



FUNDACIÓN
UNIVERSITARIA

PRESENTACIÓN

De mujeres filósofas a mujeres escritoras

From female philosophers to female writers

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

La visión neuropsicopedagógica como facilitadora del aprendizaje: en procura de trascender la multidisciplinariedad

A neuropsychopedagogical perspective as a facilitator of learning

A vision that goes beyond multidisciplinary

Paula Andrea Montoya Zuluaga

La ética del cuidado: una voz diferente

Caring ethics: a different voice

Nicolasa María Durán Palacio

Algunas reflexiones en torno al poder y al biopoder en Michel Foucault

Some reflections on power and biopower in Michel Foucault

Lina Marcela Cadavid Ramírez

Segundo Conde como ideal político en Samper: a propósito de la novela *Florencio Conde*

Segundo Conde as political ideal in Samper's in the novel Florencio Conde

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Sobre el castigo físico dirigido a la infancia

Regarding the physical punishment in very young children

María Paulina Mejía Correa

La mujer y el trabajo. El oficio de ocuparse de la vida

Women and work, the job of focusing on life

Ana Lucía Mesa Franco

La nada en Sartre

"Nothing" for Sartre

María Paulina Bobadilla González

Memoria y olvido en *Guadalupe años sin cuenta*

Memory and oblivion in Guadalupe años sin cuenta

Claudia Patricia Fonnegra Osorio

Sentidos de desarrollo que poseen las familias en condición de desplazamiento

The meanings of development in displaced families

Mónica María Álvarez Gallego

La formación en investigación desde el método: un análisis preliminar

Training from research methods: a preliminary analysis

Gloria María Isaza Zapata

La visión esquilea y eurípideana de la democracia ateniense

Aeschylus and euripidean vision of athenian democracy

Jhoana Andrea Gutiérrez C.

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Fundación Universitaria Luis Amigó

Vol. 2, N°. 1 enero-junio de 2015

ISSN: 2382-3410

Rector General

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Vicerrector Académico

Pbro. Carlos Cardona Quiceno

Jefa Departamento de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Traductor

Diana Marcela Jaramiilo Catano

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



Licencia Creative Commons Atribución- No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional.

Director de la revista

Fredy Fernández Márquez

Comité Científico

Ph. D. José Wilmar Pino Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Hamilton Fernández Vélez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Francisco Javier Carmona Romero. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Laura Elena Zapata Jiménez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Clara Inés Londoño Giraldo. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Olga Lucia Arboleda Álvarez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Comité Editorial

Ph. D. Jormaris Martínez Gómez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Victoria Blanquised Rivera. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Gustavo Antonio Cardona Echeverri. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Mg. Carlos Hernando Zapata Sepúlveda. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia
Esp. Elías Alexander Vallejo Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Para sus contribuciones

revista@funlam.edu.co
fredy.fernandezma@amigo.edu.co
Fundación Universitaria Luis Amigó.
Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Vol. 2, N° 1 enero-junio de 2015

La Revista *Fundación Universitaria Luis Amigó*, versión *digital*, se fundó en el 2013. Con periodicidad semestral, su objetivo es difundir, desde los ámbitos académico y científico, las investigaciones y reflexiones. Está dirigida a investigadores, catedráticos, estudiantes, profesionales y público en general. A partir de ahora, este órgano académico e informativo de la Funlam, desde su edición digital, seguirá comprometido con la producción de textos y la difusión de las ideas enmarcadas en un pensamiento humanístico, que respete la diversidad y permita la pluralidad de voces, en favor de la democratización del saber y las nuevas visiones del mundo.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto de los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se registrará conforme a lo descrito en: <http://creativecommons.org/>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

De mujeres filósofas a mujeres escritoras

From female philosophers to female writers

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

La visión neuropsicopedagógica como facilitadora del aprendizaje: en procura de trascender la multidisciplinariedad

A neuropsychopedagogical perspective as a facilitator of learning

A vision that goes beyond multidisciplinary

Paula Andrea Montoya Zuluaga

8

La ética del cuidado: una voz diferente

Caring ethics: a different voice

Nicolasa María Durán Palacio

12

Algunas reflexiones en torno al poder y al biopoder en Michel Foucault

Some reflections on power and biopower in Michel Foucault

Lina Marcela Cadavid Ramírez

22

Segundo Conde como ideal político en Samper: a propósito de la novela *Florencio Conde*

Segundo Conde as political ideal in Samper: in the novel *Florencio Conde*

Sonia Natalia Cogollo Ospina

32

Sobre el castigo físico dirigido a la infancia Regarding the physical punishment in very Young children María Paulina Mejía Correa	43
La mujer y el trabajo. El oficio de ocuparse de la vida Women and work, the job of focusing on life Ana Lucía Mesa Franco	57
La nada en Sartre “Nothing” for Sartre María Paulina Bobadilla González	67
Memoria y olvido en <i>Guadalupe años sin cuenta</i> Memory and oblivion in <i>Guadalupe Años Sin Cuenta</i> Claudia Patricia Fonnegra Osorio	76
Sentidos de desarrollo que poseen las familias en condición de desplazamiento The meanings of development in displaced families Mónica María Álvarez Gallego	94
La formación en investigación desde el método: un análisis preliminar Training from research methods: a preliminary analysis Gloria María Isaza Zapata	106
La visión esquilea y euripideana de la democracia ateniense Aeschylus and euripidean vision of athenian democracy Jhoana Andrea Gutiérrez C.	118

Presentación

From female philosophers to female writers DE MUJERES FILÓSOFAS A MUJERES ESCRITORAS

Fredy Fernández Márquez*

“El día que una mujer pueda amar no con su debilidad sino con su fuerza, no escapar de sí misma sino encontrarse, no humillarse sino afirmarse, ese día el amor será para ella, como para el hombre, fuente de vida y no un peligro mortal”.

Simone de Beauvoir

Letras en clave femenina

Poco se ha reconocido a la mujer en el terreno de la filosofía o de la misma escritura. Lo que hayan aportado es hoy, supuestamente, tema gris dado el escaso material que nos ha llegado desde la antigüedad... salvo en la modernidad, donde la mujer fue adquiriendo un reconocimiento en el campo jurídico, para teorizar e intervenir en los asuntos consagrados preferentemente al hombre en el curso de la historia.

No obstante, el gramático Gilles Ménage en el siglo XVII escribe una *Historia de las mujeres filósofas* en que dice lo siguiente:

El número de mujeres que han escrito es tan grande que con sólo sus nombres se podría llenar un extenso volumen. Pero la mayoría de ellas se ha dedicado a estudios agradables: la retórica, la poesía, la historia, la mitología y la correspondencia elegante. Sin embargo, también ha habido algunas que se han aplicado a una disciplina seria: la filosofía. (2009, p. 45)

Precisamente, a raíz de la aparición en francés del texto de Ménage, Umberto Eco hojeó por lo menos tres enciclopedias filosóficas actuales sin encontrar citadas –exceptuando a Hipatia– a ninguna de las pensadoras de la historia de las mujeres filósofas¹. Y es que si bien el texto de Ménage trata de nombres de mujeres que se dedicaron a la filosofía, lo hace solamente

¹ Consultar la lista que realiza Rosa Rius Gatell en la introducción a la *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder, 2009, p. 12.

* Director de la Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Filósofo. Docente Investigador. Candidato a Doctor PhD en Filosofía UPB. Profesor de la Facultad de Filosofía y Teología y de la Escuela de Posgrados. Correos: fredy.fernandezma@amigo.edu.co, revista@funlam.edu.co

desde la denominación, sin ilustrarnos acerca de lo que pensaba tal o cual filósofa de manera satisfactoria. Sin embargo, es precisamente por esto que Umberto Eco asevera: “No es que no hayan existido mujeres filósofas. Es que los filósofos han preferido olvidarlas, aunque ojalá después se hayan apropiado de sus ideas” (Eco, 2004, párr. 11).

Siendo así, demos crédito al pensamiento femenino pese a las contingencias de la historia, y mencionemos algunas de las que han marcado el origen del pensamiento de la mujer en occidente, obviamente, nos referiremos a pensadoras de la antigüedad.

Según la cronología empleada por Ménage, Hipo es la primera mujer filósofa:

Nacida en el siglo XII a. C; hija del centauro Quirón, que enseñó a Eolo la observación de la naturaleza, según testimonio de Clemente de Alejandría en el libro I de los *Stromata* y de Cirilo en el libro IV de *Contra Juliano*. (2009, p 13)

Por otro lado, Roger-Pol Droit y Jean-Philippe de Tonnac, afirman que es otra la primera filósofa:

Nacida en Rodas y muerta en el siglo VI antes de nuestra era, Cleobulina, cuya biografía exacta no está establecida, es cronológicamente la primera mujer filósofa que se conozca. Hija de Cleobulos, uno de los Siete Sabios, fue célebre por sus enigmas y adivinanzas a los que también llamaba *grifos*. Se menciona a Cleobulina no sólo en Diógenes Laercio, sino también en Plutarco, Aristóteles y Clemente de Alejandría. El poeta cómico Cratilo compuso una pieza cómica titulada *Las cleobulinas*. (2003, p. 183)

Está claro, entonces, que el papel de la mujer desde la antigüedad, no estaba limitado solo al quehacer doméstico, pese a las contradicciones históricas existentes y que puedan devenir en torno a las raíces del pensamiento filosófico femenino en occidente. Tenemos el caso de Hipatia:

Nacida hacia 375 de nuestra era y muerta hacia 415 en Alejandría, Hipatia fue matemática como su padre, Theón, y filósofa cercana al pensamiento neoplatónico de Porfirio. No conocemos más que los títulos de algunos de sus trabajos. Pero fue célebre e influyente en su tiempo y por esa razón fue asesinada por cristianos fanáticos, convirtiéndose así en una de los muchos mártires de la espiritualidad griega. (Droit y de Tonnac, 2003, p. 187)

En este sentido, lejos está el planteamiento aristotélico que coloca a la mujer bajo la tutela masculina. La filosofía y la escritura son construcciones humanas, y no es pertinente limitarlas a ningún círculo cerrado de individuos ni mucho menos a un asunto de género. Todo lo contrario; si asumimos el contexto platónico, estos quehaceres del pensamiento están para debatirse, para argumentarse y sobre todo, para presumir un orden incluyente en medio de lo caótico que puede resultar el mundo de los conceptos y de la vida misma.

En esta época, considerada por algunos filósofos aún como moderna, y por otros como postmoderna, la mujer tiene todas las posibilidades de decir, de pensar, de enriquecer la historia del pensamiento a través de sus reflexiones y posturas frente a los problemas hodiernos.

Por ello, esta edición está dedicada a ellas, a mujeres escritoras, filósofas, psicólogas, psicoanalistas, historiadoras, estudiosas de la filosofía, comunicadoras, pedagogas, investigadoras, profesionales del desarrollo familiar, teóricas de diversas miradas profesionales. En esta edición nos acompaña un selecto grupo de estas mujeres, que con sus plumas dibujan un colorido desafiante que enfrenta todo un mundo de imágenes inquietantes que a los lectores los pondrán en clave desde una epigrama filosfal y escritural desde el ahora. Tratarán temáticas como la ética del cuidado de sí en susurros para con el otro, Foucault aparece desde el poder y el biopoder, la novela histórica como referente político y su incidencia en Colombia, la inquietud que nos deja el castigo físico, el quehacer de las mujeres y la impronta relevante desde su propio ser, la nada en Sartre y la conmoción que aún genera el existencialismo entre las mujeres; no puede faltar la memoria como parte del olvido a través de la novela y la liquidez de la familia posmoderna; en contraposición a esta tendencia, el desplazamiento de las familias en nuestro país, genera una solidez en la búsqueda de la verdad. A su vez, encontramos una postura que asume la investigación como un género que invita a construir otra forma escritural. Finalmente, tenemos una visión esquilea y eurípideana de la democracia ateniense; pensar la democracia en nuestros días puede ser tan válido como afortunado.

Apreciados lectores, las mujeres han indagado también sobre el ser, desde la vida volitiva, en y para el ser de la naturaleza, el mundo, las utopías y las imaginaciones. Bienvenidos.

Referencias

Beauvoir, S.

Droit, R.-P., y de Tonnac, J.-P. (2003). *Tan locos como sabios, vivir como filósofos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (4 de enero de 2004). Filosofar en femenino. *La Nación revista*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/559827-filosofar-en-femenino>

Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, M. C.

Rius Gatell, R. (2009). Introducción. En G. Ménage, *Historia de las mujeres filósofas* Barcelona: Herder.

Editorial

A neuropsychopedagogical perspective as a facilitator of learning:
A vision that goes beyond multidisciplinary

LA VISIÓN NEUROPSICOPEDAGÓGICA COMO FACILITADORA DEL APRENDIZAJE: EN PROCURA DE TRASCENDER LA MULTIDISCIPLINARIEDAD

Paula Andrea Montoya Zuluaga¹

La psicología del desarrollo enuncia que una de las causas no normativas –necesaria mas no suficiente– para el desarrollo de psicopatologías en la infancia y la adolescencia son las situaciones negativas experimentadas en el contexto escolar, lo que obliga, sin lugar a dudas, a generar los mecanismos necesarios que aminoren el riesgo y favorezcan el desarrollo integral del niño. Lo anterior lleva a asumir como punto de partida fundamental reconocer que el aprendizaje es compatible con la manera de aprender del cerebro, órgano que cumple un papel esencial en la vida del hombre y su conducta. Por esta razón, conocer la dinámica cerebral –en tanto constituye la arquitectura de la actividad consciente o de la psique (Luria, 1973) – y específicamente el funcionamiento cognitivo en los procesos de aprendizaje e identificar las influencias que el contexto familiar, escolar, social y el propio estado afectivo-emocional tienen sobre ese funcionamiento cognitivo, es una perspectiva que genera factores protectores y posibilidades de dirigir la educación a un desarrollo humano integral. Esto es lo que se conoce específicamente bajo el término de Neuropsicopedagogía y de manera general, como Neurociencias aplicadas a la educación (Goswami, 2006; Solovieva, 2014).

El contexto escolar resulta ser un ambiente altamente significativo para el niño; en el mismo se establecen relaciones con maestros y pares que influyen de manera importante en el proceso de desarrollo no sólo cognitivo, sino también emocional, lo que implica que las experiencias que tengan lugar en este contexto se relacionan con lo que habitualmente se denomina desarrollo humano. Por ello es preciso que en la práctica profesional educativa los

¹ PhD en Psicología con énfasis en neurociencias cognitivas. Magíster en Neuropsicología. Psicóloga. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: paula.montoyazu@amigo.edu.co

programas académicos ofertados en las Instituciones de Educación Superior y las investigaciones a ejecutarse dentro de los grupos de investigación y en el marco de los programas académicos, se enfoquen en generar un mayor conocimiento sobre el aprendizaje, dadas las implicaciones que tiene el desarrollo del niño según las características y experiencias vividas en este contexto particular, que supone como centro de interés, trascender el aprendizaje escolar y propender por el desarrollo integral.

Cuando los niños ingresan al contexto escolar, llegan con un específico desarrollo en las funciones psíquicas superiores, lo que implica avances en el desarrollo emocional, social, moral y en todas aquellas áreas que hacen parte de la condición humana. El desarrollo psíquico superior supone la puerta de entrada para la adquisición de aprendizajes académicos, sin embargo, causas no normativas como el fracaso para la aproximación a aprendizajes académicos, empiezan a convertirse en un factor de riesgo que facilita el desencadenamiento de problemáticas que pudieran derivar en psicopatologías que terminan imposibilitando las metas escolares.

Las implicaciones que generan las dificultades para alcanzar los aprendizajes escolares, se relacionan con el desarrollo de problemáticas que terminan interfiriendo en las áreas de funcionamiento del niño, y facilitan la cronificación de sintomatología externalizante e internalizante de aquellos niños que por condiciones diversas presentan vulnerabilidades biológicas y psicológicas que frente al estresor ambiental (fracaso escolar) activan y evidencian la aparición de conductas, cogniciones y emociones que refuerzan el fracaso y la sensación de inadecuación, y agravan el cuadro inicialmente presentado.

Dado lo anterior, es una necesidad prioritaria que los profesionales del campo educativo que expliquen (objetividad – nomotético) cómo es posible que se proporcione el aprendizaje, y comprendan (subjetividad-sujeto) qué factores (cognitivos, emocionales, contextuales) acompañan el desarrollo específico de cada niño que pudiera llegar a potencializar el alcance de las metas escolares.

Desde la misma conceptualización y estado actual de conocimiento de la Neuropsicología, la Psicología y la pedagogía, y frente a los retos actuales en los que nos encontramos los profesionales de las áreas de las ciencias sociales, del comportamiento, humanas y de la salud con relación a la necesidad de abordar el desarrollo humano, es utópico pretender hacer un acompañamiento a los procesos de aprendizaje si no se va más allá de reconocer que hay una relación bidireccional y transaccional entre el individuo y el contexto, y que es precisamente el funcionamiento psíquico superior el que permite ciertos estados afectivo-emocionales; ambos asuntos influyen en las dinámicas y contextos escolares, y a su vez, dichos factores escolares terminan posibilitando o no, desarrollos humanos que pueden llegar a evidenciarse de alguna manera en el contexto escolar.

Asumir una visión neuropsicopedagógica es centrar el interés en conocer el funcionamiento cerebral y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la importancia de reconocer las dinámicas cerebrales para establecer planes que potencien tanto las es-

trategias que utilizan los niños y jóvenes, como aquellas que utilizan los docentes. Hay una necesidad imperante de responder frente a las nuevas conceptualizaciones de la Educación y, coherente con ello, pensar en currículos acordes a las nuevas tendencias de concebir la educación, aspecto que se relaciona con el desarrollo humano. Se asumen el aprendizaje y la enseñanza como procesos que están sostenidos por el funcionamiento cerebral y que tienen una relación directa con los desarrollos socio-afectivos. Es una mirada dirigida a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la posibilidad que a partir de dicho conocimiento, los educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos y profesionales directamente implicados en acompañar los procesos de aprendizaje, lo realicen desde las herramientas neuropsicopedagógicas, reconociendo que para identificar el perfil neuropsicológico de una persona, se consideran tanto sus características intraindividuales observables, como los factores medioambientales, biogénéticos y comportamentales. Las características individuales interactúan con otros aspectos de los ambientes de aprendizaje (instrucciones, tareas, métodos, contenidos), los cuales se relacionan con los resultados académicos, los procesos de aprendizaje, y el desarrollo de habilidades y destrezas cognoscitivas (D'Amato, Crepeau-Hobson, Huang, & Geil, 2005).

Tal y como De la Peña Álvarez (2005) lo advierte, la Neuropsicopedagogía:

Integraría el efecto sinérgico del conjunto de conocimientos propios de la neuropsicología y la psicopedagogía, potenciando la resultante del concepto "psico" en sus más heterogéneos ámbitos de estudio. Esta Neuropsicopedagogía, a través de la comprensión del funcionamiento de los procesos mentales superiores (atención, memoria, función ejecutiva...), de las explicaciones psicológicas y de las instrucciones pedagógicas, pretende ofrecer un marco de conocimiento y acción íntegro para la descripción, explicación, tratamiento y potenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen a lo largo de la vida del alumno, promoviendo una formación integral con repercusiones más allá de la institución educativa y del período temporal y tipo de aprendizaje que establece como válido (párr. 2).

Referencias

- D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V & Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: an alternative to the deficit model for conceptualizing and serving students with learning disabilities. *Neuropsychological Review*, 15(2), 97-103.
- De la Peña Álvarez, M. C. (2005). Neuropsicopedagogía. La psicopedagogía del futuro. *Tribuna Libre*, (2). Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/762/tribuna2.html>
- Goswami, U. (May, 2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406-413. Doi: 10.1038/nrn1907
- Luria, A. R. (1973). *Bases de Neuropsicología*. Moscú: Universidad de Moscú.
- Solovieva, Y. (julio, 2014). Intervención neuropsicológica infantil: diversidad de posibilidades. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2), 46-48.

ARTICLES
ARTÍCULOS

Caring ethics: a different voice

LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA VOZ DIFERENTE

Nicolasa María Durán Palacio¹

El otro se presenta siempre en forma de hombre o de mujer. Uno y otra son diferentes, pero se encuentran en el mismo suelo común de la humanidad.

Leonardo Boff

Resumen

Este texto describe las particularidades de la ética del cuidado, a partir de las argumentaciones de la psicóloga y filósofa Carol Gilligan, quien consideró que una teoría moral basada en el concepto de justicia, representa la hegemonía epistémica del pensamiento masculino y contribuye al mantenimiento de la discriminación de las mujeres, describiéndolas como inferiores en sus razonamientos morales. Este imaginario se ha nutrido de la existencia del falso problema del desarrollo moral femenino defectuoso, que se encumbra, por lo menos, a los trabajos de Sigmund Freud. La ética del cuidado se presenta como una voz diferente en la tradición del discurso moral occidental, voz distinta no por el sexo, sino por la problematización de una moral teórica limitada en su comprensión de la condición humana e inevitablemente ciega otras verdades acerca de la vida.

Palabras clave

Ética del cuidado, teoría moral, condición humana femenina, masculina.

Abstract

This text describes the particularities of the ethics of care, based on the arguments of philosopher and psychologist Carol Gilligan, who considered that a moral theory based on the concept of justice, represents the epistemic hegemony of male thinking and contributes to the maintenance of discrimination against women, describing them as inferior in their moral reasoning. This imagery has been nurtured by the existence of false problem of a damaged female moral development, dating back at least to the work of Sigmund Freud. The ethics of care is presented as a different voice in the tradition of western moral discourse; another voice not by gender but due to the problematization of moral theory limited in their understanding of the human condition and inevitably blind towards other truths about life.

Keywords

Ethics of care, moral theory, human condition, female, male.

¹ Candidata a Doctora en Filosofía. Magíster en Psicología. Psicóloga. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: nimadupa@gmail.com

Introducción

Durante muchos siglos el mundo ha sido privilegiadamente interpretado en versión masculina, leído por hombres. Se ha pensado hegemónicamente que es el Hombre, y no la mujer, el elegido por la voluntad divina para conocer, dominar y transformar la naturaleza. La autoridad de la filosofía en tanto tronco primigenio de donde surgen las ciencias, ha fundamentado la idea universalista del hombre, único sujeto de donde puede provenir la reflexión filosófica, científica y política. Si bien algunos filólogos y lingüistas han deslizado el significado de hombres hacia la noción neutral de persona, ello no ha sido suficiente para negar la primacía del androcentrismo en la producción histórica de las ideas.

Reiteradamente las mujeres han sido objeto de discriminación en la historia, pese a las grandes contribuciones hechas en los distintos campos del saber; no ha quedado más en épocas anteriores que resignarse a ser la presencia detrás del hombre, pero nunca en lugar protagónico. Desde la antigüedad han existido mujeres que desafiaron las definiciones de género del patriarcado, damas que vivieron y nombraron el mundo en femenino desde su experiencia personal, tratando de dar sentido a su ser y estar en el mundo. Muchas de ellas lograron controvertir los saberes hegemónicos de su época: filosofía, ciencia religión, literatura, artes; pero por los ardides del poder, en el mejor de los casos, sus obras fueron prohibidas, destruidas o perdidas, cuando no sucedió que el destino de estas mujeres fue el destierro o la muerte en la pira.

Han tenido que pasar casi dos mil quinientos años para llegar a la situación actual en que filósofas, artistas, historiadoras, psicoanalistas, sociólogas y científicas no sólo hayan realizado una crítica de la tradición occidental, sino también propuestas y construcciones alternativas. Tarea que no ha sido fácil si consideramos el desencuentro entre género femenino y educación: en la antigüedad reducidas a las labores del hogar no recibían, ni tenían derecho alguno a recibir formación; en la Edad Media los conventos se constituyeron en los únicos lugares propicios para el estudio de las mujeres, pero debían renunciar a su sexualidad y con ella a la procreación. Y aquellas que se atrevieron a unir conocimiento y sexualidad fueron consideradas brujas cazadas y quemadas en hogueras.

