos reorganizar al mundo económica y socialmente para conducir al trabajo colectivo global, dado que hoy es la pandemia, pero muy próximo estaremos obligados a trabajar por "[…] sequías, olas de calor, tormentas masivas" (p. 25).

El obrar humano de organizaciones como la OMS, propuestas como la de "atención médica universal" (propuesta por B. Sanders) son el llamado genuino para tomar en serio los cambios en el mundo. El segundo, ¿Solo estaremos seguros en la realidad virtual?, pone de manifiesto que somos controlados, mientras de lo que se trata es, por lo tanto, de aprender a controlarnos y disciplinarnos; la kantiana idea de heteronomía y autonomía. Introduce las declaraciones de Trump en la India donde aseguró que el pico llegará pronto y todo será normal de nuevo; así, el esloveno asume que antes la amenaza mutará y "nuestras interacciones" se verán

afectadas. Esto no será resuelto con la seguridad que puede ofrecer la realidad virtual, pues ella destruye con los virus a "nuestros datos o nuestro disco duro". En suma, la realidad virtual tampoco es segura: la amenaza es doble.

En el tercer apartado, Regreso del animismo capitalista, discute la vida propia que parece haber adquirido el mercado o el capital financiero, con independencia de otros "fenómenos sociales". Con esto llama la atención sobre la necesidad reiterada de nuevas formas de "reorganización de la economía", donde la prioridad sean las vidas humanas, y no si los mercados padecen de crisis nerviosas. Al respecto, aclara que su idea no entraña comunismo "a la antigua usanza", sino aquel donde liberales y comunistas logren dialogar, unos aportando "su preocupación por nuestras libertades" (p. 28), y los otros el saber "de que solo podemos salvar estas libertades con cambios radicales" (p. 28); comunistas salvando ideales liberales.

Con un día de diferencia al primer escrito de Agamben , como se verá más adelante, el esloveno da cuenta de un análisis profundo y ordenado, con prolija creatividad en sus analogías y concreción en sus conclusiones fundamentadas, con claro dominio de la filosofía y la sociología.

El segundo escrito de este apartado, Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia, realizado por Gustavo Yáñez González, muestra que somos plena naturaleza, en especial por cargar con su fragilidad; el universo actual lo recuerda, y ese mismo hecho tendrá que conducir a pensar y replantear la forma despiadada de utilizar el resto de la naturaleza, particularmente la animal. En este sentido, hay que repensar la biopolítica, pasar del excesivo humanismo a formas que posibiliten una mayor unidad de aquella.

Además, pone de manifiesto que la nueva biopolítica no tendrá que considerar el estado de excepción como medida, pues este "instala la restricción de libertades, y peor aún produce apatía y miedo al otro/a" (p. 141). Toda restricción invisibiliza "otras víctimas del poder sobre lo biológico", como "miles de millones, billones, los demás animales que son confinados a diario en jaulas y galpones, acuáticos y terrestres" (p. 142). Por consiguiente, necesitamos "virar radicalmente el sentido de cómo consideramos a los demás animales y como correlato averiemos estructuralmente el capitalismo." (p. 143). Con todo, el texto de Yáñez es corto en extensión, por lo que la idea no puede aspirar sino a su presentación.

Hasta aquí queda clara la diversidad conceptual y analítica que el libro ofrece. Sin duda alguna, hay gran mérito del editor para reconocer y presentar, al unísono de los hechos, lo que sobre estos se ha reflexionado. Algunas minucias de digitalización no restan valor al trabajo desinteresado que se nos ofrece a quienes asumimos como algo propiamente humano y humanizador el pensar el mundo. Sin embargo, vista las suficientes razones que por sí mismo tiene cada escrito para justificar su recopilación, habrá que preguntarle a Amadeo por la inclusión de otros que por su propio demérito reclamaban su exclusión.

Ahora bien, pese a los destacados análisis de la mayoría de autores, queda claro de nuevo que el Búho de Minerva sigue levantando vuelo muy al atardecer. El italiano Giorgio Agamben lo corrobora mejor que nadie en la antología que se nos ofrece. Hoy su país sigue registrando centenares de fallecidos, y el primer escrito suyo —fechado el 26 de febrero— sigue sin ser autoinculpado. En definitiva, el 18 brumario de Luis Bonaparte sigue esperando por quien lo acompañe en la sagacidad de comprender un hecho mientras éste se desenvuelve.

ARISTA CRÍTICA

Revista Interdisciplinar