Con el surgimiento de las universidades entre los siglos XII y XV, se hizo aún más evidente la identificación entre racionalidad y masculinidad, entre hombre (varón) y conocimiento. La universidad estuvo vetada para las mujeres hasta mediados del siglo XIX, cuando gracias a la acción de los movimientos feministas se les reconocen algunos derechos civiles y políticos. La revisión, la crítica y la construcción de nuevas lógicas de sentido realizadas por féminas ilustradas han sido de un valor enorme, en tanto denuncian, por un lado, la invisibilización de la subjetividad femenina a la hora de definir sujetos morales, y por otro, las condiciones de las mujeres al momento de establecer los derechos humanos universales.

Una voz diferente en la ética: Carol Gilligan

Las teorías éticas de talante feminista ponen en duda la pretendida neutralidad de la filosofía, criticando el hecho de que la naturaleza y capacidades de las mujeres fueron definidas por una comunidad de la cual ellas estaban excluidas. Esto es más grave aun cuando develamos que el discurso moral no es sólo descriptivo —como debe ser—, sino también prescriptivo —el deber ser—. Esta ausencia de mujeres en la construcción de la ética ha hecho que el discurso filosófico produzca una “verdad” que pretende pasar por neutral cuando en sí es interesada. La epistemología feminista nos provee de innumerables trabajos en los que es posible identificar una serie de concepciones sobre el conocimiento, la razón, la naturaleza humana, el yo y la sexualidad, que configuran un mundo preponderantemente androcéntrico, asistidas por grandes teorías.

Victoria Camps (1997), señala que el discurso de la ética debe poner de relieve dos asuntos básicos:

1. El descubrimiento de las dominaciones y subordinaciones que no han sido denunciadas con eficacia y mantienen, por lo tanto, a sectores de la humanidad discriminados.
2. El descubrimiento de los valores no suficientemente “valorados”, si se me permite la redundancia. Puesto que criticamos un pensamiento unilateral o unidimensional por su procedencia masculina, no es de extrañar que el discurso desarrollado adolezca de faltas y olvidos que no son en absoluto despreciables desde un punto de vista ético. (pp. 69-70)

Dignas de consideración estas ideas de Camps, no hay que olvidar que la ética, en tanto disciplina filosófica reflexiva y argumentativa, sirve de fundamento al derecho y a la política, por lo tanto no es inocente para el pensamiento feminista hacer un cuestionamiento a las éticas formalistas, dadas las complicadísimas consecuencias sociales, políticas, y morales que esta teoría ética aparentemente neutral, ha tenido para las minorías, específicamente hacia las mujeres.

La publicación de los trabajos *In a Different Voice* de Carol Gilligan (1977; 1982/2003) producto de la revisión que hiciera de los trabajos de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral, descrito en seis etapas evolutivas, ha representado una fuerte influencia en la deconstrucción de las teorías morales, el punto de arranque para las militancias feministas en la obtención de la llamada mayoría de edad en la construcción de nuevos sentidos y significados en las ciencias. Conviene destacar además otros aportes valiosísimos como los de Nancy Chodorow (1978), Genevieve Lloyd (1984), Evelyn Fox Keller (1985), Seyla Benhabib (1990) y Jessica Benjamin (1997), entre muchas otras, que han hecho tambalear los paradigmas hegemónicos establecidos.

Gilligan (1982/2003) cuestionó el método —el test del dilema de Heinz— empleado para la investigación psicológica del desarrollo moral y los supuestos que conducen hasta una ética de la justicia. La autora puso en duda que el modelo de desarrollo del juicio moral presentado por Kohlberg (1964/1974) pudiera reclamar para sí la universalidad que decía tener. A su parecer, este modelo presentaba dificultades cuando tenía que dar cuenta de los juicios y del sentido

de identidad que tienen las mujeres. La situación conflictiva presentada en el dilema de Heinz, conducía inevitablemente a un sesgo. Gilligan evidenció que en la circunstancia problemática representada en el dilema, la presencia e intercambio verbal de dos hombres: el esposo de la mujer enferma de cáncer y el farmacéuta, más la destacada presencia pasiva de dicha mujer, no permitía evaluar equitativamente el desarrollo moral de hombres y mujeres. La investigación de Kohlberg no solo patentiza los roles tradicionales del varón y de la mujer —en donde el hombre es presentado como alguien activo en la toma de decisiones racionales y en la resolución de problemas, mientras la acción de la mujer acción aparece débil e invisible—, sino que también configura un conflicto moral que impide una resolución no violenta del mismo.

La investigación de Gilligan consta de tres estudios sistemáticos, que exploraron dimensiones distintas de la identidad y el desarrollo moral, para ello involucró muestras distintas en cada estudio. En el primero de ellos, se propuso indagar la visión del yo y el pensamiento acerca de la moral; seleccionó a veinticinco estudiantes, entre hombres y mujeres, que seguían un curso sobre moral y elección política. Los estudiantes fueron entrevistados durante el segundo año de universidad y luego cinco años después de graduarse. En el segundo estudio consideró la relación entre experiencia y pensamiento y el papel del conflicto en el desarrollo. En esta ocasión seleccionó a veintinueve mujeres de quince a treinta años de distintas clases sociales y antecedentes étnicos, que tenían la intención de abortar. Fueron entrevistadas en el primer trimestre de su embarazo y luego un año después de haber tomado su decisión. Por último, en el tercer estudio quiso ampliar la comprensión del desarrollo humano, abordando la relación derechos y responsabilidades. La muestra escogida estaba conformada por ciento cuarenta y cuatro (144) personas de diferentes edades: seis (6), nueve (9), once (11), quince (15), diecinueve (19), veintidós (22), veintisiete (27), treinta y cinco (35), cuarenta y cinco (45) y sesenta (60) años, agrupadas en ocho mujeres y ocho hombres de cada edad.

De los tres estudios, Gilligan obtuvo datos significativos sobre identidad, creencias morales, experiencias de conflicto moral, elección y juicios sobre dilemas morales hipotéticos. Con esta investigación, Gilligan obtuvo una visión más clara del desarrollo moral de las mujeres. Así mismo observó que la desviación sistemática en las repuestas femeninas, obedece a que ellas tienen una idea diferente de lo ético, describen los problemas morales prácticos más en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad que de derechos y reglas. Las mujeres relativizan el contexto normativo con sus cánones, privilegiando la compasión, el cuidado, la responsabilidad y la culpabilidad frente al otro concreto. El desarrollo de la conciencia moral de las mujeres no es deficiente; por el contrario, ellas tienen otra manera de ver, sentir y expresar la vida moral, cuya experiencia está directamente relacionada con la intimidad, el cuidado y el placer de estar con otro. La moralidad femenina se corresponde mejor con la preocupación y la responsabilidad por los demás. Gilligan (1982/2003) concluyó que para entender realmente cómo reacciona la mujer ante el tipo de dilema ético como el de Heinz, habría que cambiar de modelo dilemático, en el que ella tiene una posición activa en la situación, escuchando lo que dice la otra voz diferente.

En últimas, lo que Gilligan (1982/2003) propuso fue describir dos modelos alternativos de evolución moral, diferenciándolos sin jerarquizarlos ni valorizarlos. Pero el hecho de que Kohlberg (1978) haya realizado exclusivamente sus observaciones en varones y que Gilligan haya involucrado mujeres en sus estudios y haya sistematizado la desviación peculiar en las respuestas femeninas, ha inspirado conclusiones radicales en algunas autoras feministas, quienes han enfatizado que la ética de la diferencia es exclusivamente femenina. No obstante los radicalismos, es preciso reconocer que los estudios de Gilligan revelan una íntima relación entre moral femenina y cuidado. A este tipo de razonamiento moral que privilegia el vínculo con el otro, la compasión y la preocupación por los demás, se le denomina ética del cuidado, para diferenciarla de la ética de la justicia.

El cuidado en el corazón de la ética

Las palabras, como las personas, tienen una historia, y, a veces, como las personas, precisan de quijotes que luchan por mantener su identidad originaria. El término cuidado es polisémico, por tanto entraña una cierta complejidad. Etimológicamente la palabra cuidado proviene de la voz latina *cogitare*, que a su vez significa *pensar*, y en sus diversos sentidos contemporáneos significa asistir, proteger, preocupación, solicitud, custodiar, sentir responsabilidad, hacerse cargo de, sentir con, etc. En la Edad Media, cuidar significaba siempre pensar, juzgar, expresión que permanecerá hasta el siglo XVI. Pensar en algo o en alguien era cuidar, dedicarse, preocuparse (Coromines, 1989).

Según Cancian y Oliker (2000) “El cuidado incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto, así como el trabajo de atender las necesidades de una persona” (p. 39). Esta definición incluye, por un lado, los afectos y pensamientos que lo motivan y dirigen, y por otro, la propia acción. Como vemos, el cuidado se ubica en tres dimensiones del acontecer humano: afectividad, razón y acción, lo cual implica pensar el cuidado como una noción dinámica sin anclajes absolutos en ninguno de estos tres aspectos, pero sí integrándolos. Esto supone superar las tradicionales dicotomías del pensamiento occidental y asumir la comprensión del cuidado en toda su grandeza y complejidad.

Como cuestión filosófica el cuidado ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, partiendo de la fábula-mito del cuidado, conservada por *Hyginus* (siglo I a. de C.), bibliotecario de César Augusto, hasta interpretaciones religiosas y definiciones de las ciencias de la salud y las ciencias sociales. Cuenta el mito (citado en Boff, 2002) que:

Cierto día, al atravesar un río, Cuidado encontró un trozo de barro. Cogió un trozo de barro. Y entonces tuvo una idea inspirada. Cogió un poco del barro y empezó a darle forma. Mientras contemplaba lo que había hecho, apareció Júpiter.

Cuidado le pidió que le soplara su espíritu. Y Júpiter lo hizo de buen grado.

Sin embargo, cuando Cuidado quiso dar un nombre a la criatura que había modelado, Júpiter se lo prohibió. Exigió que se le impusiera su nombre.

Mientras Júpiter y Cuidado discutían, surgió, de repente, la Tierra. Y también ella le quiso dar su nombre a la criatura, ya que había sido hecha de barro, material del cuerpo de la Tierra. Empezó entonces una fuerte discusión.

De común acuerdo, pidieron a Saturno que actuase como árbitro. Éste tomó la siguiente decisión, que pareció justa:

«Tú, Júpiter, le diste el espíritu; entonces, cuando muera esa criatura, se te devolverá ese espíritu.

Tú, Tierra, le diste el cuerpo; por lo tanto, también se te devolverá el cuerpo cuando muera esa criatura.

Pero como tú, Cuidado, fuiste el primero, el que modelaste a la criatura, la tendrás bajo tus cuidados mientras viva.

Y ya que entre vosotros hay una acalorada discusión en cuanto al nombre, decido yo: esta criatura se llamará *Hombre*, es decir, hecha de *humus*, que significa tierra fértil». (p. 38).

En el mito el cuidado es anterior al espíritu infundido por Júpiter y anterior al cuerpo prestado por la Tierra. Lo originario en la condición humana es el cuidado, su *a priori* ontológico. Cuidado pensó (*cogitare*) y modeló al humano, aquello que permitió su emergencia –el cuidado –, estará presente con el humano mientras viva. No hace distinción de sexos e implica una relación de interdependencia entre *alguien* que cuida y otro que es protegido.

Ética del cuidado

Se suele clasificar comúnmente a la ética del cuidado como una ética feminista, sin embargo, quisiéramos señalar los peligros de tal clasificación, atendiendo a los reduccionismos de las ideologías perpetuadoras de los dispositivos de poder enajenados y enajenadores de lo humano. La ética del cuidado no hace distinción de género, tal como habíamos señalado en apartados anteriores, ella se presenta como una reflexión que supera las dicotomías de género y se resiste a ser ideología. Es una ética que se propone para la vida, y en ella, la humanidad. Parece ser que la imbricación entre ética feminista y ética del cuidado, surge de la pregunta que se hiciera Benhabib (1992) en uno de sus artículos más famosos: ¿puede aportar algo el feminismo a la filosofía moral?, en donde la autora responde positivamente, ya que en los últimos años las investigaciones feministas han representado avances en la comprensión de la moral, insistiendo en las teorías morales tienen implicaciones sociales, evidentes en las obligaciones y orientaciones del comportamiento humano en los distintos tipos de interacción social. Tales insistencias de Benhabib, representan una crítica a la teoría moral formalista que ha tenido vigencia en los últimos doscientos años.

Si bien hay una relación de intercambio de saberes entre la crítica feminista y los trabajos de Carol Gilligan, un reconocimiento de la participación de estas teorías en la configuración y fundamento de una ética de la diferencia, esto no nos autoriza a interpretar que la ética del cuidado es una ética radicalmente feminista. Por el contrario, se trata de reconocer en las premisas de Gilligan, un esfuerzo crítico por ampliar la contemporánea teoría moral, de modo tal que el resultado no sea una ética feminista, sino una ética más amplia y compleja. El principal peligro de la consideración de la ética del cuidado como una ética feminista es la tendencia a

pensar en la ética del cuidado como una peculiaridad que tomaría la reflexión ética en la mujer, solo por el hecho de ser hembra, olvidando que la mujer es una construcción social. “No se nace mujer, se llega a serlo” Simone de Beauvoir (1949/2005, p. 13).

De igual manera C. Gilligan (1986) lo afirma en el prefacio de *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*:

La distinta voz que describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema. Su asociación con las mujeres es una observación empírica, y seguiré su desarrollo básicamente en la voz de las mujeres. Pero esta asociación no es absoluta; y los contrastes entre las voces femeninas y masculinas se presentan aquí para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación, más que para representar una generalización acerca de uno u otro sexo. (p. 14)

Expresará además Gilligan que el título de su libro fue deliberado: *una voz diferente*, y no *una voz de mujer*. La perspectiva del cuidado no es exclusiva de las mujeres. Se trata de una perspectiva ética diferente que incluye a hombres y mujeres en una práctica de cuidado en la vida y hacia la vida. Si históricamente la mujer ha sido considerada dadora de vida y el hombre como aquel que ha dado su vida como clave para la perpetuación de la especie humana, entonces, la ética del cuidado se propone como una práctica cotidiana, sin heroísmos ni mortificaciones sacrificiales; se trata del cuidado de la vida en su significado más amplio, que debe ser responsabilidad de hombres y mujeres.

De acuerdo con Cortina (1990) la ética se sitúa en el plano reflexivo y autorreferencial del discurso filosófico, luego, podremos afirmar que del cuidado como *a priori* ontológico puede derivarse una ética, en tanto proceso reflexivo, pero con la peculiaridad de ser una forma de pensamiento, una actitud en que la comprensión del mundo se basa en una red de relaciones en la que se insertan los sujetos, reconocidos en una trama de relaciones que inevitablemente lleva a la responsabilidad hacia los otros y lo otro.

La ética del cuidado se caracteriza por ser un proceso reflexivo-contextual, en el que hay una tendencia a adoptar el punto de vista del otro particular, con sus peculiaridades, a prestar atención a los sentimientos y la preocupación por los detalles concretos en la situación a juzgar. La ética del cuidado define la moral desde las relaciones interpersonales y no desde principios abstractos como el de justicia. Pone en primera línea los sentimientos de benevolencia, compasión, empatía y solidaridad y no los deberes. Mientras la ética de la tradición liberal universalista se apoya en los principios de igualdad, equidad y autonomía, la ética del cuidado se fundamenta en una concepción de la vulnerabilidad humana, el deseo de ser amado y aceptado y la necesidad de amar y aceptar al otro. Para los teóricos de la ética del cuidado, es necesario superar la ética del contrato justo, para aspirar a la ética de la gratuidad y del *ethos* que cuida.

En la praxis ética del cuidado, la subjetividad no se modifica dictando leyes, sino educando en la promoción de relaciones de solidaridad, en las conexiones empáticas que se establecen con las personas y el mundo, prácticas en las que priman las responsabilidades en un contexto

socio-histórico particular, la prioridad de las relaciones interpersonales y en la dignidad de la vida humana. La ética del cuidado se encuentra en el corazón de la implicación y el compromiso personal con los otros. El amor, la compasión, la empatía se conectan con el cuidado en situaciones específicas en que se precisa de ayuda. Para los promotores de esta ética, no es el individuo autónomo, racional, y justo el que toma la decisión y establece las reglas, sino el sujeto a quien le concierne la vulnerabilidad de la vida humana. La ética del cuidado es una acción *relacional*, en la que importa no tanto el deber ser y hacer, sino la experiencia de vivir juntos.

Conclusiones

Los estudios sobre desarrollo moral realizados por S. Freud (1933/2001), J. Piaget (1932/1984) y L. Kohlberg (1964/1974) han perpetuado el estereotipo femenino en la cultura occidental, que sugiere que la mujer es moralmente inferior al hombre, posee una comprensión moral menos lúcida que el varón y tiende a emitir juicios débiles y fluctuantes. Los fundamentos de tales afirmaciones se establecieron sobre supuestos evolutivos, derivados de observaciones empíricas –en el caso de Piaget y Kohlberg– e interpretaciones psicoanalíticas de S. Freud, que confundieron lo biológico con la cultura, invisibilizando la determinación de la división sexual del trabajo y la profunda separación entre lo público y lo privado, que existe en el mundo occidental. Los roles, actitudes, aptitudes y actividades que le confieren a la mujer no están predeterminadas por la biología, sino por una resolución sociohistórica.

Las investigaciones de Carol Gilligan (1982/2003), surgieron como reacción al sentido de separación entre géneros en lo concerniente a la moralidad y sus juicios. La valoración de la capacidad femenina para juzgar y decidir moralmente, depende de la forma como los investigadores definen la moral y las virtudes. Si la racionalidad y la objetividad son los criterios que fijan la moral, entonces los resultados sugerirán la supremacía moral de los hombres, pero si entendemos que lo moral está íntimamente ligada a la sensibilidad, la preocupación por los demás y a la identidad como construcción social, entonces las mujeres tendrían un lugar destacado en lo que a la moral se refiere. Sin embargo, la separación entre categorías de género y las pretensiones de validez universal de cada esquema moral es, además de perniciosa, innecesaria.

En ningún sentido los argumentos de la ética del cuidado conducen a pensar que la orientación del cuidado es exclusiva de la mujer, ni mucho menos que esté determinada biológicamente. El predominio del cuidado en las formas de interacción social, varía probablemente en las diferentes sociedades y culturas. Lo que sí es concluyente de los trabajos de Gilligan, es que tanto la ética de la justicia como la ética del cuidado son humanas y deseables; lo ideal es que las personas puedan orientarse por las dos en una tensión creativa.

La voz diferente de la ética del cuidado en el estudio del juicio moral, ha resultado ser una valiosa contribución en la deconstrucción de la cuasi obsesiva preocupación occidental por la justicia racional y objetiva. Lo que Gilligan hizo en la investigación psicológica del juicio moral fue acercarla más a la experiencia vivida, al mundo de la vida, los sentimientos y la racionalidad. También logró mostrar que la gente común puede estar preocupada por los asuntos morales, sin hacer referencia a las nociones teóricas de la justicia, deontología y principios normativos.

Referencias

- Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg/Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabib y D. Cornellà (eds.). *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío* (pp. 9-28). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, (6), 37-63. doi:10.3989/isegoria.1992.i6.323
- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor. Ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Camps, V. (1997). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Cancian, F. M. & Olicker, S. J. (2000). *Caring and Gender*. Lanham: AltaMira Press.
- Coromines, J. (1983). *Diccionario etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Chodorow, N. (1978). *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- De Beauvoir, S. (1949/2005). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- Fox Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven: Yale University Press.

- Freud, S. (1933/2001). Conferencia 33ª. La feminidad. *Obras completas. Vol. 22: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras* (pp. 104-125). 6ª reimpr. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gilligan, C. (November, 1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517. Recuperado de [http://facweb.northseattle.edu/karchibald/PSYC200/Articles/Gilligan\(1977\)_In%20A%20Different%20Voice.pdf](http://facweb.northseattle.edu/karchibald/PSYC200/Articles/Gilligan(1977)_In%20A%20Different%20Voice.pdf)
- Gilligan, C. (1982/2003). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. 38th ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kohlberg, L. (1964/1974). *Development of Moral Character and Moral Ideology*. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research: Vol. 1* (pp. 383-431). Reprinted. New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral. En J. Delval, (comp.). *Lecturas de Psicología del niño, Vol. 2* (pp. 303-314). Madrid: Alianza.
- Lloyd, G (1984). *The Man of Reason. "Male" and "Female" in Western Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez-Roca.

Some reflections on power and biopower in Michel Foucault

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL PODER Y AL BIPODER EN MICHEL FOUCAULT

Lina Marcela Cadavid Ramírez¹

Resumen

Uno de los temas recurrentes de la obra de Foucault es el poder y su definición más allá del marco del pensamiento filosófico político, que hace de la potestad del soberano la esencia de su definición. En contracorriente Foucault se interesará por una analítica del poder que pone en el centro de la definición las múltiples relaciones de poder. En este sentido, el primer tomo de la Historia de la sexualidad propone unos aspectos metodológicos que señalan la singularidad de la genealogía foucaultiana y allanan el terreno para relacionar poder y biopoder a través del análisis de la sexualidad.

Palabras clave

Poder, biopoder, genealogía, sexualidad, subjetividad.

Abstract

One of the recurring themes in Foucault's work is the power and his definition beyond the framework of the political philosophical thinking which makes the power of the ruler the essence of his definition. Foucault is interested in an analytic of power that places the definition the multiple relations of power at the center. In this sense, the first volume of History of sexuality proposes some methodological aspects that indicate the uniqueness of Foucault's genealogy and pave the way; in order to relate power and biopower through the analysis of sexuality.

Keywords

Power, biopower, genealogy, sexuality, subjectivity.

¹ Magíster en Filosofía. Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional (sede Medellín). Profesora de la Facultad de Filosofía y Teología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Investigadora del grupo Filosofía y Teología Crítica. Correo: marcecadavid26@yahoo.com

Introducción

El primer volumen de la *Historia de la sexualidad* que lleva por subtítulo *La voluntad de saber*, pertenece a lo que se ha denominado el periodo *genealógico* de la obra de Michel Foucault. A este periodo le antecede el *arqueológico*, en el que se inscriben obras como *Historia de la locura en la época clásica* (1967) y *La arqueología del saber* (1970/2005), entre otras. Señalar este aspecto de la obra de Foucault es importante ya que, más que evidenciar la evolución de unas nociones a lo largo de una obra de carácter conceptual homogéneo, lo que se manifiesta en la obra de este pensador francés es la discusión del propio autor con su obra y la mirada escéptica sobre la cristalización de los conceptos o sobre la tranquilidad de lo alcanzado por el propio pensamiento. En este sentido, podría decirse que la obra de Foucault tiene un carácter propedéutico más que sistematizador. Propedéutico porque se configura en torno a una serie de técnicas de exploración del espacio social, de tal modo que el juicio sobre éste, va precedido por una indagación, una inspección, un reconocimiento de situaciones dadas.

Para cumplir este propósito propedéutico, la exposición de un método se hace relevante, no a la manera de pasos a seguir sino con la intención de presentar elementos de descripción y análisis en vez de sistemas (Gallardo, 1989). Pero el modo de explorar el espacio social no es homogéneo, lo que hace que los juicios sobre este también sean divergentes. Desde este punto de vista, ¿cómo se articulan o vinculan estos dos momentos en la obra de Foucault —el arqueológico y el genealógico—? Justamente, a partir de un propósito común: “la elaboración de una historia general² de las diversas modalidades de constitución y configuración de los sujetos en la sociedad moderna”³ (Giraldo Díaz, 2006, p. 105). De este modo, si la arqueología⁴ es el método que devela la producción del sujeto en términos del saber, la genealogía es el método que revela la producción del sujeto a través de estrategias de normación y normalización⁵ paulatinas que han cambiado a través de la historia. El análisis genealógico intentará, por un lado, mostrar que el poder no puede ser subordinado a las instancias económicas o políticas, tampoco a la oposición marxista de infraestructura y superestructura; y por otro

² En oposición a una historia universal que reclama para sí un relato continuo como “correlato indispensable de la función fundadora del sujeto” (Castro, 2012, p. 498).

³ Esto es lo que Foucault denominará —en *El gobierno de sí y de los otros* (2009)— ontología del presente u ontología histórica, proyecto que consiste en la comprensión de nosotros mismos en tres dominios: en nuestras relaciones con la verdad, en nuestras relaciones con el poder y en nuestras relaciones con la moral. Así pues, lo que se propone Foucault es “un análisis de la constitución histórica de nuestra subjetividad” (Castro, 2012, p. 374).

⁴ La arqueología de Foucault tiene como horizonte de contraste la epistemología francesa de Bachelard, Cavailles y Canguilhem. Esta se opone a las reconstrucciones racionales de las teorías o los paradigmas científicos y postula, por su parte, una historia de los conceptos científicos y un estudio regional de la ciencia. En esta línea, la arqueología se propone un seguimiento del *enunciado* que ha de entenderse en Foucault como todo lo materialmente dicho por una época y que en este sentido abarca más que la proposición, la frase o el concepto. De ahí que el estudio de los enunciados no sea de orden lógico o lingüístico, o sobre sus reglas de formación o transformación sino el estudio de sus condiciones de existencia: por qué unos enunciados han podido ser dichos, producidos y reproducidos y qué relaciones entre ellos han permitido la constitución de objetos, sujetos, disciplinas, etc. Sin embargo, mientras la epistemología ve en la ciencia, como proceso histórico, el desarrollo de la racionalidad, la arqueología “lleva a cabo una historia de los saberes en la que ha desaparecido todo rastro de la historia del progreso de la razón” (Machado, 1990, p. 16), y reivindica la imposibilidad de que cualquier discurso teórico (sea científico, epistemológico, filosófico) agote la descripción del saber, razón por la cual el estudio arqueológico sitúa su indagación en la relación teoría-prácticas (remitirse a las prácticas es fundamental, pues a través de su estudio Foucault se desplaza desde un sujeto que instituye prácticas hacia las prácticas de constitución de los sujetos): “por eso la arqueología indaga discursos más directamente ligados a las prácticas institucionales, como por ejemplo los procesos judiciales y policiales o los archivos de las prisiones, de los hospitales y de los hospicios” (Machado, 1990, p. 18), textos por lo demás poco familiares a los historiadores de las ciencias.

⁵ Esta distinción la introduce Foucault en su libro *Seguridad, territorio y población* (Castro, 2011) para diferenciar las técnicas que se configuran a partir de un modelo que define lo normal de lo anormal, de las técnicas que se construyen en torno a una norma que se constituye a partir de las regularidades estadísticas.

logrará explicar por qué las relaciones de poder han llegado a hacerse cada vez más rápidas, ligeras y eficaces (Giraldo Díaz, 2006) –no por una persona o grupo, sino a partir de las dinámicas propias de una instancia que se caracteriza por ser una red imbricada de relaciones– para ser interiorizadas por los sujetos –por ejemplo con la producción de un alma que ahora debe ser docilizada y que luego pasa a vigilarse a sí misma; para hacer parte de las estrategias de grupos disímiles– las formas de normación y normalización⁶ van siendo adoptadas, recreadas y adaptadas por sociedades que no comparten formas de organización política ni económica ni cultural; para tomar un cariz democrático –que se justifica, por ejemplo, en sistemas de bienestar o en tecnologías de gobierno que buscan gestionar la vida, lo que hace que estas relaciones sean aún más interiorizadas por los sujetos de la sociedad moderna, y que aunque sean concebidas no puedan ser formuladas de manera explícita–; finalmente para constituir determinados discursos como productores de regímenes de verdad –por ejemplo la medicina⁷ y su interés en la higiene pública, el control de natalidad, el índice de mortalidad, la calidad de vida, etc. a través de los cuales se logra vincular acción científica y técnicas de gobierno.

Este artículo analiza de manera breve el tema del método en el ámbito genealógico a partir del primer libro de la *Historia de la sexualidad* para señalar las relaciones que establece Foucault entre poder y biopoder, entre disciplinamiento y control, y cómo el dispositivo de la sexualidad es pensado por Foucault como la instancia que los articula.

El poder como relación según *La voluntad de saber*

Según Foucault, en el Tomo I de *Historia de la sexualidad*, el poder sería condición de las instituciones, las leyes y las hegemonías sociales, las cuales, a su vez, han de entenderse como formas en las que se cristaliza el poder. Por esta razón, para Foucault, el poder ha de entenderse como relaciones de fuerza múltiples, pero al mismo tiempo como el juego de lucha que las transforma, los sistemas que forman dichas relaciones, las contradicciones que hacen que unas se aislen de otras y las estrategias que tornan efectivas dichas relaciones.

En esta definición se hace evidente un aspecto particular de la manera en que Foucault construye sus conceptos, ya que intenta evitar que el concepto enunciado pierda su constitución dinámica-práctica y que al cristalizarse en palabras se torne plano con respecto a la realidad multidimensional que intenta enunciar. Por esta razón, el pensador francés define el poder por sus relaciones, pero también por las diversas caras que toman estas relaciones, pues no hay relaciones sin lucha, contradicción, y las relaciones no pueden pensarse en un sentido causal lineal, sino en toda su extensión y teniendo en cuenta los efectos sobre sí mismas y sobre lo que hacen surgir.

⁶ Es interesante anotar que las técnicas de normación y normalización son a la vez modos de individuación, al diferenciar los individuos unos respecto a otros por medio de reglas, al medirlos en términos cuantitativos, al jerarquizarlos en relación con sus capacidades, al definirles una naturaleza, al encauzar sus conductas, etc.

⁷ También la psicología o la psiquiatría.

Ahora bien, Foucault se enfrenta, en este y otros textos, al problema de la definición que tiene que romper la barrera de los esencialismos. En este sentido, el poder no puede ser determinado como una unidad, sin embargo, debe ser posible invocar su condición de posibilidad ontológica. Para lograr esto, el autodenominado “antihistoriador”, remite, entonces, a su ejercicio y a la pregunta de qué hace inteligible dicho ejercicio⁸: así pues no podríamos buscarlo en la soberanía, por ejemplo del Estado –que desde la teoría política de la modernidad sería considerada omnipresente– o de la voluntad general, pues el poder no es algo que, al pertenecer a una institución, grupo o individuo, permita instituir las leyes que den muestra de la posesión de soberanía; si así fuese, el poder solo podría producirlo y reproducirlo el soberano. La pregunta, pues, que debe responder es: ¿dónde pues puede hacerse inteligible su ejercicio?.

Una respuesta a esta pregunta la exhibe Foucault con el término *estrategia*, como conjunto de acciones en las que se cifra el juego de la multiplicidad de relaciones de fuerza móviles y no igualitarias en una sociedad dada (1977, p. 114). Sin embargo, podría plantearse un problema en el término, pues supone que las acciones están planificadas y que pretenden llegar a un fin. En los términos que lo presenta Foucault parece sí vislumbrarse un fin, ya que la estrategia lograría “integrar las relaciones de fuerza desequilibradas, heterogéneas, inestables, tensas” (1977, p. 114).

En esta definición de poder parece evidenciarse un problema constitutivo de las ciencias sociales, aquel del agente y la estructura o el de las determinantes materiales y el sujeto (Martuccelli, 2014, p. 10), razón por la cual aclarar el posible aspecto planificado de las estrategias de poder es necesario. El mismo Foucault (1977) aclara que las relaciones de poder son inmanentes y no exteriores a otro tipo de relaciones, y en este sentido, a partir de estas otros tipos de relaciones lograrían diferenciarse. Además, las relaciones de poder no se comportan como una superestructura que prohíbe, sino que produce. En este sentido, no serían las clases dominantes o hegemónicas las que crean las dimensiones binarias con las que se suele confundir el efecto de las relaciones de poder, más bien ellas se sustentan en las relaciones de poder que se han constituido en un momento histórico y social determinado, por esta razón las grandes dominaciones son efecto y no causa de las relaciones de poder.

Es por esto que Foucault señala que las relaciones de poder existen en función a los puntos de resistencia de naturaleza múltiple y variable, que en vez de representar una alternativa de rechazo al poder negativa o reactivamente, han de concebirse como tipos de estrategias que modifican dichas relaciones (Giraldo Díaz, 2006) y que por ello mismo son también constitutivas del poder, y en este sentido la resistencia no sería la imagen invertida del poder, pues el poder no se reduce a represión, ya sea esta jurídica o institucional.

En el orden de la planificación de las estrategias de poder, y para aclarar este punto, el mismo Foucault expone (1977, p. 115) que el poder no puede ser ya remitido al sujeto constituyente ni en los términos del soberano, ni del aparato que impone las leyes, ni del aparato estatal.

⁸ Este punto es interesante porque evidencia la necesidad de reconocer dicha inteligibilidad en el campo social, esto hace que Foucault reflexione sobre el poder, no como lo ha hecho la tradición filosófica, sobre todo política, sino de una manera *genealógica*, es decir en torno a las prácticas históricas que lo han encarnado. En este sentido, bien puede decirse que la reflexión de Foucault logra invertir las nociones tradicionales sobre el poder, pero más allá, involucrar –y podría decirse implicar éticamente– a quienes, supuestamente, no detentarian el poder.

Cambiar el punto de referencia del poder permitiría, para Foucault, pasar de denunciarlo en el “otro” a develar sus mecanismos, ya no de represión y ocultamiento⁹, sino también de producción. En este sentido será fundamental evidenciar los mecanismos del poder –justamente las estrategias y tácticas– a través de los cuales los sujetos son producidos. Así pues, si el poder es estratégico, no es porque las relaciones de poder sean subjetivas (o resultado de la decisión de un sujeto individual), sino que son, como el mismo Foucault afirma, intencionales (1977, p. 115), esto es, tienen un propósito: disciplinar, individualizar, gestionar, separar, producir, jerarquizar, homogenizar, etc.¹⁰

Estas consideraciones sobre el poder que Foucault desarrolla en la *Voluntad de saber*, permiten delimitar la pregunta por la sexualidad como modo de subjetivación, es decir, como forma de producir sujetos. Estas puntualizaciones le permiten al autor romper el esquema de comprensión que asocia sexo y sexualidad con represión, castigo y prohibición (promovidos por el Estado o algún grupo dominante). Visto desde esta perspectiva, el sexo pasaría a configurarse en sus instancias de sexo-historia, sexo-significación, sexo-discurso, y la sexualidad se configurará en su calidad de dispositivo como conjunto múltiple de estrategias y tácticas eficaces que visibilizan una voluntad de saber –que no le pertenece a un individuo, que no es ejercida por un Estado, que no se concreta sólo en un modelo jurídico– sobre el sexo y que refiera al análisis de la sexualidad femenina, a la pedagogización sexual infantil, a la socialización de los modos de control natal, a la psiquiatrización de las conductas sexuales. Como señala Edgardo Castro, en cada una de estas estrategias lo que se busca no es ocultar la sexualidad, sino producirla (2012, p. 489); o como el mismo Foucault afirma, se trata de indagar sobre la sexualidad en el “campo de las relaciones de poder múltiples y móviles” (1977, p. 119).

Según Foucault, para romper el esquema de comprensión tradicional sobre el poder es necesario formular una serie de reglas metodológicas que permiten analizar la relación poder/sexualidad, asunto del que se encarga en el primer tomo de la *Historia de la sexualidad*, justamente como una forma de evidenciar lo propio del método genealógico con respecto a una investigación sobre la sexualidad. Foucault enuncia cuatro reglas: 1) *reglas de inmanencia*: las relaciones de poder y de saber son inmanentes, es decir, no existe una relación de subordinación del saber con respecto al poder: la sexualidad pudo constituirse en foco de saber a partir de relaciones de poder que la instituyeron como objeto gracias a que determinadas relaciones de saber pudieron inmovilizarla; 2) *reglas de las variaciones continuas*: las relaciones de poder-saber en torno a la sexualidad se modifican continuamente dando como resultado

⁹ Esta perspectiva del poder es visible en *Historia de la locura en la época clásica* (1967). En esta obra Foucault señala cómo la historia de la razón tiene como condición de posibilidad el paulatino ocultamiento de la experiencia de la locura, con un resultado paradójico, pero que termina por reforzar dicho ocultamiento, a saber, que la psiquiatría no “descubra” la locura, sino que ésta posibilite el surgimiento de dicha disciplina. Ahora bien, esto no quiere decir que las intuiciones y reflexiones que hacen parte del periodo arqueológico se abandonen en el periodo genealógico, sino que aquellas se lean a la luz de unas nuevas relaciones que son evidenciadas en los eventos históricos.

¹⁰ De este mismo modo la resistencia también sería intencional: tendría como propósito producir relaciones contra formas de sujeción y sumisión, de tal modo que para Foucault el problema ético y político estaría en “producir nuevas formas de individualidad diferentes de las que se nos imponen desde hace varios siglos” (Castro, 2012, p. 346), a través de luchas específicas y transversales. Este punto es interesante porque pone de manifiesto el problema de cuál es el papel del intelectual, sobre el que Foucault habla en su entrevista con Deleuze sobre los intelectuales y el poder. Allí Foucault manifiesta que los intelectuales no saben qué es el poder, y afirma además que la filosofía, tradicionalmente, se ha ocupado de fundar y delimitar el poder. En este sentido, la filosofía cae en la postura que Foucault pretende someter a análisis –aquella que hace del poder la posesión de un soberano y que termina por evitar visibilizar lo visible: que el poder funciona a través de estrategias y de juegos, y que tal vez se trata de no jugar el juego, justamente, a través de luchas difusas y descentradas–: “no se ha querido jugar el juego, tradicionalmente organizado e institucionalizado, del Estado con sus exigencias y de los ciudadanos con sus derechos. No se ha querido jugar el juego del todo, se impide jugar el juego” (citado por Castro, 2012, p. 347; tomado de la conferencia de 1978 “La philosophie analytique de la politique”).

efectos inversos, como es el caso de la sexualidad infantil, que en un primer momento fue problematizada por instancias externas a ella, y más tarde estas mismas instancias se vieron problematizadas por la sexualidad infantil; 3) *regla del doble condicionamiento*: las relaciones de poder logran sus efectos a través de tácticas precisas que se condicionan mutuamente y que de este modo hacen funcionar el poder: de este modo, por ejemplo, la familia no es una instancia que, sometida al Estado, termine por reproducir a pequeña escala sus tácticas de saber-poder en torno a la sexualidad, sino que las relaciones que se constituyen en el dispositivo familiar sirven de soporte a los mecanismos de producción de la sexualidad; y 4) *regla de la polivalencia táctica de los discursos*: si las relaciones de poder se comprenden en el orden de la estrategia (no en el orden del modelo jurídico), el discurso emerge como una de sus tácticas más cardinales cuya característica es la discontinuidad, la falta de uniformidad, la inestabilidad, es decir, no existe una relación binaria y estable en torno a la sexualidad que separaría de manera precisa el discurso aceptado del prohibido o el discurso de los que dominan, del discurso de los dominados; por el contrario, una historia del dispositivo sexualidad mostraría cómo las mismas tácticas discursivas sirven a relaciones de poder diversas, de tal modo que el discurso del rechazo genera tolerancia, que el discurso de la patologización de las conductas provee herramientas para la reivindicación de estas conductas. Como afirma el mismo Foucault: “los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; pueden haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia” (1977, p. 124).

Poder y biopoder en *La voluntad de saber*

La *Historia de la sexualidad* bien podemos emparentarla con otra obra desmitificadora del pensamiento filosófico occidental, *La genealogía de la moral* de Nietzsche (2008) en la que el filósofo alemán pretende desenmascarar el asunto metafísico del origen (en este caso de la moral) para situarlo en un plano histórico en el que se desenvuelve una voluntad de poder que impone una versión de la dicotomía entre lo bueno y lo malo. Foucault se propone algo similar con respecto a la sexualidad al romper con la versión lineal de su historia, que sería la historia de su represión continua desde el cristianismo hasta la sociedad moderna. En tal sentido, se plantea la historia de una producción de verdad en el seno de relaciones de poder precisas que habrían hecho del reconocimiento de la sexualidad o una experiencia liberadora *per se* o el reducto ahistórico y emancipador de la cultura moderna, pero que, vista desde la perspectiva genealógica tendría que comprenderse su historia como “la incitación constante y creciente a verter nuestra sexualidad en el discurso” (Castro, 2012, p. 488).

Ahora bien, aunque la obra de Foucault no puede ser pensada como sistema hacia el futuro, sí puede ser pensada como tal hacia el pasado, en retrospectiva, y en este sentido el mismo Foucault lee su obra¹¹: si se interesó por el saber, si se interesó por el poder, es porque siempre estuvo atraído por el sujeto y los modos de subjetivación.

¹¹ Como afirma el mismo Foucault en una entrevista concedida a Dreyfus y Rabinow:

Me gustaría decir, ante todo, cuál ha sido la meta de mi trabajo en los últimos veinte años. No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos. Mi trabajo ha tratado de modos de objetivación que transforman los seres humanos en sujetos. (2001, p. 241)

Así, vemos a Foucault moverse desde el problema del poder hacia el problema del biopoder: en retrospectiva, las obras del periodo arqueológico también incluirían esta cuestión: el advenimiento de formas de administrar la vida sustentadas en la constitución de un horizonte de saber que se iba institucionalizando en prácticas concretas formas de educar el cuerpo, de aprovechar sus fuerzas, de integrarlo a sistemas de control, de hacerlo un instrumento económico eficaz, etc., sustentadas todas en el individuo (anatomo-política del cuerpo humano); por su parte el momento genealógico revelaría formas de gestionar la vida basada en las poblaciones (biopolítica de la población) consistente en una serie de estrategias de gobierno relacionadas con la natalidad, la mortalidad, la salud pública, etc.

Este análisis, como aquel que se hace sobre la sexualidad, rompe también el esquema del soberano y su poder sobre la muerte, y apunta de nuevo a una analítica del poder en el orden de las estrategias, pero a partir de la noción de gobierno. Como señala Foucault, este acontecimiento (aparición en la modernidad, específicamente en el siglo XVIII, de esa gran “tecnología¹² de doble faz”) caracterizará un poder “cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida entera” (1977, p. 169).

Tal vez aquí sea útil mencionar la distinción que introduce Deleuze entre sociedades disciplinarias y sociedades de control, distinción metodológica que permite situar la relación entre poder y biopoder (Giraldo Díaz, 2006), pues actualmente los dos tipos de sociedades conviven juntas apoyándose mutuamente. Asimismo, la modernidad conocerá primero una sociedad disciplinar en la que el control se ejerce dentro de las instituciones sociales y se acompaña de un discurso sobre el orden social perfecto, y luego conocerá una sociedad de control en la que el poder se ejerce más allá de las instituciones tomando poder del hombre como ser vivo, que se acompaña de un discurso sobre el orden biológico que se debe mantener.

El fenómeno de lo biopolítico se encarna en dos formas que se relacionan: subsume los problemas de la reproducción, el trabajo, la vivienda, la salud, la higiene en las tácticas generales de la gubernamentalidad¹³, y al mismo tiempo proclama el derecho a matar, lo que es peligroso para la población. Justamente, la constitución del dispositivo de la sexualidad funcionaría como bisagra de ambas formas de poder: veríamos el surgimiento de un saber-poder referido al cuerpo individual, acerca de la aparición del cuerpo sexual, por un lado, y veríamos el surgimiento de un saber-poder, referido al cuerpo social, en torno al control de la natalidad, por otro.

¹² Este término puede entenderse como el conjunto de prácticas definidas por su regularidad que incluyen además una estrategia (fin) y unas tácticas (medios). Con este término Foucault sitúa su discurso en una analítica del poder que aborda los mecanismos de poder, no la perspectiva jurídica del poder (es decir, el poder como potestad de un soberano encarnado en la ley).

¹³ Aquí es necesario precisar dos nociones: gobierno y gubernamentalidad. El gobierno ha de entenderse como una manera de actuar sobre uno o varios sujetos ya sea para incitar, inducir, limitar, facilitar, dificultar, etc.: “gobernar consiste en conducir conductas” (Castro, 2012, p. 227) (las propias o las de otros). La gubernamentalidad ha de entenderse como “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población” (Foucault, 2006, p. 136).

Foucault también abre espacio para la resistencia en estas nuevas relaciones de poder¹⁴. Y esto es llamativo porque al poder entendido como gubernamentalidad se le restituye la idea del poder como enfrentamiento, de este modo: “la vida como objeto político fue en cierto modo tomada al pie de la letra y vuelta contra el sistema que pretendía controlarla” (1977, p. 175), a través del reclamo por unos derechos que escapan al sistema jurídico clásico.

Conclusiones

Finalmente se trata pues de responder a la pregunta por cómo es posible escribir la historia de la sexualidad sin tener una esencia de la sexualidad. La táctica de Foucault será invertir el problema y partir de la pregunta por las condiciones de existencia de la sexualidad de modo que se comprenda su constitución en el orden de las relaciones de los múltiples mecanismos de su producción y reproducción; el fin: mostrar cómo estas tecnologías del sexo se aúnan a las disciplinas del cuerpo y a la regulación de las poblaciones para producir un saber-poder sobre la salud de la raza, el cuidado de la especie, la protección de la población y el porvenir de la sociedad.

Según Foucault, en la modernidad:

los mecanismos de poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a lo que la hace proliferar, a lo que refuerza la especie, su vigor, su capacidad de dominar o su aptitud para ser utilizada. Salud, progeneración, raza, porvenir de la especie, vitalidad del cuerpo social, el poder habla *de* la sexualidad y *a* la sexualidad. (1977, p. 179)

La *Historia de la sexualidad* señala además un itinerario metodológico particular que no parte de universales sino de acontecimientos –que la historia universal ha dejado en la periferia– para convertirlos en ejemplos paradigmáticos que permiten leer la constitución de una época como la moderna: por ejemplo, los dispositivos de sexualidad (la sexualización del niño como una forma de asegurar la salud del adulto, o la medicalización del cuerpo femenino como una forma de comprometer a la mujer en la solidez de la institución familiar) permiten leer la emergencia del discurso sobre el racismo en su “forma moderna, estatal, biologizante” (1977, p. 181), que sueña con combinar sangre y sexo: raza pura con la posibilidad de perpetuar dicha raza; pero también permiten hacer una arqueología, por ejemplo, del psicoanálisis como discurso que pone en el centro la represión para traer de nuevo al campo de la sexualidad la ley, por ejemplo en su lectura de la prohibición de la consanguinidad.

¹⁴ Nuevas porque, tal como lo señala exhaustivamente Foucault, el problema no es tanto la presión de lo biológico sobre lo humano, lo cual ocurre desde hace milenios, sino la entrada de la vida en las tecnologías de poder para emprender la tarea de modificarla y controlarla, primero con el propósito de apartar algunas inminencias de la muerte, luego con el objetivo de constituir múltiples mecanismos de administración de la vida (1977, pp. 171-173). Gracias a la biopolítica “la especie entra como apuesta del juego en sus propias estrategias políticas” (p. 173), y “el hombre moderno [será] un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente” (p. 173).

Es interesante advertir, además, cómo Foucault dialoga con sus posibles críticos al señalar su posible historicismo radical que afirmaría la inexistencia del sexo, esta vez sacrificado por “ramificaciones privadas de raíz” (1977, p. 184). Pero habría que decir que Foucault se aleja del historicismo porque su propósito no es mostrar el triunfo de la historia, por ejemplo, sobre el cuerpo, sino la imbricación estrecha entre lo material, lo histórico y lo simbólico, pues como se pregunta Foucault: “¿el sexo, en realidad es el ancoraje que soporta las manifestaciones de la “sexualidad”, o bien una idea compleja, históricamente formada en el interior del dispositivo de sexualidad?” (1977, p. 185). Y a esta pregunta responde: “Por lo tanto no hay que referir a la instancia del sexo una historia de la sexualidad sino mostrar cómo el “sexo” se encuentra bajo la dependencia histórica de la sexualidad” (1977, p. 191).

Esta genealogía del sexo que descubre el dispositivo de la sexualidad, conducirá a Foucault a una hermenéutica del sujeto a partir de la lectura de los autores clásicos griegos y que ya parece anunciarse en su afirmación: “Contra el dispositivo de sexualidad, el punto de apoyo del contrataque no debe ser el sexo-deseo sino los cuerpos y los placeres” (1977, p. 191), que desarrolla la idea de una estética de la existencia que comporta prácticas de subjetivación a partir de las cuales ejercemos un gobierno sobre nosotros mismos, y que no estarían ligadas a un sistema jurídico, disciplinario o biopolítico (Castro, 2011, p. 138) y que remite a un vida (en el sentido del *bíos* griego, como manera propia y concreta de vivir un individuo o grupo, la cual entonces compromete un *ethos* y cuyo lugar por excelencia es la *polis*)¹⁵ excedente e inatrapable por aquellos sistemas¹⁶.

Referencias

- Castro, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata: Unipe.
- Castro, E. (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*. Edición ampliada. (Facilitada por el autor). [Versión Adobe Digital Editions].
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva visión.

¹⁵ En este sentido la vida contenida en la biopolítica, como palabra y como forma de poder, no sería esta *bíos* sino la *zoé*, término griego que designa el simple hecho de vivir, compartido por animales, hombres o dioses.

¹⁶ Para contextualizar al menos un poco esta cuestión quisiera citar a Castro refiriéndose a los problemas que ocupan a Foucault en su libro *El coraje de la verdad*:
Pero la articulación entre verdad y voluntad, ya no se lleva a cabo (...) desde una perspectiva nietzscheana, a partir de la violencia, de la dominación, de las luchas y los enfrentamientos. La verdad se vuelve a anudar con la libertad. Ya no en relación con una ontología del alma sino con una estética de la existencia. Por ello la importancia del cinismo (...). En efecto el cinismo representa, para Foucault, un momento decisivo en la práctica de la *parresia*; pues la relación entre el decir verdadero y el *bíos* se lleva a cabo sin mediaciones doctrinales. En el cinismo la vida misma, el *bíos*, se convierte en el lugar de la manifestación de la verdad. El cinismo es la producción de la verdad en la misma forma de la vida. (2011, p. 156).

- Foucault, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1970/2005). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Vol. 1: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, S. (1989). Foucault y la ideología. *Estudios: filosofía-historia-letras*. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos4/sec_1.html
- Giraldo Díaz, R. (enero-junio, 2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600406>
- Machado, R. (1990). Arqueología y epistemología. En G. Deleuze et al. *Michel Foucault, filósofo* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Martuccelli, D. (2014). *Sociologías de la modernidad. (El itinerario del siglo XX)*. Santiago: LOM.
- Nietzsche, F. (2008). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

SEGUNDO CONDE AS POLITICAL IDEAL IN SAMPER: BY THE WAY OF THE NOVEL *FLORENCIO CONDE*

SEGUNDO CONDE COMO IDEAL POLÍTICO EN SAMPER: A PROPÓSITO DE LA NOVELA *FLORENCIO CONDE*¹

Sonia Natalia Cogollo Ospina²

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis de la primera parte de la novela de José María Samper, *Florencio Conde*, escrita en 1875 cuando aún pertenecía al partido liberal y estaba próximo a dimitir hacia el conservador. Esa primera parte tiene como eje central los temas de la esclavitud, la minería y a Segundo Conde como personaje principal, padre de quien le da título a la novela. Se parte de la premisa de que para Samper la literatura tenía fines educativos y moralizantes, asimismo servía para fines políticos.

Palabras clave

Florencio Conde; Segundo Conde; José María Samper; literatura y política, novela colombiana.

Abstract

The present article analyzes the first part of José María Samper's novel, *Florencio Conde*, written in 1875 when he was in the liberal party and he was close to resigning and move towards the conservative party. The first part of *Florencio Conde* has as central topic the subjects of slavery, mining; as well as, Segundo Conde as main character, Florencio's father who is mentioned in the title. It is important to consider that for Samper, Literature had educative and moralizing aims, and in addition, it served political aims.

Keywords

Florencio Conde; Segundo Conde; José María Samper; Literature and Politics, Colombian Novel.

¹ Este trabajo fue producto de un seminario dedicado a la novela colombiana del siglo XIX en la Universidad de Antioquia.

² Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Literatura Colombiana de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sonia.cogolloos@amigo.edu.co

Introducción

El escritor tolimense José María Samper Agudelo (1828–1888), notable en el siglo XIX como un polifacético humanista, periodista y político, tuvo tres momentos decisivos en su vida: las reformas educativas de Mariano Ospina Rodríguez en 1842, las reformas liberales de mitad del siglo y su cambio de pensamiento a partir de una pausa política que se concretó en un viaje que realizó a Europa en 1858 y prosiguió con una conversión religiosa en 1870, que lo llevó en 1876 hacia el conservatismo. Su novela *Florencio Conde* (1875) inicia con una dedicatoria que conviene reproducir³ por sus implicaciones políticas:

AL DOCTOR

RAFAEL NÚÑEZ.

Bogotá, enero 16 de 1875.

Á usted, mi estimado amigo, mi antiguo compañero de periodismo, hombre de corazón y de fuertes convicciones, dedico esta obra literaria; su idea dominante es el principio que nos ha guiado a usted y a mí en todo tiempo: la JUSTICIA, cuya fórmula ha encontrado el espíritu moderno en la LIBERTAD DEMOCRÁTICA.

De usted siempre buen amigo,

JOSÉ M. SAMPER (1875, p. 5).

En esta nota se puede apreciar el fuerte nexo político e ideológico de Samper con Núñez, con quien colaboró con artículos de periodismo político en *El Neogranadino* y *El Tiempo*. Es decisivo el año de la escritura de esta novela porque al siguiente, Samper cambiará de partido político, lo que implica que posiblemente en ella trasluce la transformación de sus pensamientos e ideales. En la dedicatoria plasma explícitamente la idea de que la justicia se consigue con la libertad democrática, diciéndolo en un momento en que, como plantea en su autobiografía, estuvo impedido de su libertad:

En 1875, mi calabozo en el cuartel donde por muchas semanas me tuvieron encerrado el miedo, la pequeñez y la saña de un presidente-dictador⁴ a quien hice oposición por la prensa. (Samper, 1971, pp. 57–58)

La novela está dividida en tres partes. A la primera le dedica 89 páginas y refiere la historia de *superación individual* de Segundo Conde, el logro de sus sueños y la realización de su deseo de casarse con una joven blanca y bella. La segunda y la última, centradas en Florencio Conde, tienen 57 y 55 páginas respectivamente y en ellas se desarrolla la tesis del talento como

³ Se conserva la ortografía original de la novela.

⁴ Se refiere al entonces presidente Aquileo Parra Gómez que, en las elecciones de 1875 estuvo enfrentado a Rafael Núñez, de quien era partidario el autor. Nótese en este contexto la significación que adquiere la dedicatoria, máxime cuando se está en el mismo año electoral. Después de estas elecciones, por una serie de estratagemas fraudulentas, José María Samper, candidato a la Cámara por Cundinamarca, se vio privado de su credencial, aunque pudo conservar su puesto como senador por el departamento de Bolívar (controlado por los partidarios de Núñez). Este incidente marcó su breve exilio a Venezuela y su cambio hacia el partido conservador. Véase: J. O. Melo, (comp.). (1978). Prólogo. En *Orígenes de los partidos políticos en Colombia* (pp.17-18). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Subdirección de Comunicaciones Culturales.

forjador de patria y posibilitador de la desaparición de diferencias sociales, gracias también a la mezcla racial. José María Samper se sirve de un narrador omnisciente que sabe hasta los mínimos pensamientos de sus personajes.

La primera parte se desarrolla mayormente en el Occidente antioqueño, tierra aurífera, cerca de Santa Fe de Antioquia. Cuando, a causa de la muerte de Clemente, la familia de Segundo Conde se ve sin trabajo, instala a sus hermanas en Medellín, organiza unos negocios en Cartago, Valle, donde se establece con su madre hasta que ella muere. Al final de esta parte, Segundo va a Ibagué, donde el racismo es notable y decide radicarse en Honda.

En la segunda y tercera se ubica como espacio narrativo principal en Bogotá, no obstante, Florencio viaja a Honda a visitar a sus padres. Posteriormente, por la desilusión amorosa causada por Rosita, emprende un viaje a Europa durante dos años, en que recorre Alemania, España, Inglaterra, Italia y Francia, siendo la experiencia revolucionaria de este último país inmensamente decisiva para forjar en él ideas de lucha por la libertad y la democracia, especialmente por la abolición de la esclavitud. A su regreso a Colombia, en Cartagena establece fructíferas alianzas políticas. Pasa en Honda unas semanas con sus padres y regresa a Bogotá a trabajar como abogado y periodista.

En cuanto al tiempo, la historia abarca desde 1797 hasta 1852, año en que se hace efectiva en Colombia la abolición de la esclavitud, que había sido aprobada en 1851. Si bien la novela se titula *Florencio Conde*, y este personaje ocupa dos de las tres partes, Segundo Conde, es fundamental para la historia, tanto por el ejemplo que le da a su hijo –su legado de superación e inteligencia–, como por los motivos personales que influenciarán las ideas políticas, liberadoras, de Florencio.

Novela de tesis

La tesis que Samper pretende sustentar aquí, como lo subraya María Teresa Cristina (1976, p. 39) se refiere a la riqueza y al talento. Que sea una novela de tesis es algo que puede rastrearse desde el mismo subtítulo propuesto por Samper: “Escenas de la vida colombiana”. Como es característico en él, en la novela se pueden encontrar cuadros de costumbres, aunque no muy prolíficos como en obras anteriores, aquel que muestra más profusión es el Corpus en Honda; no obstante hay otras escenas que permiten hacerse una idea de la vida cotidiana de los esclavos, lo que comían, su relación con los amos, las diferencias de castas en Ibagué y Bogotá. Siempre bien documentado, su texto se deja leer con importantes alusiones al contexto histórico en que ubica la ficción: qué pasaba en Antioquia, en la Nueva Granada, mientras estos esclavos estaban bien alejados de lo que sucedía, completamente ignorantes de la revolución que se gestaba. Con su literatura, Samper planea contribuir a un proyecto nacional porque como muy bien lo deja saber en *Nuestra literatura*: “[La literatura debe ser] eminentemente social y eminentemente revolucionaria,... ponerse al servicio de la política... para afianzar el desarrollo de la cultura y el bienestar material... La literatura... si contribuye al progreso de las sociedades, es revolucionando la civilización” (Citado por Cristina, 1976, p. 13).

Lo anterior permite comprender por qué elegir el tema de dos superaciones personales: la de un esclavo y la de un mulato —Florencio—, y cómo esas dos generaciones consiguen lo que se proponen. El esclavo Segundo Conde que por sus características de personalidad, no puede ingresar en la categoría del *negrocosa*,⁵ ya que no se erige en instrumento sino en un ser pensante, con ambiciones y propositivo ante su amo, pudiendo obtener la libertad de su familia y la suya propia a través del capital que ha adquirido trabajando en sus días libres con maña y dedicación. La otra superación corresponde a la de su hijo, Florencio, que a pesar de ser muy talentoso, gran orador, abogado, político e ideólogo, debe sortear los prejuicios raciales y sociales por su ascendencia y su mezcla étnica.

Siendo Samper un convencido de que la sociedad es una suma de individuos, de cuyas energías conjugadas por su interés e iniciativa, se genera el progreso (1969, p. 59), quien mejor encarna con sus hechos tal cometido es Segundo Conde. Con él justifica la acción individual que contribuye al bien de las naciones, una idea que Jaime Jaramillo Uribe encuentra permanentemente en el *Ensayo* de Samper: “solo el individuo, actuando bajo el resorte de su interés y propia iniciativa, es capaz de alto desarrollo moral e intelectual y desde luego, de crear una economía eficaz” (Jaramillo Uribe, 1964, p. 37).

Por un lado, Florencio será su pretexto para referirse a la *justicia* que evocaba en su dedicación a Núñez. Por otro lado, su hijo, Segundo Conde abogado, político y mulato, representante de la unión de dos razas, logrará ascender en la escala social gracias a su tesón y esfuerzo.

Segundo Conde y la representación del negro en el siglo XIX

El narrador argumenta el porqué de la propagación de la esclavitud en Antioquia:

el trabajo de los esclavos era el más barato, y (...) solamente los negros de origen africano, mantenidos en rigurosa servidumbre, tenían la fuerza de constitucion y resistencia de temperamento necesarias para soportar los rudos trabajos de las minas. (Samper⁶, 1875, p. 8)⁷

Contextualiza la situación minera de entonces cuando la minería de veta dio paso a la de aluvión o de “oro corrido”.⁸

⁵ Samper emplea ese término a lo largo de la novela para referirse a esa condición de objeto que para entonces tenían los esclavos, que no eran considerados como seres humanos sino como mercancía, instrumentos de trabajo. En el *Ensayo sobre las revoluciones políticas...* también utiliza este término cuando hace el balance de la obra española que hizo de la esclavitud el elemento constitutivo del trabajo (Samper, 1969, p. 133).

⁶ En adelante FC para abreviar. Se conserva la ortografía del original.

⁷ Por las arduas labores mineras, la población indígena —que era la inicialmente destinada a ellas— resultó diezmada, fue entonces cuando comenzaron a reemplazarlos con esclavos negros. Para ampliar esta información, remítase a Uribe de Hincapié, M. T. y Álvarez, J. M. (1998). *Raíces del poder regional: el caso antioqueño* (pp. 11-16). Medellín: Universidad de Antioquia. Véase también Reales Jiménez, L. (2003). La imagen de la población afrocolombiana en la prensa del siglo XIX. En *VI Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia: desde las marginalidad a la construcción de la nación* (pp. 422-423). Bogotá: Aguilar.

⁸ Ello obedeció a una crisis minera en que resultaba muy onerosa la minería de veta por el mantenimiento de las cuadrillas de esclavos: descenso en la productividad y alto costo de víveres y manufacturas. Poco a poco surge y se consolida la figura del mazamorrero o minero independiente, en quien descansará el peso fundamental de la actividad minera (Uribe de Hincapié y Álvarez, 1998, pp. 5-9; 11-14).

Se dan referencias del relevante papel de los esclavos para la minería, puesto que sin ellos es como carecer de todo:

El negro esclavo era el instrumento, la máquina y la fuerza motriz que hacia dar productos á una mina: era como el apéndice del mineral. De esta suerte la carne *humana*, pero *negra*, amalgamada con el metal amarillo, procuraba opulencia á los señores de la tierra. (FC, p. 8)

Aquí empieza a verse el importante aporte que daban los esclavos a sus amos, quienes dependían excesivamente, de manera vital, de su trabajo. En consecuencia, los esclavos aportaban a la riqueza de la región y la nación con el producto de su labor. Sin embargo, no se les da el estatuto de sujetos, son *instrumentos*, *carne humana negra*, que sólo tiene valor en la medida en que es “*apéndice*” del oro.⁹

Se puede afirmar que la representación predominante¹⁰ en la época es la depositada en esta narración: “No teniendo vida propia, no siendo una persona sino una *cosa*, mal podía tener nombre, puesto que éste es el primer distintivo del *hombre*” (FC, p. 8). Se les niega entonces el nombre, sus costumbres, su idioma, y pasan a ser una más de las posesiones del amo. Como tal, reciben su apellido y como era costumbre en Cuba, por ejemplo, un número, un nombre cristiano y un adjetivo cualitativo o genérico (Zeuske, 2002, pp. 125-127; Gutiérrez Azopardo, 1994, p. 17), lo que simbolizaba una muerte social, en el sentido de perder sus raíces. Aquí se inserta el héroe de esta primera parte: *Segundo Conde* “curioso agrupamiento de un nombre numeral y un apellido que parecían representar la genealogía de una familia aristocrática” (FC, p. 9). Un nombre que se presta para muchos sentidos: Segundo (esclavo) —hijo de una primera esclava—; Segundo Conde, porque el primer conde es su amo, Don Clemente; Segundo Conde por el pacto que realiza con Don Clemente sobre las ganancias de su trabajo, una vez compra su libertad: por mitades; Segundo (padre) para Camila, así como su Segundo pretendiente. Y la acepción de segundo en el sentido de tiempo tampoco se puede dejar de lado: Segundo tarda muy poco tiempo para entender, asimilar su situación y proponerse metas que lo diferencian de la mentalidad del resto de esclavos; de igual modo, es relativamente poco el tiempo que le toma ahorrar para pagar la liberación de su familia.

Una clave de que los nombres no están puestos de manera azarosa es dada a continuación:¹¹

Don Clemente (y *don* había de ser en aquel tiempo, si tenía esclavos y hacienda) **no merecía mucho que digamos su nombre bautismal, pues no sobresalía por la clemencia**: era un propietario como cualquier otro, hombre de bien, según las ideas de su generación, habituado á vivir á expensas de la *carne negra* que había comprado ó que le iba *naciendo* en su casa ó en su fundo, en virtud del “santo derecho de propiedad”; pues si la ley declaraba que una parte de la especie era *cosa*, ó que

⁹ Y es que esa era la idea dominante en el siglo XIX, como bien supo rastrear Leonardo Reales Jiménez en la prensa del siglo XIX: se usaba un lenguaje despectivo para referirse a la población afro. La explicación que este historiador aporta a este fenómeno lo remite a los españoles que utilizaron un lenguaje de exclusión para “clasificarlos”. Así fueron convertidos en “negros”, negándoles la posibilidad de ser personas. “Negro(a)” era sinónimo de animal y era asimilado con lo malo, lo sucio o lo feo (Reales Jiménez, 2001, pp. 414-456).

¹⁰ Lo que Edmond Cros llama el sujeto cultural en *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis* (2003). 2ª ed. Medellín: Eafit.

¹¹ La negrilla es mía. Se utilizará a lo largo del artículo para resaltar frases fundamentales para el propósito del mismo y diferenciarlas así de aquellas que en la novela aparecen en cursiva. Además se conserva la ortografía del original, correspondiente a la propia de la época en que fue escrito.

la especie negra no era *humana*, justo era también que la reproducción de esta *especie especial* de séres, así como la de un yegüerizo ó un rebaño, acrecentase el sagrado haber del propietario. [...] Él disfrutaba de sus *cosas* animadas (FC, pp. 9-10).

Esos comentarios que inserta el narrador, ponen un sobre aviso de las costumbres de la época: llamar a don a quien tuviera esclavos y hacienda, el derecho de propiedad sobre los esclavos, a manera de cosas, bienes asimilados al ganado, a animales. Una costumbre que se dio principalmente en Antioquia fue la de otorgar un día libre a los esclavos para que lo dedicaran a trabajar para sí mismos, con la secreta idea de que de la buena voluntad del negro depende la suerte de su empresa minera (Uribe de Hincapié y Álvarez, 1998, pp. 22-23).¹²

Se ha insistido en que el negro era asemejado con los animales, y don Clemente no escapa a ello, tal vez por eso la aclaración de la discordancia entre su nombre y su significado, dada por el narrador. Una muestra de tal representación:

Pero [don Clemente] sí sabía apreciar en todo su valor el mérito de un esclavo, **del propio modo que un chalan experto sabe apreciar un caballo**. Su idea primordial era ésta: “un esclavo es más apreciable mientras más *puro* sea... porque siendo *fino*, de raza pura, es más fiel, humilde y obediente, resiste mejor el trabajo, es más fecundo para la cría ó producción de otros esclavos, y vive y sirve por mayor tiempo”. (FC, p. 10).

De aquí se desprende el singular aprecio de don Clemente por Segundo, “el más *fino* o de más pura raza de todos sus esclavos” (FC, p. 11).

Son elocuentes los comentarios insertos entre las descripciones,

La familia de Segundo —si *familia podía llamarse el conjunto de cosas animadas* que de cerca le tocaban, y que la voluntad de Don Clemente podía vender y dispersar entre varios amos de apartados domicilios— se componía de tres individuos: su madre, negra casi bozal nacida en Antioquia de una hermosa conga, y dos hermanas, Chepa (ó Josefa) y Pastora, nacidas así como Segundo en la hacienda de don Clemente. **Antonia, la madre de esta cría de esclavos era, pues, una negra benemérita, puesto que el capital existente en ella se había reproducido en tres nuevos capitales; a más de esto ejercía las importantes funciones de cocinera del trapiche**. (FC, pp.11-12)¹³

La anterior cita, permite pensar que, como en el discurso del siglo XIX los negros son cosas animadas, no puede hablarse de familia. Al ser equiparables con los caballos, la idea de la separación de los miembros unidos por un vínculo sanguíneo a causa de su venta, no resulta aversiva; antes bien, es pensado como un posible negocio, más tratándose de negros finos, casi bozales. Los hijos de Antonia son sus crías, sus “potros” —para seguir la comparación inspirada

¹² Esta cita da cuenta de ello:

El empresario minero idea formas de participación del negro en el producto de la empresa minera como una alternativa para incentivar la productividad de su trabajo. Así, el negro es llevado en colas, las cuales se acuerdan como un porcentaje del producto. (Uribe de Hincapié y Álvarez, 1998, p. 22) También mencionan los autores que esta práctica se dio en Antioquia desde el siglo XVIII, permitiéndoles tener incluso una o dos cabezas de ganado, contratarse como jornaleros de otros propietarios, realizar oficios artesanales los días festivos o trabajar para sí un día de la semana en las labores de la minería para comprar así su libertad y la de sus familias (Uribe de Hincapié y Álvarez, 1998, pp. 243, 271).

¹³ Las esclavas eran muy apreciadas tanto por su capacidad de trabajo como por sus dotes culinarias y eran destinadas en gran parte a las labores en los trapiches (Reales Jiménez, 2001, p. 420; Jaramillo Uribe, 2002, p. 99; Uribe de Hincapié y Álvarez, 1998, p. 15; Gutiérrez Azopardo, 1994, p. 22; FC, p. 13).

por el discurso subyacente– y don Clemente no se compadece cuando revela esta posibilidad a Segundo, y no hay que culparlo pues en la época esa es la concepción predominante y se transmite de generación en generación.

Sin embargo, en la diégesis, Segundo se ganará el respeto de don Clemente (FC, p. 28) quien comenzará a verlo como a un ser humano por sus proposiciones que dan cuenta de una mente activa, de una inteligencia inesperada –para la mentalidad de ese entonces– en un esclavo, teniendo en cuenta además que los esclavos carecían de toda educación.

Algo que resulta inverosímil es el grado de autoconciencia del esclavo, evidenciado en razonamientos muy lógicos y con presupuestos que permiten suponer que sabía de las generalidades económicas reinantes respecto al salario de los libertos y concertados,¹⁴ y de las consecuencias de su manumisión:

Si yo me rescatara primero, no podría tal vez trabajar en la mina, ó no ganaría en ella sino un pobre salario; negro como soy, no hallaría en otra parte, y separado de *su mercé* y mis hermanas, medios de ganar alguna fortuna, y ellas morirían esclavas. (FC, p. 34).

Razonamiento tan complejo y difícil de adjudicar a un esclavo sin educación, pero que puede explicarse por su inteligencia, su sentido común, sus capacidades de escucha y análisis; cualidades que incluso sorprenden a su madre: “Hijo ¿quién te ha enseñado á pensar con tanta generosidad y tanto juicio?” (FC, p. 34). Con su meta bien definida, se ausenta de aquellas costumbres propias de sus iguales, que les permitía recordar sus raíces y soñar con su libertad (Gutiérrez Azopardo, 1994, p. 53):

Evitaba todo fandango y toda francachela, no gastaba una peseta ni un grano de oro en cosa alguna superflua, se conducía con suma reserva, trabajaba sin descanso, según sus obligaciones, y sin quejarse [...] los sábados sacaba del escondite habitual sus utensilios de minero y se ponía á buscar los mejores depósitos auríferos y á lavar sus arenas. (FC, p. 36).

A lo anterior podemos agregar ese singular sentido innato de los negocios en que deduce que es más conveniente vender el oro recogido en la villa que vendérselo a su patrón.

Ha asimilado las costumbres que versan sobre la distancia entre negros y blancos. Lo explicita en el encuentro con el coronel Samudio: “Mi amo, dicen que un negro no puede abrazar á un blanco...” (FC, p. 46).

Es cierto que dependiendo de la región el racismo y la actitud hacia el negro podían ser más marcados. En Antioquia hubo una relativa cordialidad entre amos y esclavos por la razón de la conveniencia para la minería. En cambio, en el Valle del Cauca, el racismo fue imperante y esto se permea en la novela, algo intuido por Segundo (FC, p. 64). Es así como después de recorrer varias ciudades (Mariquita, Cartago, Ibagué) decide establecerse en Honda, donde por tener una gran mezcla racial “las gentes se trataban sin hacer casi distinciones de color (...) y todos se divertían por igual” (FC, pp. 69–70).

¹⁴ El concertaje consistió en la práctica de, no obstante haber obtenido la libertad, permanecer bajo el dominio de los amos trabajando gratis o por un módico salario.

Más allá de la novela: el ideario político

Tras el análisis de la primera parte de *Florencio Conde* y el pensamiento de José María Samper, surgen una serie de inquietudes, que se pretenderán contestar a continuación, referentes a por qué dedicar gran parte de la novela a quien no es el protagonista, cómo se conectan la primera parte y su pensamiento político-literario y cuál es la función de esta obra en el momento en que la escribe, a sabiendas de que para Samper la novela “levanta la imaginación hacia las alturas de un ideal” (Samper, 1887, p. 389).

La hipótesis que surge, al analizar el *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas (hispanoamericanas)* y las preguntas emergentes a partir del conocimiento de la gran participación e intereses políticos del autor, es la siguiente: los esclavos representan la encarnación de la obra española en América,¹⁵ que para Samper dejaba mucho qué desear.

Se citará a continuación y de manera fragmentada para no hacer muy extensa y focalizar los asuntos conectados con la hipótesis, el balance de la obra española en América para el autor:

En lo político. La dominación exclusiva de los españoles europeos (...) ocupando todos los empleos públicos de alguna significación (...); con desprecio de las razas indígenas y mestizas y aun de los criollos.

La centralización absoluta y rigurosísima, en grandes virreinos y capitanías generales que abarcaban regiones inmensas (...).

La clausura o reclusión de las colonias respecto del mundo exterior, en cuanto las relaciones no se limitasen a España o a las mismas colonias entre sí;

El sistema de ventas y privilegios en la concesión y el ejercicio de los empleos, unos vitalicios, otros de duración limitada, pero en todo caso accesibles solo a un número reducido de personas, poco interesadas, por otra parte, en la prosperidad de las comarcas donde servían.

(...) incapacidad de los pueblos para educarse en la ciencia y el arte de la administración, por falta de vida política, hábitos funestos de esperar y reclamarlo todo del gobierno, sin la menor iniciativa popular o individual (...); ideas erróneas respecto al mundo exterior y aun de la metrópoli misma; (...) puesto que el régimen colonial no era más que una inmensa explotación.

En lo social e intelectual. (...) La esclavitud como elemento constitutivo del trabajo (...) bajo la forma especial de la servidumbre del *negrocosa* y sus descendientes (...).

El movimiento de la riqueza estancado también, respecto de las clases no-indígenas (...). (Samper, 1861/1969, pp. 131-134).

Los esclavos eran como las naciones conquistadas por los españoles, que se vieron dominados exclusivamente por sus amos, predestinados a servir y sin poder aspirar a un mayor bienestar –como regla general, con las excepciones hechas en la parte anterior–; las capitanías son lo equivalente a la cuadrilla y al centralismo, puesto que tienen un capataz que los dirige y que a su vez está bajo el mando del propietario de la mina; en su trabajo los esclavos están aislados de lo que acontece en el plano político y toda la revolución que se está gestando,

¹⁵ En las páginas 28 y 31-35 del *Ensayo* establece una diferencia entre conquista y colonización. Para él los españoles conquistaron, es decir, dominaron sobre pueblos ya civilizados. La conquista exige cualidades heroicas y guerreras, el uso de armas, por ejemplo. En cambio, las razas germánicas, a su parecer, colonizaron, en otras palabras, crearon sociedades civilizadas en regiones bárbaras, en una empresa constructiva que demanda hábitos de trabajo.

permanecen aislados, sin mayor conocimiento del mundo, limitados a la minería o al trabajo doméstico, no saben más allá de la frontera de sus haciendas; el sistema de ventas de los esclavos, condenados a una servidumbre vitalicia, algunos lograban pagar su rescate pero el salario que luego devengaban era insuficiente para hallar prosperidad; incapacidad para educarse en la ciencia y el arte de la administración; la esclavitud como elemento constitutivo del trabajo bajo la forma especial de la servidumbre del *negrocosa* y sus descendientes. Un sino que parece prefijado tanto para los esclavos como para la nación y por el cual Samper, con sus ideales, lucha para cambiar y una forma de hacerlo es *a través de la literatura*. Los esclavos entonces muestran el estado de esa nación colombiana en su tiempo y la tendencia del pueblo a la pasividad.

Segundo Conde sirve de ejemplo para mostrar que es posible lograr los sueños de emancipación. Encarna entonces el ideal político de Samper, sus convicciones liberales y el deseo de cambiar esa tradición. Segundo sabe que para obtener su libertad debe exigirse mucho, posee el don de la introspección que le permite mirar más allá y analizar sigilosamente su situación. Cual estrategia planea cuidadosamente los pasos necesarios para llevar a cabo una labor que no puede ser intempestiva porque acarrearía consecuencias aciagas, haciéndose aliado del tiempo, la paciencia y el empeño.

Conclusiones

^Se ha hecho hincapié en la preeminencia que tienen para Samper la individualidad y la libertad. Segundo es el epítome de ellas: “De este modo la idea sencilla de la propiedad, como fruto del trabajo, conducía el espíritu de Segundo (...) á la fecunda noción de personalidad propia, de la dignificación obtenida por medio del esfuerzo y de la libertad individual” (FC, pp. 17-18).

Y antes:

En el espíritu del adolescente negrito no había penetrado claramente esta idea que es el fundamento de todo derecho, de toda propiedad y de todo orden social: “Yo tengo fuerzas ó facultades físicas y morales; la posesión de estas fuerzas es lo que constituye *la persona*; su aplicación á producir los medios de adquirir bienestar es *el trabajo*, y esta adquisición, bajo cualquiera forma que sea, es la *propiedad*. Personalidad, actividad y propiedad, **hé ahí las tres expresiones del hombre completo, del hombre que se posee, se gobierna y funciona como un miembro útil de la familia social.**” Estas verdades elementales en que se funda toda la teoría de la ciencia social, no podían ser entrevistas ni aún vagamente ideadas por Segundo, negro inteligente, pero absolutamente ignorante, como todo esclavo, sin horizonte intelectual ni estímulo alguno para pensar. (FC, p. 16).

Segundo es la nación con deseos de ser libre, sin la opresión del yugo español, pero también libre –para el momento en que escribe Samper– del liberalismo radical que estaba haciendo jugadas sucias, en su concepto. Muestra que es posible la esperanza y que con ese esfuerzo individual, hacia una meta definida que propende por el bienestar propio y de los suyos, es dable la anhelada libertad y el consiguiente respeto.

Referencias

- Cristina, M. T. (mayo–junio, 1976). Novela y sociedad en José María Samper. *Razón y Fábula*, (42), 5–47.
- Cros, E. (2003). *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*. 2ª ed. Medellín: Eafit.
- Gutiérrez Azopardo, I. (1994). *Historia del negro en Colombia: ¿sumisión o rebeldía?* 4ª ed. Santafé de Bogotá: Nueva América.
- Jaramillo Uribe, J. (1964). Liberalismo, positivismo, industrialismo. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (pp. 33–46). Bogotá: Temis.
- Jaramillo Uribe, J. (julio–diciembre, 2002). La población africana en el desarrollo económico de Colombia. *Historia Crítica*, (24), 95–99.
- Melo, J. O. (comp.). (1978). Prólogo. En *Orígenes de los partidos políticos en Colombia* (pp.17–18). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Subdirección de Comunicaciones Culturales.
- Reales Jiménez, L. (2003). La imagen de la población afrocolombiana en la prensa del siglo XIX. En *VI Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia: desde las marginalidad a la construcción de la nación* (pp. 414–456). Bogotá: Aguilar.
- Samper, J. M. (1953). *Tránsito. Selección de estudios. Biblioteca de Autores Colombianos*. (pp. 226–233). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/168/#sthash.brijdbwa.dpuf>
- Samper, J. M. (1861/1969). *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las Repúblicas colombianas (hispanoamericanas) con un apéndice sobre la orografía y la población de la Confederación granadina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Samper, J. M. (1875). *Florencio Conde: Escenas de la vida colombiana*. Bogotá: Echeverría Hermanos.

Samper, J. M. (1971). *Historia de un alma*. Medellín: Bedout.

Uribe de Hincapié, M. Teresa y Álvarez, J. M. (1998). *Raíces del poder regional: el caso antioqueño*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zeuske, M. (julio-diciembre, 2002). Estructuras e identidad en la “segunda esclavitud”: el caso cubano, 1800-1940. *Historia Crítica*, (24), 125-140.

Regarding the physical punishment in very Young children

SOBRE EL CASTIGO FÍSICO DIRIGIDO A LA INFANCIA

María Paulina Mejía Correa¹

Resumen

Este artículo comparte los avances de la investigación, que estoy realizando en el contexto del doctorado en Ciencias sociales y humanas, sobre las representaciones que tienen los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia. Inicio presentado un recorrido por la historia del castigo físico, y en él se construye una primera hipótesis según la cual este es un acto anudado a representaciones y valoraciones que han recaído sobre la infancia, pero de igual modo un acto anudado a un gusto por parte de los educadores en hacer sufrir a la infancia. Luego se recorren las leyes actuales que existen en Colombia, incluida la Convención Internacional sobre los derechos de los niños, que se ocupan de legislar el acto del castigo físico, recorrido que permite construir la segunda hipótesis según la cual en los hacedores de políticas pueden habitar, en su fuero más íntimo, representaciones que aún avalan ese acto como modo expedito de educar a la infancia.

Palabras clave

Representaciones, castigo físico, infancia, educadores.

Abstract

This article shares the progress of the research, which I am doing in the context of the doctoral program in Social Sciences and Humanities, on the representations educators have regarding physical punishment to children. There is the history of physical punishment, and the first hypothesis according to which it is an event related to the representations and appraising of children, likewise, as an act related towards the pleasure that some educators have in making children suffer. After a analysis of the current Colombian laws regarding physical punishments including the International Convention on Children's Rights, there is the second hypothesis in which this belief that it is the fastest way to educate children still persists in the most intimate charters of policy makers.

Keywords

Representations, physical punishment, children, educators.

¹ Profesora asociada de la Universidad de Antioquia. Candidata a doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Correo: mpmejia17@gmail.com

Introducción

En estos momentos me encuentro realizando una investigación en el contexto del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Esta investigación está animada por una pregunta, nacida de una historia de trabajo a nivel educativo y clínico con mujeres, jóvenes y niños, y de un rastreo por múltiples investigaciones que me permiten afirmar que en Colombia la práctica del castigo físico dirigido a la infancia, no cesa, a pesar de las prohibiciones que sobre ella reposan en la *Convención Internacional de los derechos de los niños*. Y, entonces, elijo un vértice para el tratamiento de este problema: identificar y comprender cuáles representaciones subjetivas de los y las educadoras sostienen la práctica del castigo dirigido a la infancia. Este vértice reconoce que hay otras perspectivas de abordaje del tema del castigo. Así, el castigo puede ser abordado como técnica, producto cultural, moral e histórico. Es decir que no pretendo en mi investigación preguntarme por la eficacia del castigo físico, si éste es bueno o no, ni por la variación de sus formas. Reconozco mis posibilidades actuales y elijo la vertiente de la subjetividad, como uno de los elementos que puede ayudar a comprender la persistencia de esa práctica.

Las representaciones subjetivas, desde la perspectiva psicoanalítica (Freud, 1915/1979, pp.198-199), suponen reconocer que el psiquismo no está poblado de reflejos exactos de la realidad sino de representaciones que el sujeto construye y que constituyen su memoria, pero también su olvido. De tal modo, asumo como metodología la interpretación intratextual, en la cual solo las palabras en relación, halladas en los textos y entrevistas, serán quienes produzcan un significado. Ello supone que como investigadora pongo en suspenso prejuicios y saberes previos, para dejar hablar a los educadores y a los textos, para que ellos me enseñen aquellas representaciones susceptibles de ser conocidas.²

Se cita a Clarice Lispector (2010, p. 229), quien de modo breve y bello habla sobre la apertura que supone el no pretender saberlo todo en el acto de comprender:

-¿Puedo decirlo todo?

-Sí

-¿Comprenderías?

-Comprendería. Yo sé muy poco. Pero tengo a mi favor todo lo que no sé y -por ser un campo virgen- está libre de preconceptos. Todo lo que no sé es mi mayor y mejor parte: es mi amplitud. Es con ella que comprendería todo. Todo lo que no sé constituye mi verdad.

Y cuando aludo a la palabra castigo físico me acojo a la definición operativa que proporciona la *Convención Internacional de los derechos de los niños*, en su Observación General N° 8:

² Al decir representaciones posibles a ser conocidas parto de la premisa freudiana, según la cual hay representaciones a las que se accede gracias a la interpretación, pero hay otras, más ocultas, de carácter fragmentario, que sólo salen a la luz gracias a un trabajo de construcción, bajo un dispositivo psicoanalítico.

El Comité define el castigo “corporal” o “físico” como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar *cierto grado de dolor o malestar*, aunque sea leve. En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños (“manotazos”, “bofetadas”, “palizas”), con la mano o con algún objeto –azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarles del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos (por ejemplo, lavarles la boca con jabón u obligarlos a tragar alimentos picantes). (2006, p. 5).

Esta definición introduce varios elementos: Un agente –el adulto–; un acto –la fuerza física–, un fin –el dolor en el cuerpo–, y un receptor –el niño. Esta sería la descripción del fenómeno, pero la lupa de este proyecto estará puesta en la subjetividad del agente, es decir, como ya lo anoté, en aquellas representaciones que tienen los educadores sobre el castigo físico.

De igual modo, la infancia es tomada como representación, es decir, cuando un educador utiliza el dolor físico para sancionar, a qué representación de niño se dirige, a quién castiga, de qué niño habla, cuál es su existencia en términos discursivos. Y cuando hago alusión a los educadores, nombro a los sujetos padres, madres y maestros que tienen a su cargo la formación de niños.

Representaciones del castigo físico dirigido a la infancia en la historia

Hago un breve recorrido por la historia del castigo físico dirigido a la infancia. Lo que me permite identificar que el golpe dirigido a los cuerpos de niños y niñas es una práctica milenaria, justificada por unas representaciones y valoraciones sociales sobre lo que es y debería ser la infancia, pero también anudada a unos móviles subjetivos.

Torrecilla Hernández, en su libro *Niñez y castigo: historia del castigo escolar*, nos ayuda a situar esta práctica en distintas épocas. Refiere que en los siglos V a II a. c: “la ley trataba mejor a un esclavo que a un niño. Este era una ‘pertenencia’, una posesión del padre y, por desgracia para el niño, no de las más valiosas” (1998, p. 23). Observo entonces que el considerar que el otro es una propiedad, que por demás no es preciada, puede abrir el paso a tratos brutales. Y evoco frases de padres y madres que justifican los métodos abyectos que emplean en la educación de sus hijos, diciendo que pueden hacerlo porque ellos les pertenecen.

De igual modo, en Egipto la vara era símbolo de la enseñanza. Dice Proverbios 23, 13-14: “No apartes la disciplina de tu hijo; si le golpearas con la férula, no morirá: Tú le sacudirás con la vara y librarás su alma del infierno”. El golpe cumple, pues, aquí una función frente al condenado: lo salva y lo purifica. Esta idea también la encontramos en un texto llamado *Historia cultural del dolor*, cuyo autor relata los suplicios a los cuales se sometían los religiosos para así salvar sus almas del infierno, y doblegarse a la absoluta servidumbre de Dios. Práctica apoyada en textos religiosos como Corintios: “castigo mi cuerpo y lo reduzco a servidumbre” (Moscoso, 2011, p. 81).

De igual modo, la educación en Atenas se servía de castigos físicos rudos. Aristófanes recuerda: “El maestro les cantaba lenta y gravemente... Si a alguno se le ocurría cantar con inflexiones afeminadas y rebuscadas, se le azotaba duramente. Se castigaba, a su vez, con un bastón largo a los niños indisciplinados y torpes” (Torrecilla Hernández, 1998, p. 50). El dolor físico, era, pues, utilizado para corregir las desviaciones de los niños y acercarlos a los ideales de su época.

Al respecto Georges Duby (1990, p. 177) refiere que la tradición greco-romana consideraba que solamente los seres inferiores –niños, mujeres y campesinos– eran merecedores de castigos corporales, mientras que la sanción para los hombres de clase dominante eran multas en dinero. Esta referencia articula la inferioridad del niño como justificación del castigo físico. Y en este punto me pregunto si esa consideración sobre la infancia no conlleva, a su vez, cierto desprecio que autoriza a los educadores a golpearlos a nombre de su formación. Cuenta Lloyd deMause (1991, p. 15) que:

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuando más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales.

A juicio de Lloyd deMause, los golpes hacen serie con otros actos que se constituyen en pesadilla para la infancia, pero de la cual se despierta, quizás al modo como Freud lo consideró, para protegerse de un daño. Es probable que ese despertar corresponda al esfuerzo de algunos legisladores y pedagogos para proteger a la infancia de ciertos excesos en la educación.

En algunos fragmentos autobiográficos y literarios, podemos también advertir las prácticas del castigo físico, pero ahora anudados, ya no solo a una representación de infancia como ser inferior y al dolor como modo expedito de formarlos y sacarlos rápidamente de esa condición, sino también el castigo como una práctica asociada a un extraño gusto a ver sufrir al niño. Dostoievski en *Los hermanos Karamasov* relata:

Se refiere a una niña de cinco años a la que sus padres detestan, sus padres, que son “honorables funcionarios instruidos y bien educados”. Hay muchas personas mayores que se complacen en torturar a los niños, pero sólo a los niños. Con los adultos, tales individuos se muestran cariñosos y amables, como europeos cultos y humanitarios, pero experimentan un placer especial en hacer sufrir a los niños: es su modo de amarlos. La confianza angelical de estas indefensas criaturas seduce a las personas crueles. Estas personas no saben adónde ir ni a quién dirigirse, y ello excita sus malos instintos. Todos los hombres llevan un demonio en su interior, hijo de un carácter colérico, del sadismo, de un desencadenamiento de pasiones innobles, de enfermedades contraídas en un régimen de libertinaje, de la gota, del mal funcionamiento del hígado... Pues bien, aquellos cultos padres desahogaban de varios modos su crueldad sobre la pobre criatura. La azotaban, la golpeaban sin motivo. Su cuerpo estaba lleno de cardenales. Y aún extremaron más su crueldad: en las noches glaciales de invierno, encerraban a la niña en el retrete, con el pretexto de que no pedía a tiempo que se la sacara de la cama para llevarla allí, sin hacerse cargo de que una niña de esta edad que está profundamente dormida, nunca puede pedir estas cosas a tiempo. Le embadurnaban la cara con sus excrementos y su misma madre la obligaba a que se los comiera. Y esta madre dormía tranquilamente, sin conmovirse ante los gritos de la pobre niña encerrada en un lugar tan repugnante. ¿Te imaginas a esa infeliz criatura, a merced del frío y la oscuridad, sin saber lo que le ocurre, golpeándose con los puños el pecho anhelante, derramando inocentes lágrimas y pidiendo a Dios

que la socorra? ¿Comprendes este absurdo? ¿Puede tener todo esto algún fin? Contéstame, hermano; respóndeme, piadoso novicio. Se dice que todo esto es indispensable para que en la mente del hombre se establezca la distinción entre el bien y el mal. ¿Pero para qué queremos esta distinción diabólica pagada a tan alto precio? (2011, p. 223).

Como vemos el educador puede desahogar su sadismo en los niños, golpeándolos o sometiendo sus cuerpos de tal modo que sientan intenso sufrimiento. Por su lado Tolstoi, en su escrito autobiográfico *Infancia y adolescencia*, nos permite identificar algo similar:

A veces Karl Ivanovich, en un momento de enfado, nos golpeaba con la regla o con la correa; sin embargo recuerdo esto sin el menor rencor... Karl Ivanovich nos reía y castigaba siempre con serenidad, lo consideraba como un deber, necesario, pero desagradable. A Saint-Jerome, por el contrario, le gustaba asumir el placer de preceptor. Cuando nos castigaba lo hacía más por su propio placer que por beneficio nuestro. (Citado por Torrecilla Hernández, 1998, p. 136).

Encontramos aquí dos posiciones distintas de los educadores frente al castigo físico. Karl Ivanovich, lo hacía porque era un mandato social que estaba al servicio de la formación de los niños, mientras que Saint-Jerome cuando castiga físicamente obtiene un extraño *gusto* subjetivo cuando ve sufrir a los niños que golpea. Vemos pues, como una práctica social se puede poner al servicio del sadismo del adulto ejercido contra el niño. Estos fragmentos me evocan el libro *El preceptor*, escrito por Michael Hagner (2012). El autor reconstruye una historia que acontece a principios del siglo XX en Alemania, en la cual al preceptor Dippold le dan a su cargo dos niños para que los eduque con todo el rigor y la templanza requerida, para así hacer se ellos hombres de bien. La historia concluye con el asesinato de uno de los niños en medio de una paliza que le procura su maestro. Este acontecimiento le da lugar a un término: "dipoldismo", definido por ese entonces como la excitación sexual que se produce al someter a castigos a los niños.

Ahora bien, llama la atención que Montaigne, nacido en 1533, cuando la práctica del azote era muy frecuente, refiere que su educación fue blanda y a lo sumo lo azotaron dos veces (Torrecilla Hernández, 1998, p. 75). Cito este fragmento, pues indica que si bien cada época autoriza ciertas prácticas de castigo, como lo refiere Norbert Elías, también hay móviles de carácter más íntimo y singular que determinan el cómo y el para qué se castiga al infante.

Hasta ahora, entonces, se puede decir que el castigo físico es un acto autorizado por representaciones sobre los niños y las niñas, concebidos como propiedad, como seres impuros, inferiores y/o indefensos, esto es, por representaciones que los consideran seres imperfectos. O, dicho de otro modo, el infante es despreciable y en esa medida el dolor físico se constituye en el medio expedito para sacarlos de esa condición; a su vez, esas representaciones pueden estar apalancadas en un móvil más oscuro: el gusto de hacer sufrir y ver sufrir al infante.

Representaciones sobre el castigo físico dirigido a la infancia en Colombia

La educación de los niños y niñas en Colombia no está al margen de esa situación. Según Claudia Ximena Herrera Beltrán (2013, p. 72) en Colombia, las pedagogías tradicionales como la católica, la pestalozziana y la lancasteriana, consideraban a la infancia como sujetos pasivos e inmorales que necesitaban en su educación de los castigos físicos severos.

Y en este sentido, Lancaster –pedagogo inglés–, llamado por Simón Bolívar en 1822 implementa un sistema de enseñanza, apalancado en la idea según la cual “la letra con sangre entra y la labor con dolor” (citado por Herrera Beltrán, 2013, pp. 71, 78). A los niños que infringían una norma se les ataba a una columna de la escuela o se les metía en una cesta que colgaban en lo alto del patio escolar, provocando las risas de los otros alumnos. De igual modo, se utilizaban bonos para estimular o para castigar, y letreros con el nombre de la falta: “distráido”, “perezoso”, “puerco”; o con virtudes. También utilizaban el encierro para que el niño hiciera una tarea bajo vigilancia. La letra con sangre entra supone que solo el dolor producido en el cuerpo garantiza que los niños aprendan, práctica apoyada en creencias religiosas como ya pudimos observar, las cuales tuvieron asiento en ciertas corrientes pedagógicas. Sin embargo, la Pedagogía Nueva empieza a objetar el castigo físico como método educativo³:

Esta pedagogía mostraba los inconvenientes de castigar al alumno y generar miedo a la autoridad, odio al maestro y desinterés por el estudio. Las propuestas más modernas para ese momento señalaban la necesidad de transformar las prácticas, pero sobre todo la mirada sobre el alumno, un alumno al que se le comenzaban a reconocer un potencial, un interés y unos derechos; dicho reconocimiento permitiría formarlo para que fuera un buen ciudadano en el marco de una sociedad, trabajando mancomunadamente por el progreso. (Herrera Beltrán, 2013, p. 71).

Así, se empieza a reconfigurar la idea que se tenía del niño, quien sale de su condición de ser menor, imperfecto e impuro para ser considerado un sujeto capaz, con deseos y posibilidades. Incluso, antes de ello ya se venían promulgando ideas que proscribían el dolor del cuerpo como método educativo. Valdés Rodríguez en 1897-1898 refiere:

Así las sacudidas, el tirón, los empujones con el propósito de conseguir la atención, son otras tantas violencias que deben proscribirse. Cualquier medio **que afecte dolorosamente** al organismo, como sostener cuerpos pesados, violentas y prolongadas actitudes, ya de pie, ya de rodillas. (...) Del mismo modo debe estar proscrito amarrar o encerrar a los niños en el calabozo. Esos viejos castigos deberán cambiarse por otros tipos de corrección la cual debe ser proporcionada a la falta: por ejemplo, si abusan de una concesión, privarles de ella por algún tiempo resulta ser la mejor forma de castigo. En caso de injuria o daño, procede repararlos por la satisfacción. (p. 73. Citado por Herrera Beltrán, 2013, p. 74).

Sin embargo, había en la pedagogía posiciones encontradas:

Así pues, si Johonnot, Baldwin, Zerda, los Restrepo Mejía, y los otros pedagogos son identificados como defensores de la pena de dolor, en los Hermanos cristianos, los Salesianos, y los Maristas, hallamos, por el contrario, que se proclaman pioneros de la polémica contra los castigos físicos. (Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 206).

³ Transformaciones que llegan de la mano de nuevos saberes sobre la infancia, como son la sociología, la medicina y la psicología, quienes empiezan a desarrollar teorías sobre cómo aprenden los niños (Herrera Beltrán, 2013, p. 73).

Martín Restrepo Mejía, en su cartilla *Pedagogía doméstica*, publicada en 1914 apeló al Espíritu Santo para justificar los castigos físicos en la infancia:

Los castigos físicos son indispensables en la primera niñez, cuando aún no tiene el niño el freno interior de la conciencia, para evitar que se forme hábitos que dificulten o impidan la buena dirección de la voluntad cuando esta potencia se desarrolle. Por eso nos dice el Espíritu Santo: “Un hijo abandonado a sí mismo se hace insolente... Dóblale la cerviz en la mocedad, y dale con la vara en la costilla, mientras es niño, no sea que se endurezca y te niegue la obediencia, lo que causará dolor en tu alma”. Y en el mismo libro del *Eclesiastés*, en el cual se leen aquellas palabras, nos dice también: “el que ama a su hijo le hace sentir a menudo el azote o castigo, para hallar en él al fin consuelo”. ¿Tienes hijos? Adoctrínalos y dómalos desde su niñez. (p. 142).

De tal modo, la representación de lo que es un niño animaba una u otra posición: los que lo consideraban en falta, abogaban por el castigo físico, y quienes se los representaban como sujeto con potenciales consideraban el golpe como violencia. También, dentro de los defensores de la pena física, se encuentran justificaciones como: “castigar es infligir un dolor cuyo recuerdo persiste como una advertencia para que no se caiga en la misma falta” (Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, citan a M. Antoine, 1997, p. 207). Se espera, pues, que el dolor deje una huella imborrable que haga las veces de ley en los niños. No solo la pedagogía intenta disuadir esa práctica. Según Flórez Valencia (2012, p. 38) a principios del siglo XX el Estado colombiano empieza a tomar medidas legales para regular el castigo y evitar que este se diese de modo vengativo.

En 1893, el Ministro de instrucción pública, Liborio Zerda, impuso nuevas formas de realizar el castigo y prohibió los golpes (Flórez Valencia, 2012, p. 38). Agrega Flórez Valencia que en 1904, mediante el decreto 491, se promovió el uso de los premios y se prohibió el castigo físico. En 1911, por medio de la Resolución 23 del 17 de mayo, se prohibió el uso de la férula en las escuelas públicas. De igual modo, la Junta Central de Higiene, mediante el acuerdo 13 del 1911, rechaza los castigos dolorosos. En 1923 el Ministro de Instrucción Pública, Alberto Portocarrero, tuvo que recordarles la legislación a los maestros, pues seguían empleando los castigos físicos; y decirles que todo acto de maltrato podía causar la remoción de su puesto (Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 210).

Sin embargo, a pesar de las nuevas propuestas pedagógicas y jurídicas que buscaban abolir el castigo físico, “los golpes de vara y las humillaciones públicas, herencia del sistema de enseñanza mutua” (Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 190) continuaron durante el siglo XX.

Estos movimientos legislativos en Colombia, no corrían al margen del acontecer mundial. En 1923 Korczak reclamaba a la Sociedad de las Naciones Unidas una Carta que explicitara la intención de proteger a la infancia de manera clara (Meirieu, 2004, p. 7). El 17 de mayo de 1923 la Unión internacional de Ayuda a los Niños proclama la *Declaración de los derechos del niño* denominada también *Declaración de Ginebra*. En 1959 se da la *Proclamación de la Declaración de los Derechos del Niño* por parte de la Asamblea Naciones Unidas. Y 30 años después –1989– de esta declaración se convertiría en *Convención internacional de los derechos de*

los niños, lo que supone que se constituye en ley. Su propósito será en adelante promover y proteger el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y tendrá carácter obligante para todos los Estados que se adhieran a ella.

Estado actual de las representaciones del castigo físico dirigido a la infancia en la Convención y algunas leyes. Convención internacional de los derechos de los niños y niñas

La *Convención* sesiona a través de un comité, el cual busca orientar constantemente a los Estados partes en la interpretación de sus disposiciones. En este contexto ha prohibido los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes, en vista de la constatación de la prevalencia de esta práctica y sus múltiples justificaciones por parte de los Estados parte. Al respecto refiere en el artículo 18: “Los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes son formas de violencia y perjuicio ante las que los Estados deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para eliminarlas” (Naciones Unidas, 2006, p. 7).

La *Convención* entonces resignifica la práctica del castigo físico, la que en adelante será considerada una forma de violencia. Así, ya no se requiere la sangre como precio a pagar para poder aprender. A la letra entonces, se podrá acceder por otros medios, que no deben involucrar el dolor del cuerpo. Ahora bien, no todo parece garantizar que esta ley se cumpla. Al respecto la Observación afirma:

En su examen de los informes de los Estados Partes, y últimamente en el contexto del estudio del Secretario General de las Naciones Unidas⁴ sobre la violencia contra los niños, el Comité ha observado con gran preocupación la legalidad generalizada y la persistente aprobación social de los castigos corporales y de otros castigos crueles o degradantes de los niños. (2006, p. 3).

Incluso algunos países justifican el castigo físico:

Las veces que el Comité de los Derechos del Niño ha planteado la eliminación de los castigos corporales a determinados Estados durante el examen de sus informes, los representantes gubernamentales han sugerido a veces que cierto grado de castigo corporal “razonable” o “moderado” puede estar justificado en nombre del “interés superior” del niño. (2006, p. 10).

Advierte la Observación que:

El Comité ha observado que en la legislación de algunos Estados no existe una excepción o justificación explícita para los castigos corporales, pero que la actitud tradicional respecto de los niños permite esos castigos. A veces esa actitud queda reflejada en decisiones de los tribunales (en que los padres o maestros, u otros cuidadores, han sido absueltos de agresión o de malos tratos en razón de que estaban ejerciendo el derecho o la libertad de aplicar una “corrección” moderada). (2006, p. 11)

⁴ Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, que presenta a la Asamblea General de las Naciones Unidas en el otoño de 2006. Pueden obtenerse más detalles en la siguiente dirección: <http://www.violencestudy.org>

En su examen de los informes, el Comité ha observado que en muchos Estados hay disposiciones jurídicas explícitas en los códigos penal y/o civil (de la familia) que ofrecen a los padres y otros cuidadores una defensa o justificación para el uso de cierto grado de violencia a fin de “disciplinar” a los niños. Por ejemplo, la defensa del castigo o corrección “legal”, “razonable” o “moderado” ha formado parte durante siglos del *common law* inglés, así como el “derecho de corrección” de la legislación francesa. Hubo períodos en que en muchos Estados también existía esa misma excepción para justificar el castigo de las esposas por sus esposos y de los esclavos, criados y aprendices por sus amos. (2006, p. 11)

Habida cuenta de la aceptación tradicional de formas violentas y humillantes de castigo de los niños, un número cada vez mayor de Estados está reconociendo que no basta simplemente con abolir la autorización de los castigos corporales o las excepciones que existan. Además, es preciso que en su legislación civil o penal conste la prohibición explícita de los castigos corporales y de otras formas de castigo crueles o degradantes a fin de que quede absolutamente claro que es tan ilegal golpear, “abofetear” o “pegar” a un niño como lo es dar ese trato a un adulto, y que el derecho penal sobre la agresión se aplica por igual a esa violencia, independientemente de que se la denomine “disciplina” o “corrección razonable”. (2006, Pp. 11-12).

Como se observa la *Convención* prohíbe el castigo físico, sin embargo hay una resistencia apuntalada en las tradiciones, las cuales parecen justificar esa práctica. Es como si la tradición fungiera como una ley por encima de las leyes internacionales o locales, es como si lo que se considera legítimo en una sociedad no se transformara únicamente por la promulgación legal de ciertas prácticas. Entonces corren dos aguas paralelas que en muchas ocasiones no se cruzan: las transformaciones que quiere introducir la ley y la tradición como práctica que no se quiere abandonar. Y en este punto nos podemos preguntar: ¿qué representaciones sobre el castigo físico y la infancia habitan a los educadores y ordenan los actos más allá de lo legal?}

Código civil y demandas

En Colombia el artículo 21 del Decreto 2820 de 1974 del *Código Civil*, modifica el artículo 262 y cambia el significante castigo por el de sanción, y le adhiere la *moderación* como principio rector del acto: “Los padres o la persona encargada del cuidado personal de los hijos, tendrán la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos *moderadamente*”⁵ (Código Civil, 2014, p. 4).

Y frente a este artículo 21 del Decreto 2820 de 1974 se han interpuesto demandas por parte de dos personas, las cuales han sido rechazadas de manera categórica por las Cortes de nuestro país. El demandante Carlos Fradique Méndez, expone que como “sancionar es lo mismo que castigar, penar, violentar” (Sentencia C371/94) y “la moderación es un concepto subjetivo que depende de la cultura de cada persona, de la costumbre de la región, de la forma como se ejerza la facultad de sancionar” (Sentencia C371/94), ello ha posibilitado un abuso del *animus corrigendi*, hasta el punto de ciertos padres han causado la muerte de sus hijos o les han dejado fuertes lesiones físicas y psicológicas. Por ello, el demandante propone eliminar el artí-

⁵ Las cursivas son de la autora.

culo 21 del Código Civil. Sin embargo, la Corte Suprema niega esta demanda, pues aduce que Fradique Méndez propone eliminar toda forma de castigo y ello no conviene para la educación de la infancia.

La ciudadana Martha Esperanza Ordóñez Vera interpuso demanda, indicando que la expresión “sancionarlos moderadamente”⁶, contenida en el artículo 262 del *Código Civil*, no tuvo en cuenta los ordenamientos de la *Convención* que exigen prohibir el castigo físico para evitar cualquier ambigüedad en términos como castigo moderado o razonable. Por tanto, la demandante considera que “a la luz de las nuevas normas supranacionales, la expresión ‘sancionarlos moderadamente’ es inconstitucional” (Auto 122/10, 2010, p. 6). Además, la Sentencia C-371 frente a la demanda anterior:

Prohíbe la posibilidad de utilización de violencia física o moral como modalidad de sanción moderada para los niños, pero no excluye toda posibilidad de castigo físico, así sea leve, estando, como se anotó, prohibido por las normas internacionales que hacen parte del bloque de constitucionalidad. (Auto 122/10, 2010, p. 6)⁷

La demandante

Considera que el pronunciamiento de esta Corporación de 1994, dejó abierta la posibilidad de que la facultad de corrección implique formas de castigo corporal o moral que, en criterio de los padres y de los operadores jurídicos, no conlleven la utilización de violencia física o moral. Al efecto, indica que para algunos padres, las nalgadas, un jalón de pelo, una cachetada que no deje huella porque no fue proferida con mucha fuerza, un “sea macho los niños no lloran” (...), pueden ser consideradas sanciones moderadas que, en los términos de la Corte, pueden ser admitidos como una forma de corrección. (Auto 122/10, 2010, p. 6).

Por esa razón, asevera que: “son esas ‘sanciones moderadas’ las que, en los términos de los estándares internacionales, deben ser proscritas del ordenamiento de los Estados y frente a ellas nada dice la sentencia de la Corte Constitucional, ni mucho menos el auto de rechazo” (Auto 122/10, 2010, p. 6). En consecuencia, la demandante solicita eliminar la palabra “sanciones moderadas”, pues es “un concepto jurídico indeterminado” (Auto 122/10, 2010, p. 6), que puede lesionar los derechos de los niños. Y estima que no es suficiente con que se advierta que las sanciones moderadas, no deben permitir la violencia física o moral; se requiere que

⁶ Fue objeto de un pronunciamiento por parte de la Corte Constitucional, específicamente, en la Sentencia C-371 de 1994, en la que resolvió declararla exequible “siempre y cuando su interpretación se diera en el sentido de excluir cualquier forma de violencia física y moral”. Refiere que esa sentencia se da antes de que ocurran nuevos ordenamientos constitucionales que obligarían a ser consideradas para transformar la realidad jurídica. De tal modo, las normas a favor de la infancia deben tener como parámetro los tratados internacionales ratificados por Colombia en los últimos años. Es así como la *Convención Internacional de los derechos de los niños*, aprobada en 1989, obliga a prohibir de manera explícita los castigos corporales.

⁷ Destaca la demandante que: En la Observación Consultiva No 8 de 2006 se destaca la “obligación de todos los Estados Partes de actuar rápidamente para prohibir y eliminar todos los castigos corporales y todas las formas de castigo crueles o degradantes...”; en la Resolución del 27 de enero de 2009 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos se dice “que la práctica del castigo corporal exige medidas de prevención y protección efectivas, de donde se deriva que su prohibición legal explícita es un paso importante pero no suficiente, dado que su implementación debe ir acompañada de medidas de otra índole que permitan erradicar los patrones culturales que legitiman la misma”; en el Informe de 5 de agosto de 2009 sobre castigo corporal y los Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos se dijo que “...ningún tipo de violencia es justificable y todo tipo de violencia es prevenible ahondando en el sentido de reconocer que algunos Estados americanos han prohibido legalmente el uso del castigo corporal, como método de disciplina...” y que en Colombia no se ha establecido una legislación que prohíba de manera explícita el castigo físico en el ámbito escolar.

se prohíba de manera explícita cualquier posibilidad de castigo físico. Sin embargo, la Corte rechaza esta objeción, pues considera que el artículo del *Código* es claro y prohíbe la violencia, lo cual concuerda con la significación que tiene el castigo físico en la *Convención*⁸.

Así, continua la expresión “sanción moderada” como ordenamiento jurídico frente a los castigos dirigidos a la infancia. Pero, me pregunto: ¿quedará claro para los educadores el significado de esta expresión y la supuesta prohibición del castigo físico dirigido a la infancia? ¿Por qué tanta resistencia de los hacedores de leyes y políticas para acogerse a la recomendación de la *Convención* de prohibir de manera explícita el castigo físico y eliminar los significantes que le dan lugar a la ambigüedad como lo es la palabra sanción moderada?

Ley 1098 de 2006

En 1991 se promulga la Constitución Política en la que se define un nuevo ordenamiento político y jurídico para la defensa y garantía de los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes en Colombia. Se sanciona la Ley 12 de 1991 mediante la cual se incorpora en la legislación de nuestro país la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Y en el 2006 se establece la *Ley de infancia y adolescencia -1098-*, la cual busca que prevalezca el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana para niños y niñas, sin discriminación alguna.

Tenemos en este recorrido un cambio de las representaciones de los niños y las niñas, que dejan de ser considerados impuros, imperfectos, faltos de conciencia para considerarlos sujetos dignos plenos de derechos. Ahora bien, al analizar la Ley 1098 se encuentran solo dos artículos relativos al castigo de los niños menores de 12 años, escritos nuevamente de un modo un tanto impreciso. El Artículo 18, dice:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. Para los efectos de este código, **se entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.** (Ley 1098 de 2006).

Y en el artículo 45:

⁸ En el caso que ocupa la atención de la Sala, el Magistrado Sustanciador, por medio del Auto del 14 de mayo de 2010, conforme con lo establecido por el artículo 6° del Decreto 2067 de 1991, rechazó la demanda de la referencia, por considerar que, al tenor de lo dispuesto por el artículo 243 de la Constitución Política, había operado el fenómeno de la cosa juzgada constitucional, en la medida en que la Corte Constitucional en la Sentencia C-371 de 1994, declaró la exequibilidad de las expresiones “sancionarlos moderadamente”, contenidas en el artículo 262 del Código Civil, tal como quedó redactado según el artículo 21 del Decreto 2820 de 1974, pero de las sanciones que apliquen los padres y las personas encargadas del cuidado personal de los hijos estará excluida toda forma de violencia física o moral, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 12, 42 y 44 de la Constitución Política. De lo anterior, se puede concluir que, conforme con los instrumentos internacionales citados por la accionante, el castigo corporal como mecanismo de corrección, en sí mismo, implica una forma de violencia física en contra de los menores, lo cual, tal y como lo sostuvo el magistrado sustanciador en este proceso de constitucionalidad, está excluido de nuestro ordenamiento jurídico por virtud de la Sentencia C-371 de 1994, que declaró la exequibilidad de la expresión “sancionarlos moderadamente”, contenida en el artículo 262 del Código Civil, en el entendido de que está excluida de aquella, cualquier forma, incluida la moderada, de violencia física o moral.

Prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes. Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar. (Ley 1098 de 2006).

En tal sentido, se podría deducir que en la Ley 1098 está prohibido el castigo físico, si se interpreta a la luz de la *Convención*. Me parece que tener que deducir no es un ejercicio que garantice la existencia de una prohibición para los educadores, pues la deducción supone un ejercicio de interpretación que puede dar lugar a desviaciones. Además, como lo refería la demandante Marta Ordoñez, el no contar con leyes que de modo explícito prohíban el castigo físico como lo exige la *Convención*, puede generar poca claridad, y quizás licencia para continuar con la práctica del castigo físico como medio de educar a la infancia. En tal sentido los hacedores de las leyes, hacen caso omiso a la *Convención* cuando solicita prohibir de manera manifiesta el castigo físico, pues se sabe, por el análisis de la situación de la infancia entregado por los Estados parte, de la existencia de la polisemia en la interpretación de la norma, como pretexto para continuar con tradiciones difíciles de transformar.

Por ello, podríamos decir que quizás la resistencia para formular una prohibición explícita del castigo físico, puede indicar la presencia de representaciones de infancia que aún prevalecen en los hacedores de políticas, que avalan la idea según la cual la letra con sangre entra. A propósito del acto del nombrar, Graciela Frigerio en “La División de las infancias: la máquina de etiquetar” dice:

Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar, nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello podemos afirmar que las palabras sin ser todopoderosas están lejos de ser neutras. Son los hacedores de cotidianidad los que hacen de las palabras, **palabras habilitantes o condenatorias**.

Sabemos que en la instituciones no sólo se interpretan las leyes escritas y aprobadas por otros, volviéndolas así tan “propias” como diferentes de las de sus escribas, sino que se crean, día tras día, modalidades normativas que hacen leyes “no escritas” pero vigentes.

De este modo sería importante reconocer que, en las instituciones, “hacer leyes” y “sentar jurisprudencia” está en buena medida a cargo de *profanos* es decir de sus actores concretos, en el desempeño de sus oficios y profesiones.

Esta perspectiva, que no se propone disminuir la responsabilidad de legisladores y juristas, intenta señalar que las leyes son algo más, que se vuelven otra cosa, que producciones de una única fuente, de interpretación unívoca, y de aplicación directa.

La responsabilidad frente a los acontecimientos debe entonces distribuirse: los cuerpos normativos aportan sus cercos cognitivos, los actores agregan los propios, se instalan en los intersticios, eventualmente generan normas más estrictas que las de los cuerpos jurídicos sancionados y además pueden producir contra-normas tan performativas como las leyes de los códigos. (2008, p. 8).

Y para concluir, cito nuevamente a Graciela Frigerio:

¿Qué, de este mundo no elaborado, dicta sus posiciones en las políticas?

¿Qué ocurre con los niños sometidos a las figuras internalizadas de los adultos que adquieren la forma de *superyó* despiadados o su contracara, *superyó* desdibujados? ¿En qué esto afecta la relación con la Ley? ¿Cuál [sic] ha sido la relación con esa Ley estructurante de los adultos que legislan sobre la vida de los niños? (...)

Los niños han solicitado, producido, generado en los adultos, sentimientos y posiciones no exentas de contradicción y ambigüedad. Amor y odio están presentes en los adultos y en las políticas.

El polo que da trámite al *odio hacia los niños*, que en consecuencia, pasan a ser tratados como *objetos maléficos*, ha encontrado, en la producción normativa y en las representaciones que sobre ella se han ido acumulando y condensando, un portador, un chivo expiatorio, un depositario, que permite adjudicar a las normas lo que no es sino *efecto de jurisprudencia*, es decir resultado de prácticas y políticas.

Si las instituciones responden a la necesidad de *exorcizar la violencia originaria* propia de las pulsiones arcaicas, esta violencia reaparece en las prácticas de aquellas instituciones en las que se deriva o deposita lo "intratable". (2008, pp. 6-7)

Conclusiones

El castigo físico es un acto dirigido a la infancia por parte de los educadores que ha perdurado en el tiempo. Un acto que era autorizado por representaciones sobre la infancia que en muchas ocasiones iba de la mano del desprecio, pero también un acto autorizado por un gusto que habitaba a ciertos educadores en el hacer y ver sufrir a la infancia. Los legisladores durante el siglo XX, a través de la promulgación de leyes, han intentado ponerle diques a ese acto, sin embargo, el castigo físico persiste como práctica. Por tanto, es menester saber qué representaciones subjetivas tienen hoy los educadores sobre el castigo físico dirigido a la infancia, para así comprender qué de esta dimensión explica la persistencia de dicho acto.

Referencias

- Auto 122/10. (16 de junio, 2010). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2010/A122-10.htm>
- Código Civil Colombiano. (2014). Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/codigo_civil.html
- DeMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Dostoievski, F. (2011). *Los hermanos Karamasov*. Recuperado de http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Dostoievski-Los_hermanos_Karamazov.pdf

- Duby, G. (1990). *El amor en la Edad Media y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Flórez Valencia, G. A. (2012). *Prácticas disciplinarias en Colombia: de los castigos infamantes a las sanciones del alma, primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Freud, S. (1915/1979). Lo inconsciente. *Obras completas, Tomo XIV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias: la máquina de etiquetar. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/maq_frigerio.pdf
- Hagner, M. (2012). *El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Buenos Aires: Mar Dulce.
- Herrera Beltrán, C. X. (mayo-agosto, 2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87.
- Lispector, C. (2010). *Descubrimientos. Crónicas inéditas*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ley 1098 de 2006. (2014). *Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006*. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos de los niños. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Moscoso, J. (2012). *Historia cultural del dolor*. Madrid: Taurus.
- Naciones Unidas. (21 de agosto de 2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 8. Ginebra. Recuperado de www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC8_sp.doc
- Restrepo Mejía, M. (1914). *Pedagogía doméstica: autoeducación, dirección del hogar, educación de los hijos*. Barcelona: Madriguera.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. 1*. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Sentencia C371 94, (25 de agosto, 1994). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-371-94.htm>
- Torrecilla Hernández, L. (1998). *Niñez y castigo: historia del castigo escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Valdés Rodríguez, M. (1897-1898). Manual de enseñanza y educación. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 7(37-42).

Women and work, the job of focusing on life

LA MUJER Y EL TRABAJO: EL OFICIO DE OCUPARSE DE LA VIDA¹

Ana Lucía Mesa Franco²

Resumen

El siguiente artículo presenta aspectos relevantes para comprender la transformación de la mujer en el mundo del trabajo a partir de los oficios, particularmente el de la modista. Cambios que llevan a comprender su participación en el mundo de lo público a partir de un tránsito que desde la ejecución de un oficio, permite acercarse al plano doméstico de su labor hasta llegar al escenario de lo público. Movimiento que lleva a pensar cómo a pesar de estos tránsitos, la mujer no se desliga de su naturaleza conectada al hogar, aunque pareciera que todo cambiara a su alrededor. En este texto corto se relaciona la mujer en los oficios inicialmente dos labores que se constituyen en el pilar de su esencia en el hogar alrededor del ritual de los alimentos y el cuidado a través del vestido, para llegar a la reflexión central que se presenta acerca de la mujer y el trabajo, desde el oficio de la costura. En donde se hace referencia a procesos de individuación que permitan comprender cómo se asume la mujer en el trabajo, desde las características propias de un oficio.

Palabras clave

Trabajo, oficios, costureras, arquetipos femeninos, trabajo-labores.

¹ El siguiente artículo surge de la tesis realizada para optar por el título de Magíster en Historia: *Historia del oficio de modista en Medellín, 1940 – 1980 procesos de individuación y prácticas de subjetivación*. Universidad Nacional sede Medellín, 2014.

² Magíster en Historia. Coordinadora de Prácticas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad. Fundación Universitaria Luis Amigó. Adscrita al grupo de investigación Urbanitas. Correo: ana.mesafr@amigo.edu.co

Abstract

This paper presents relevant aspects for understanding the transformation of women in the workplace from trades, particularly dressmaking. Changes that lead to understand their participation in the public world, a transit, from the execution of a trade, approaching the domestic level allows their work to reach the public stage. A movement which suggests, despite these transits, that a woman is not dissociated from her home connected nature, but it seems that everything has changed around her. This short text relates how women who work in trades initially have two jobs which constitute the mainstay of their essence in the home based on the ritual of food and caring from dressmaking, in order to reach the central reflection that occurs about women and work. Regarding the processes of individualization to understand how a woman takes on the job, based on the features of a trade.

Keywords

Work, trades, seamstresses, female archetypes, work-work.

Introducción

Hablar del trabajo femenino obliga a pensar en diferentes facetas de la vida de las mujeres en el ámbito familiar, personal y público, pasando por el social. Solo que al hablar de lo social es factible pasar por alto las implicaciones de una reflexión sobre su papel en la esfera pública que resultan necesarias al pensar en el trabajo de las mujeres.

El trabajo en sí, como definición, también conmina a situarse en el escenario productivo, económico y socio-cultural que manifiesta el impacto de las prácticas laborales, todo ello vinculado a la esfera de lo público; sin embargo, el trabajo femenino incluye un asunto adicional y es el de su vida privada. No es posible referirse a él sin mencionar el impacto que ha tenido en la esfera privada de la mujer su incursión en la vida laboral. Para empezar y como objeto en este artículo se hará referencia al antecedente del trabajo femenino desde el campo de los oficios.

El oficio de ocuparse de la vida

El camino recorrido por la mujer en el mundo del trabajo se presenta repleto de laberintos, señalado por voces que indicaban a la mujer qué hacer, según el momento que vivía y las circunstancias que la rodeaban. Con autoridad reiterada en diversas latitudes dichas voces se dieron a la tarea de argumentar, si le resultaba necesario en realidad dedicarse a trabajar, o si por el contrario al trabajar la mujer se olvidaba de su esencia, porque al involucrarse en el mundo de lo público y sus dinámicas de producción modernas, perdía su natural esencia de lo íntimo y privado. Aquí se presenta un descentramiento en palabras de Foucault (1991), definitivo para comprender los cambios del papel de la mujer en los oficios. Tiene que ver con su condición social en el siglo en curso y los precedentes respecto a los oficios.

Entre algunas de las labores más antiguas de la humanidad vinculadas al quehacer femenino se encuentran la cocina y la costura. La primera de ellas desde el universo de los sabores, esencias y especias define la deliciosa entrega de una natural y, cada vez menos frecuente, labor nutricia relacionada con la mujer dadora de vida. Es así como las mujeres durante la historia de la humanidad destinaron toda o parte de su existencia a la culinaria, sin importar las características del entorno rodeadas de alimentos, utensilios, en suma, una variedad de artefactos, que facilitan o complican el momento de la preparación los alimentos. ¿Por qué lo han hecho?, por obligación o por gusto, con o sin contraprestación económica a cambio.

Al revisar las características nominadas como intrínsecas de lo femenino, por ejemplo, en relación con la alimentación, se encuentran seres mitológicos como Ceres o Deméter, diosas reveladoras del arquetipo femenino de la mujer-madre, modelo universal que se verá impactado por la cultura y el desarrollo económico de los pueblos. En un tiempo más reciente y en latitudes más próximas se puede recordar a mujeres como Tita, personaje que Laura Esquivel

nos presenta en *Como agua para Chocolate*. Tita es de esas mujeres que celebran la vida y su sensualidad a través de la comida, reafirmando una faceta que liga la esencia de lo femenino con su naturaleza comprometida con la supervivencia humana y que, a la postre, resultan siendo tareas denominadas como cosa de mujeres.

Para muchos, estos estereotipos descritos en la literatura y la iconografía de lo femenino en numerosas culturas, entran en conflicto, en la medida en que las transformaciones económicas del mundo moderno conducen a la mujer a situarse y cuestionarse frente a otros roles. Incursionar en lo público ¿significa olvidarse de su esencia?, ¿se multiplican los compromisos de la mujer con la sociedad? Tita acepta un sino esclavizante³ –para quienes leen su historia–, pero Tita lucha así desde el ritual de la comida, el que sabía hacer con maestría y el que le estaba permitido y siempre había sido validado por el afecto que media en su ejecución.

Esta situación lleva a preguntarse por otras realidades diferentes a la de Tita, pero con un destino no muy diferente. Investigadoras como Emma Dowling (citada por Federici, 2013) explican cómo las mujeres “proporcionan una fascinante descripción de lo que implica poner la propia subjetividad, la personalidad y los afectos en la esfera del trabajo asalariado bajo condiciones de creciente competitividad” (p. 197). Continúa Dowling, con un caso bastante típico en cualquier ciudad del mundo: el trabajo de mesera o camarera: “No solo estaba aleccionada (como camarera en un restaurante exclusivo en Londres) para situar los elementos ‘afectivos’ (conversación, entretenimiento, valorización del cliente) en el centro de su servicio para proporcionar una ‘experiencia gastronómica’ –de acuerdo con unas directrices” (Federici, 2013, p. 198. Y aquí cabe preguntarse quién será más libre entre la camarera y Tita.

Como diría Michel de Certeau (1999), estas mujeres están en un nivel de invisibilidad social, en un grado de no reconocimiento cultural, pues a sus labores cotidianas no se presta en general atención alguna: es necesario que se hagan esas cosas. Trabajos sin término visible, nunca susceptible de recibir un último toque. A pesar del no reconocimiento “es necesario que se hagan esas cosas”. Alguien las tiene que hacer, las mujeres consuetudinariamente han asumido estas tareas pagando precios muy altos, uno de ellos el de pasar desapercibidas e invisibles social y culturalmente, con consecuencias no menos profundas en su esencia, psicología y manera de interactuar con lo público.

Lo oculto y la invisibilidad de la mujer en sus oficios constituyen una de las improntas más relevantes cuando se busca comprender su tránsito hacia el mundo del trabajo. Y ese trasegar en la invisibilidad difuminada en la esfera íntima de lo femenino permite también recordar otros seres mitológicos reveladores de otras caras de lo femenino y sus labores cotidianas. Las moiras, diosas ocultas que tejen el destino de los otros, confundidas en su imagen sombría, porque jamás tejerán el destino propio, y aunque sometidas invisiblemente a la fatalidad, son responsables de la vida desde la domesticidad (Graves, 1985, p. 49).

³ La tradición dictaba que por ser la hija menor, jamás debía casarse y debía permanecer al lado de su madre hasta el día de su muerte.

Y es el compromiso con la vida, una de las condiciones que ha generado infinitos debates acerca de las circunstancias laborales femeninas, ese natural vínculo con el hogar, con el dar vida, hecho que, aunque nominalmente esté protegido por leyes nacionales e internacionales que exhortan a los Estados a proteger el estado de la maternidad, el cumplimiento de todas estas normas resulta bastante relativo, por las condiciones socio-económicas y políticas particulares, que constituyen tema de fondo para otros artículos.

Retomando patrones mitológicos que permiten explicar aún hoy los modelos femeninos en el escenario de los oficios y el trabajo se encuentra a Atenea, quien por el contrario aparece en otro lugar, el de la visibilidad del conocer según la mitología. Fuera del ámbito doméstico representó una lucha, inspiradora de muchos discursos que propugnan por ese otro lugar de la mujer en el mundo, inventora de la cocina, del tejido y el hilado, la diosa encarnó el lado doméstico y guerrero de lo femenino (Graves, 1985, p. 103). En simultánea recreó la intimidad de lo hogareño y el mundo público del trabajo. En ese momento fue subestimada por su papel de artesana; por el contrario era el artesano capaz de enderezar, de fabricar y construir.

Y es que no sería lo mismo hablar de artesano y artesana, la función de artesano sería desdeñada posteriormente, en el paso de lo antiguo a lo moderno teniendo en cuenta que las actividades identificadas con el artesanado tienen que ver con la fabricación y elaboración de productos esenciales para la supervivencia humana, luego en un grado mayor tendrían que ver con actividades manuales relacionadas con el arte, oficios y trabajos para la vida, así el trabajo de la madera, el hierro y materiales para facilitar la supervivencia estarían en primer orden reconocidos en las artesanías, igualmente labores relacionadas con el escenario doméstico también se incluirían allí como lo relacionado con culinaria y costura.

No obstante, el título de artesano con capacidad de visibilidad, participación y acción sería concedido a los sastres, no a modistas, mucho menos costureras. Prueba fehaciente de dicha herencia medieval la destaca Alberto Mayor Mora al referirse a la importancia de los sastres de mitad del siglo XIX en nuestro medio, al relacionar su labor con la formación de un carácter liberal independiente, cuyo crecimiento aportó a la consolidación de la manufactura, con tareas específicas. (1997, p. 270). Se observa así el impacto del oficio en la industria textil en Antioquia, la participación femenina se vería más tarde en la mitad del siglo XX.

El trayecto recorrido por la mujer desde la revolución industrial en los oficios revela giros y sobresaltos complejos y sutiles, que incidieron en la transformación de la mujer y el trabajo, y aquí resulta necesario destacar que es en su labor artesanal en donde se gesta el cambio. La costurera que cosía para un entorno próximo, prontamente pasa a cobrar importancia social en dicho espacio, bajo la vigilancia de los valores morales y religiosos, que definían las reglas de su oficio y las normas del vestuario. Se muestran allí prácticas de subjetivación a partir de la producción y la representación que dan pistas sobre los cambios que tendría la mujer a partir del ejercicio de la modistería.

Del mismo modo ha sucedido con el arte de confeccionar vestidos para sí misma y para los demás. Las mujeres costureras durante la historia de la humanidad cumplieron una labor diligente y humilde determinada por acontecimientos económicos y sociales definitivos para comprender cómo su papel tuvo un impacto cultural desde la esfera de lo privado y lo público, que permite leer cambios fuertes en su influencia dentro y fuera del hogar, a partir de su oficio. La publicidad en medios masivos de la prensa local en las décadas de los sesenta y setenta revelan el impacto femenino desde el ámbito privado proyectado a lo público. Se encuentra el ama de casa que innova en la moda para salir con las amigas o bien para tomar vacaciones en familia, evento que se puede localizar en una vía de reflexión y estudio correspondiente a la subjetivación cuando se refiere a los cambios socio-culturales que, para el caso, revela el oficio desde su práctica y desde el impacto que tiene en el mundo de lo femenino en el uso y la moda. La moda aquí tiene dos implicaciones simultáneas desde adentro, como artífice y creadora desde el oficio y desde afuera, como objeto de la misma que la sitúa en relación con el otro, con el mundo del afuera y de lo público y que lleva a comprender por qué en estos casos, es necesario, cuando se estudia a fondo el tema, hablar de momentos de individuación desde el hacer y de subjetivación tanto en la práctica de las acciones propias del diseño, corte y confección, como en el uso de la misma.

No se pretende aquí responder preguntas que indagan por las causas que motivan a muchas mujeres a rechazar este tipo de labores en su vida, tampoco se busca aquí participar en las disquisiciones suscitadas al comparar acepciones particulares a los oficios en mención, como *chef* y cocinera, o costurera y modista, si bien develan otra perspectiva de análisis acerca de lo privado y lo público en el plano del trabajo femenino, muy profunda desde la óptica etimológica e histórica de las palabras y conceptos.

El advenimiento de los quehaceres hacia la técnica y la vida moderna situaron, automáticamente, a la mujer en otro lugar frente a su familia y la sociedad. Basta recordar la revolución de los electrodomésticos en el hogar aparecida en las décadas del cincuenta y sesenta, para dar un vuelco notorio a su papel en el hogar y ver de esta manera cómo se aprecian las alteraciones que explican el lugar tradicional que siempre ocupó y los nuevos roles que establecían condiciones novedosas para ella dentro y fuera de casa. Se tiene así una mujer que seguía siendo responsable de la unión familiar alrededor de momentos fundamentales como el de la comida y el embellecimiento del hogar y de la familia desde el ejercicio de la costura y la modistería, y que con la irrupción de los electrodomésticos en el hogar tuvo la posibilidad de ser vista de otra manera y de acceder a espacios que antes se consideraban lejanos a su realidad laboral.

Desde finales del siglo XIX se observó con claridad las consecuencias que tendría la llegada de la mujer al mundo del trabajo, suceso respaldado por la revolución técnica en el hogar, sin salir de casa, y al mismo tiempo tenía la oportunidad de tener más “tiempo libre para sí misma”; condiciones propias de la vida moderna y esenciales para entender el giro que comenzaría a dar en el seno de la familia, una vez empieza a comprometerse cada vez más con el mundo laboral. Esta mujer iniciaba su aparición en la vida pública desde lugares como el ocio, las relaciones sociales, la vida cultural, inclusive desde las prácticas deportivas. La mujer tenía tiempo para otras tareas, legitimada por condiciones socio-culturales que se respaldaban en

unas condiciones económicas que favorecían su presencia espacios para afianzar su paso a lo público. Si bien la mujer como trabajadora es conocida desde la antigüedad, solo hasta la modernidad adquiere una comprensión diferente que validaba y aceptaba su participación en el mundo del trabajo, diferente a consideraciones de carácter socio-económico que otrora identificaron a la mujer trabajadora como aquella que necesitaba sobrevivir y por lo tanto carecía de reconocimiento y de opciones para llevar una vida mejor en lo social y lo económico. Eran las mujeres de clase media-baja las que debían trabajar, eran mal vistas en la alta sociedad y quedaban imposibilitadas para tener su propia familia, pues debían sacrificar su ideal de realización femenina por la supervivencia a órdenes de clases aristocráticas.

Solo desde sus quehaceres y en las consideraciones halladas en una visión decolonial sobre la mujer en el trabajo se puede estimar con claridad el impacto de lo femenino en lo privado, para sí misma y la familia. En ambos lugares se pueden encontrar arquetipos y modelos de identidad que labraron el terreno para configurar nuevas identificaciones y opciones de empoderamiento de lo femenino hacia lo público, que a través de huellas productoras de sentido como diría Eliseo Verón (1993), permiten identificar momentos que hablan de abandono de roles de lo femenino, otrora elementales cuando se hablaba de la mujer en la familia y la cultura.

Paulatinamente, en la medida en que la mujer se adaptaba al mundo del trabajo en la vida moderna, tenía menos tiempo para dedicarse a la familia y al cuidado del hogar. No se puede desconocer allí que estos eventos se han revisado desde diferentes enfoques de género referidos a la necesidad de una transformación del papel de la mujer en la sociedad y la cultura con respecto al devenir histórico, político y familiar característico de la modernidad.

Para apreciar este acontecimiento, no es necesario ir muy lejos. En la industria textil en Antioquia, consolidada desde finales del siglo XIX, se puede ver este fenómeno, lo cual no significa que el papel de la mujer en el oficio se perdiera entre la maquinaria industrial, sí adquiere matices diferentes en su labor y percibe un impacto total en los órdenes cultural, social y económico. De hecho, en la historia de la industria textil se observa por ejemplo que a las mujeres se les ocupó en labores que exigían cuidado y detalle, mientras a los hombres se les destinaba tareas más demandantes en cuanto resistencia física como la reparación de maquinaria. Es posible aquí encontrar características del fenómeno de la individuación que sobresalen en el modo de trabajar de hombres y mujeres en la industria textil y que bajo argumentos de orden económico y productivo llevaron a gerentes de las fábricas a asignar el trabajo a hombres y mujeres según su capacidad productiva, sustentada en la resistencia física y en el compromiso femenino con la familia, bajo la tutela de los valores morales y religiosos de la época.

En países como el nuestro (Colombia), los oficios y en particular el de la costurera llegaron con el sello de la burguesía europea; la costurera tenía dos lugares sociales. Por un lado, el de la clase alta en donde coser y bordar constituían una labor decorativa que enriquecía las virtudes femeninas. Por eso los denominados *costureros* estaban relacionados con las tertulias femeninas que reunían mujeres para hablar de “banalidades”, de acontecimientos familiares y sociales, y en últimas pasar el tiempo libre. Por otro lado, se encontraba la otra faceta del oficio,

se trata de la “modistilla”. En primera instancia, representantes de la mujer frágil, enfermiza inclusive, que alcanzaba a coser para sobrevivir, hasta llegar a la costurera que comienza a aparecer en la vida fabril internacional y local de principios del siglo XX:

La industria textil aparece como un ejemplo del proceso de desplazamiento de los artesanos y sus antiguos saberes por el trabajo simple y descalificado de los proletarios, “apéndices de las máquinas”. El empleo de mujeres y niños es entonces presentado como consecuencia e ilustración de la pérdida de calificación obrera generada por el maquinismo. (Arango, 1994, p. 45).

El oficio de la costura, como el del bordado se aprendía en la intimidad del hogar. Su enseñanza estaba a cargo de madres, hermanas, familiares y amigas muy cercanas, también consideradas como de la familia. Posteriormente la escuela fue el lugar privilegiado para formar a las mujeres en la costura. Desde el siglo XIX las jóvenes aprendían a coser, tejer, bordar, y a cuidar los instrumentos necesarios en esta labor, agujas, tijeras, hilos, lanas, tejidos. Las acepciones relacionadas con su tarea evidencian los momentos más importantes de dicha transformación: coser, confeccionar y diseñar en el taller, el hogar o trabajar en la maquila. Modistas y confeccionistas, cual seguidoras de Atenea, diosa de hilanderas y bordadoras, se dejaron ver fuera del precinto hogareño y transitaron de lo público a lo privado, del taller del hogar a las fábricas.

Los oficios se iban tecnificando y las mujeres que se apropiaron de dichos cambios, asumieron las funciones propias de la vida moderna a partir de resignificaciones de su quehacer, así como de los nuevos impactos que tendría en su identidad y en su vida familiar y social. Dichos presupuestos se vieron reflejados en la denominación de sus labores: coser, remendar, confeccionar, diseñar. Y no por adjudicársele a la mujer la pertenencia al ámbito de lo privado –a diferencia del hombre y su relación con lo público–, se puede desconocer en ella una clara faceta como “individuo técnico”, lo cual puede resultar paradójico, teniendo en cuenta una impronta acuñada al mundo de la técnica con lo masculino. Así que, si bien se puede hablar de la historia de la mujer como artesana de la aguja y del hilo en un oficio muy propio de su naturaleza femenina, es posible seguir su impacto en la cultura técnica que de allí deriva y comprender la configuración de su propio sistema técnico.

Cocineras y costureras crean y recrean a partir de los alimentos, la materia prima y los utensilios y artefactos que utilizan. Allí en palabras de Dagognet, el sujeto experimenta un goce y realiza una creación al sacar un objeto de la nada, que a la postre revela nuevos misterios (Solórzano, 2011).

No es posible, referirse al oficio de costureras y modistas sin mencionar el “sistema técnico” como lo presenta Miguel Ángel Quintanilla (1988). Para el caso de la mujer antioqueña resulta importante revisar las puestas en situación desde el punto de vista formativo-moral, social y económico. Siendo el aspecto formativo el que daría lugar a cambios sociales, culturales y económicos en el oficio de la modista y en la industria textil en Antioquia.

La historia del oficio, por lo tanto, permite entender cómo desde los procesos de individuación y las prácticas de subjetivación, la mujer pasa de un modo de vivir rural y medieval a uno moderno y contemporáneo. Desde la individuación, al comprender cómo incorporaba

el oficio a su modo de vida y cómo ella se adaptaba a éste desde el uso de la maquinaria, uso que en últimas terminaba por impactar sus relaciones sociales y la manera como era vista por los demás, y desde la subjetivación, en cuanto era capaz de transformar la cultura y dejar huella en la historia local de una sociedad que establece su desarrollo económico en industrias como la textil. En este proceso se pueden observar la relación de la modista con los objetos (usados en la costura o resultantes del oficio creador de la misma), su participación e incidencia en los procesos técnicos, la relación con el cuerpo y su incidencia en el procedimiento de la costura, confección, diseño, fases no instrumentales de una actividad indispensable para la supervivencia humana, sino que se trata de un modo de experimentación, adaptación y transformación del mundo desde una habilidad creadora.

Conclusiones

Es fundamental para referirse a los procesos de individuación y las prácticas de subjetivación, anotar los cambios en el nombre que la protagonista del oficio revela, puesto que se alude a contextos diferentes. No es lo mismo hablar del mundo que rodea a una costurera o una modista, que el de una confeccionista y diseñadora. Se trata de escenarios distintos que muestran grandes cambios socio-culturales y económicos y que se pueden ver en el estudio de fuentes orales e impresas, para aproximarse a la mujer como modista en un constante cambio, al objeto y sistema técnicos que usa, desde la década de los ochenta a los dispositivos mediáticos que se revelaron en la proyección de un oficio hacia una floreciente industria.

De otro lado, hablar de un oficio, artesanal y creador también reclama reseñar la creación y el objeto del oficio de hacer vestidos, que de paso remite a pensar en esta mujer desde otro enfoque como aquella que interviene la mirada del cuerpo vestido y termina por explicar cómo hacerlo y por qué. Es así como la costura revela la marca de lo femenino en diferentes circunstancias de la comprensión de la mujer en el trabajo que comienza por un nuevo camino que recorre desde el plano de lo técnico, para incidir en lo cultural y socio-económico. Sin olvidar que desde estas labores hoy como ayer, inscritas en el plano artesanal y/o manufacturero, sigue relacionada con tareas que responden a una necesidad esencial en el ser humano.

Referencias

- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1991) *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Graves, R. (1985). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza.
- Mayor Mora, A. (1997). *Cabezas duras, dedos inteligentes*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Quintanilla, M. Á. (agosto, 1988). Técnica y cultura. *Teorema*, 17(3), 49-69. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/teorema03.pdf>
- Solórzano, A. (julio, 2011). Devenir histórico de la materialidad de los objetos y sus efectos en la dimensión estética. *Dearq*, (8), 54-61.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

“Nothing” for Sartre

LA NADA EN SARTRE

María Paulina Bobadilla González¹

Resumen

Siempre que se pretende abordar las temáticas o aspectos que hacen del hombre un ente pensante, racional y que se cuestiona a sí mismo, se termina involucrado en una mezcla de conceptos que en ocasiones parecieran no tener conexión alguna, pero que después de un análisis profundo resultan siendo indispensables unos con otros. En este caso, el estudio referente a lo antropológico toma diversos enfoques según la ciencia que lo tenga en la mira, ya que cada una de estas se ha encargado de aportar a un estudio general que permite perfilar una estructura común. La filosofía por su parte ha enfocado sus estudios en diversos temas, llegando a tomar fuerza en aquello que resulta como obvio para el pensamiento humano; el porqué de las cosas o el para qué resultan indispensables en los diálogos filosóficos, los cuales están siempre en la búsqueda de nuevos planteamientos que generen a su vez mayores interrogantes. En los últimos tiempos la filosofía ha dado un viraje que da paso a temas aún más complejos, ya que se ven permeados por los juegos del lenguaje que pueden desvirtuar el análisis central por un camino erróneo.

Palabras clave

La nada, ser, devenir, esencia, existencia, realidad.

Abstract

Whenever there is an intention to address the issues or aspects which make man a thinking, rational being and questioning himself, it ends up in a mixture of concepts that sometimes seems to hold no connection, but after an exhaustive analysis they finish being indispensable. In this case, the reference to the anthropological study takes different approaches depending on the point of view of the sciences, since each of these has been ordered to provide a general investigation that allows a common structure. Philosophy has focused its studies on various topics, gaining strength on what seems obvious to human thought; the reason of things or the use of those things become indispensable for the philosophical dialogues, which are always searching for new approaches that generate bigger questions. Lately philosophy has taken a turn which leads to even more complex issues, since they are permeated with the language games that can damage the central analysis in a wrong way.

Keywords:

Nothing, being, becoming, essence, existence, reality.

¹ Licenciada en Filosofía y Letras y aspirante al título de Magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, aspirante al título de Especialista en Lúdica Educativa de la Universidad Juan de Castellanos. Docente en el Colegio Teresiano de Envigado. Correo: paulina_bobadilla@hotmail.com

Lo que soy es una nada, esto me da a mí y a mi carácter la satisfacción de conservar mi existencia en el punto cero, entre el frío y el calor, entre la sabiduría y la necedad, entre el algo y la nada, como un simple quizás.

Sartre

Introducción

El ser en cuanto ser, esencia, realidad, razón, existencia, entre otros, ha generado una acción creadora que busca dar explicación del propio ser; siendo consciente de su finitud, de su emanación y sobre todo del hecho de que lo que lo rodea es originado por el ser y fundado en él; sin dejar de lado la explicación del ser por el ser y mucho menos aquello que hoy en día lo ha ocupado: la idea de la existencia o concepción de la nada y lo que esta afecta a la existencia y realidad del ser. Estos esfuerzos de la filosofía por dar explicación a dichas existencias, la llevan a mirar los límites de sus exigencias, generando un antagonismo entre lo finito e infinito que lleva a la comprensión del ser desde la interpretación y la valoración.

Dentro del pensamiento filosófico, Sartre se atreve a proponer como elemento que se encuentra inmerso en lo finito, a la nada, a razón de que el no-ser posee una presencia eterna dentro y fuera de cada ser, es decir, que la nada habita el ser. Así mismo, Heidegger con su postulado sobre la angustia, crea una relación con la nada como anulación de todo ser y no como algo relativo o parcial, porque en ella se evidencia al ser que emerge de él mismo, demostrando con esto que es posible dar una realidad a la nada, aunque este intento no es lo realmente importante, sino la búsqueda por establecer la nada como la explicación última del ser.

Sartre y la nada

En Sartre, la realidad humana debe crearse su propia esencia, teniendo en cuenta que su existencia precede su esencia y que la libertad es la encargada de lo que se ha de ser, ya que es quien hace el ser del ser:

La libertad pone el mundo, de la libertad sale el proyecto fundamental del *en-soi-pour-soi* que se idealiza en Dios como término final del deseo de ser, y la libertad hace al hombre mismo. Ahora bien, la libertad es nada. Y como la libertad, así la conciencia es nada, y el *pour-soi* es nada. (Iturriz, 1949, p. 794).

Ahora bien, la nada es abordada inicialmente por Heidegger, aunque Sartre le da un enfoque completamente diferente, ya que tiene un significado aun mayor cuando busca generar una síntesis de la realidad humana en un "en-sí-para-sí", dando paso a lo absurdo de su filosofía, ya que resulta difícil encontrar prevalencia entre el en sí y el para sí, dando lugar a la idea de un fracaso sartreano a la hora de pretender realizar una síntesis constructivista.

Resulta entonces necesario realizar una aclaración en relación con el surgimiento del carácter absurdo en la filosofía de Sartre, ya que esto no es un impedimento, sino que resulta necesario y propio para afirmar que al ser le corresponde el orden de la verdad y a la nada lo absurdo, es decir:

es absurdo el nacer, es absurdo el morir, es absurdo el conato existencial, el *en-soi-pour-soi*, es absurdo Dios, es absurda la libertad y es absurdo el ser. Al ser corresponde el orden del bien, que en el orden humano se transforma en el bien moral; a la nada corresponde el amoralismo absoluto proporcionado a su fundamento que es una libertad sin límites, forzada porque ha sido arrojada a existir sin su propia elección, libre sin deliberación, convertida en una espontaneidad irresponsable de la vida: uno de los problemas más difíciles del sartrismo es el de la libertad que es tal sin serlo, con el anejo –aún no escrito– de lo moral. En fin, al ser corresponde una estética de lo bello; a la nada, en ese orden, corresponde, por emplear una palabra consagrada, lo nauseabundo. (Iturrioz, 1949, p. 795).

A partir de lo anterior es posible considerar que Sartre busca sobrepasar las visiones y planteamientos de su época cuando habla de la nada dentro del ser; pero de nuevo demuestra que esto es una intención más de adición que de inmersión cuando explica que la nada habita en el ser y claramente se contrapone a Heidegger, para quien la nada lo que hace es envolver al ser en su totalidad, rezagando el hecho sartreano en el que la nada se ve envuelta por el ser desde cada realidad humana.

Es entonces necesario retomar un término al que se ha hecho referencia en varias ocasiones: la libertad, la cual, vista desde Sartre, encuentra su sentido en la discontinuidad de la vida consciente; entendiendo esta conciencia como una negación de la identidad con el objeto, la cual, indistintamente de cual fuera este, se vuelve hacia sí misma. En otras palabras, el origen de esta libertad es algo inimaginable, es la nada absoluta que escapa de la causalidad.

Desde las capacidades humanas y frente a las relaciones que son posibles establecer entre los postulados de Sartre y el análisis de los mismos, sería prudente plantear que la nada es la que da forma a las estructuras de la temporalidad humana de las relaciones con los otros y con el mundo, reconociéndola como una fuerza activa y siempre presente; aunque esto no se genera simplemente porque sí, sino, por el contrario, es el resultado de un camino que vincula la reflexión, la existencia, el mundo, entre otros. Esta nada, desde el "pienso" de carácter reflexivo busca demostrar la existencia del mundo exterior dejando a un lado el Dios que da paso a la idea de perfección; pero sin desconocer una conciencia que busca plantear la realidad del ser contingente, es decir, la comprensión de la posición de un objeto, la cual es al mismo tiempo la comprensión de la no-posición del mismo. La comprensión de la existencia de un objeto permite reconocer la no existencia de ese objeto en mí, por lo tanto, la existencia

de algo es la negación de la identidad de ese algo en relación a la realidad. Por esto, según Sartre, la negación hace que el objeto exista en sí mismo, en cambio la conciencia hace que no exista sino para sí mismo.

Al hablar del ser resulta necesario profundizar en el fenómeno de este, ya que si caracteriza todo lo que existe entonces carece de toda esencia particular y esto crearía toda una paradoja, en la cual, como planteó Montaigne, si no somos en el pasado que ya no existe, ni en el futuro que aún no ha llegado, ni en el presente que visto de cerca ya es pasado o futuro, entonces solo conocemos el devenir (Salvan, 1982, p. 128). Pero, ¿cómo entender este devenir? En este punto es posible hablar de un ser supremo que está fuera del tiempo y el espacio, por lo que no tiene parecido con nada de lo que es posible conocer, es decir, que puede parecerse a la nada, siendo esto una problemática de carácter existencial; aunque no podemos desconocer que para Sartre este ser superior ya había sido identificado ontológicamente en estados como la náusea o el tedio.

En coherencia con lo anterior, el tedio no fue un tema en el que se evidenciara una gran profundidad por parte de Sartre, en cambio la náusea dio pie para el título de una de sus obras, en la cual realiza una detallada descripción de la misma y sirve como punto de partida para poner sobre la mesa de estudio su carácter de sentimiento del ser, su contingencia y opacidad, las cuales simbolizan en este autor un momento de silencio y oscuridad, una noche. La náusea es, entonces, una negación elaborada por la conciencia de un ser-en-sí con el que no está dispuesto a identificarse; teniendo en cuenta que nada tienen en relación la negación y la revelación del ser que surge lejos de la esencia cuando se habla del fenómeno del ser.

Es necesario admitir que la conciencia es como reflejo del ser contingente y no es como un absoluto de negación; en este sentido se debe aclarar que no se trata de un devenir, ya que el ser-en-sí y la nada de Sartre concebidas desde la conciencia, están radicalmente separadas; y de no ser correcta esta interpretación entonces la nada de Sartre es similar a la idea hegeliana del Ser.

No obstante se debe reconocer que el Ser de Sartre no es indiferenciado y su idea del ser-en-sí no se relaciona con el ser-en-sí que propone Kant desde una realidad trascendental que está oculta en los fenómenos, dando con esto razón al hecho de su oposición a la existencia de estados tras los mundos, o dicho en sus palabras trasmundos, porque para él su idea del ser-en-sí está en el ser opaco y absurdo, así como la vida vegetativa de la raíz del castaño en *La Náusea* y para no desligarnos de la idea del ser-en-sí y en relación al ser-para-sí, es necesario afirmar que esta última equivaldría a una nada absoluta por negación.

Es así como la nada no puede ser entendida como una idea que se origina de una espera frustrada; aunque Sartre deja de lado alguna idea que complementa esta definición, porque en ocasiones resulta necesario admitir la idea de la existencia de un momento negativo, el cual se convierte en el medio por el cual la conciencia logra pasar de una cosa a otra. Desde el pensamiento de Hegel la nada se podría entender como abstracción pura, razón por la cual se daría paso al devenir y Heidegger considera, a lo largo de lo que puede leerse en su filosofía que, el

Ser y la Nada pueden ser dos fuerzas de carácter antagónico en donde la tensión producida por estas sería la realidad concreta, en la cual, según Sartre, el ser llega a ser en el momento en el que la nada necesita de existencia propia. Así pues, para estos dos pensadores, la nada no es el resultado de una secuencia de negaciones, sino el origen de todas ellas, una nada anonadadora:

Das Nichts nichtet; la Nada anonada.

Mucho se le ha reprochado a Sartre el absurdo de esta Nada anonadadora. Aunque reconozcamos la verdad de sus análisis, nos asombra que una carencia, un vacío, una nada pueda tender a una realización, cualquiera que sea, como si poseyese una energía *sui generis*, un dinamismo particular. (Salvan, 1982, p. 129).

Desde un enfoque ético, Sartre también da uso al concepto de la Nada, el cual se ubica luego del ser, proviene de la libertad y es la que se encarga de constituir un tratado ético para la realidad humana. En un primer momento surge la moral como una posibilidad para descubrir en los comportamientos humanos la consistencia del ser-en-sí, luego de comprender que las elecciones dependen del propio hombre y que es él quien crea los valores existentes. Entonces, el fin de todas nuestras acciones es el resultado de la libertad humana.

Sartre propone que:

Para que una conciencia pueda imaginar, es necesario que escape al mundo por su misma naturaleza (...). En una palabra: que sea libre (...). Para poder imaginar, basta que la conciencia pueda ir más allá de lo real constituyéndolo como mundo, en la medida que la conversión en nada de lo real está siempre implicada por su constitución en mundo. (2006, p. 40).

En este caso, esta libertad no puede ser comprendida como arbitraria, ya que no es suficiente negar el mundo para poder imaginarlo, sino que debe darse en una situación determinada, este es el punto fundamental para enlazarse con la conciencia. Con esta claridad, el concepto de la Nada² puede tomarse como un paso más en la comprensión sartreana, esta relación de la experiencia de la nada es correlativa a la experiencia del ser.

Para el hombre la nada no es ajena a su realidad, es una consecuencia propia de su libertad porque es él quien da paso a su capacidad de *néantisation* en el ser; porque al saberse humano, se es por ende libre y se tiene la capacidad de tomar decisiones propias, generando esto una condición que implica que la conciencia no está determinada, es decir, que no posee una esencia sino una conciencia racional de la que no es posible liberarse, esto se entendería como una condena a ser libres; teniendo presente que esta libertad no es algo que se tiene, sino que es algo que se es libre porque la conciencia es completamente racional. Entender entonces esta libertad, es reconocer y aceptar un sinsentido, una nada como estructura del ser.

En sentido antropológico, Sartre propone una descripción del individuo en su obra *El ser y la nada*, en la que se percibe sin valores y lleno de odio para con la sociedad y solo en lo revolucionario descubre un camino hacia lo auténtico como la única manera para romper

² Esta Nada entendida como *néant*, la cual no debe confundirse con *rien*.

su condición marginal. Así como el intelectual busca una dimensión diferente al involucrarse con el proletariado y se esfuerza por darle un sentido a su existencia por medio de sus letras, Sartre plantea: “se puede decir sin vacilación que la suerte de la literatura está ligada a la de la clase obrera” (1969, p. 211). Este estilo de vida marxista del que habla Sartre es de carácter individualista y siempre está en miras de lo revolucionario como elemento que se introduce en masa y de manera radical en la historia, la cual es violentada y sin embargo no produce en estos opositores mayor tranquilidad o sosiego. Federico Riu, un reconocido filósofo y pensador venezolano, comenta en su texto *Ensayos sobre Sartre* que:

Sartre tiende a concebir al revolucionario desde los supuestos existenciales y ontológicos de su ética. Se trata de un hombre que rechaza los valores establecidos y postula como único valor el puro esfuerzo ininterrumpido, sin término (...), pues él no verá el resultado (...) de su lucha transformadora por un orden mejor (...). El revolucionario lucha por un orden mejor y unos nuevos valores, pero al mismo tiempo, teme una vuelta a cualquier tipo de valor; lo que significa, en el fondo, que su único valor debería ser el constante traspaso de la situación dada, la acción de superar cualquier forma de estatismo social, el *perpetum mobile* de una revolución permanente. (1997, p. 75).

Anteriormente se planteaba la nada como un condicionamiento de la temporalidad y un efecto sobre la amoralidad que está presente en el deseo de libertad del hombre en relación con la realidad que lo rodea, razón por la cual busca una rebelión que le permita diferenciarse de las masas y poner en consideración su pensamiento. Sartre plantea en *El existencialismo es un humanismo* (2006) algunas expresiones que posibilitan la justificación de lo mencionado en relación a un condicionamiento, a saber: “el hombre es libertad, -que se encuentra- solo, sin excusas, - y - encadenados a ser libres” (p. 20); el hombre “no es otra cosa sino su proyecto” (p. 31), la moral que posee es “creación e invención” (p. 45) y “no hay otro universo que el universo de la subjetividad humana” (p. 55).

En este orden de ideas surge otro concepto importante para analizar en el pensamiento de Sartre y en su construcción de la nada: la conciencia, en relación a la cual expresa Agustín González:

Es absolutamente espontánea, es decir, único origen o fuente de sí misma, traslúcida -en tanto que los objetos que conoce, a los que tiende, están fuera de ella y en sí misma carece de contenidos-, impersonal, por cuanto no es producto de un Yo anterior y distinto de ella, ni puede contenerlo, pues esto supondría tener un objeto, y no reflejada, es decir, que es conciencia de ser conciencia de otra cosa sin ponerse nunca como objeto de reflexión para sí misma. (2012, p. 7).

En este sentido, la conciencia es la nada del ser ya que siempre impulsa a elaborar el para-sí de *L'Être et la néant*, el cual se da desde la indeterminación. Esta conciencia se convierte en un punto fundamental dentro de los argumentos de Sartre, en los cuales se relacionan Nada-conciencia-libertad; la nada siendo elemento en la conciencia y esta a su vez sirviendo de elemento a la libertad para dar paso a una responsabilidad y a un respeto por el otro que genera una ética social sartreana.

La conciencia entendida en sí como un acto nihilizador resulta ser el para-sí del ser "sin causa, sin fin ni razón, y, al negarlo, crea un agujero de ser en el seno del ser" (González, 2012, p. 8). Con esto se entiende que el para-sí no posee otra realidad que la de ser nihilizador del ser y esta nada del ser, que es propia del para-sí, es el mismo hombre, el cual es definido por Sartre como "el ser que no es lo que es y es lo que no es" (González, 2012, p. 8). Esta capacidad del hombre de salirse de lo cotidiano de las cosas es lo que se entendería como libertad, la cual se ve determinada como una causa propia de la manera de ser que parte del para-sí.

Después de tener claro lo relacionado consigo mismo, aparece en la existencia humana la relación con el otro, es decir, ser-para-otro; la nada del ser de un hombre no se fundamenta en el en-sí, pues este hecho no solo muestra lo que no se es, sino que constituye un ser que aparece para otro ser. Sartre indicaría que el hombre es lo que el otro reconoce de este ser y es en el mundo, pero no deja de lado el hecho de que no se es eso que objetiva porque no se puede dejar de ser sujeto.

El reconocimiento del otro indica que todo ser humano tiene un afuera, una naturaleza, y que solo la libertad del otro es la que indica cuáles son los límites de cada situación, es decir, el otro siempre será necesario para la existencia de lo otro y al mismo tiempo se condicionan mutuamente, porque resulta necesario pasar por el otro para entender la verdad sobre uno mismo. Esta capacidad del hombre dentro de una sociedad para reconocer al otro es lo que desde la nada le es dado por la libertad.

En este orden de ideas, es posible plantear que Sartre propone a los seres humanos como los creadores de su propio mundo en el momento en el que se rebelan contra la autoridad y aceptan las consecuencias de sus acciones desde una responsabilidad personal, ya que pierden el respaldo de la sociedad, de las normas tradicionalistas o de la religión y su credo. Al pretender crear una diferencia entre lo humano y el mundo no humano, Sartre establecería que la existencia de todos los hombres se caracteriza por la presencia de la nada, en otras palabras, por la capacidad de cada ser humano para rebelarse o negarse dentro de su realidad, la cual siempre involucra a los demás. Se percibe en su filosofía (la sartreana) que es necesaria la responsabilidad en cada uno de los individuos que forman la sociedad para la toma de las decisiones y para poder llevar a cabo un reconocimiento de la total libertad en la que se dan todas las elecciones de vida presentes en una auténtica existencia humana.

De esta manera, Sartre a lo largo de la estructuración de su pensamiento propone dos aspectos del ser, por un lado el Ser en sí y todo lo relacionado con la capacidad de negación y por otro lado el Ser para sí en donde aparece la temporalidad y la trascendencia, entendido desde la nada como término que aparece en el ser y en la existencia de lo humano, es decir, la nada entendida como el ser propio de la existencia humana y a la vez esta nada se convierte en negación. El ser para sí es ciertamente el ser de la conciencia o también de la subjetividad. La posibilidad de que exista la conciencia es anterior a ser conocida, en este sentido no posee nada sustancial ya que solo es posible su existencia al parecerse a sí mismo. Este para sí es en

definitiva una definición de hombre dentro de su proyecto y sus deseos. El ser en sí es el ser del mundo, de lo que existe, de los objetos en tanto a su independencia con la conciencia; es el ser que trasciende a la conciencia.

Conclusiones

Pretendiendo recopilar todo lo expuesto, el ser en sí es el ser que es y se entiende desde una totalidad, en cambio el ser para sí es el ser que no es, es una negatividad, es la pura nada. Así el sujeto tiene el deseo de ser, que para Sartre es la nada pura y siempre busca algo que lo defina por su ser; por esta razón se presenta el deseo de ser un en-sí para lograr alcanzar la totalidad y en este caso llegar a ser Dios, cosa totalmente imposible. Ahora bien, se está existiendo y es necesario llegar a la decisión de que ha de hacerse porque no se fue creado para algo en concreto o para realizar algún fin, entonces es necesario para Sartre, buscar el propio fin y realizar un proyecto particular, el cual tiene un valor solo subjetivo. Pero al buscar ser, el hombre obtiene su libertad; cada sujeto elige libremente qué vía tomar y cómo definir su proyecto. El hombre siempre estará condenado a ser libre y así mismo se crea unos condicionamientos y obstáculos cuando se da una elección errónea.

Sartre pretenderá plantear que el hombre es un ser por naturaleza absurdo, ya que nada tiene sentido, ni siquiera el nacer o la muerte; este absurdo hace sentir la náusea, lo cual se experimenta cuando el hombre es capaz de tomar conciencia de lo que es absurdo y en ese momento el tiempo se muestra como una reflexión de la nada dentro del ser atemporal.

Es entonces la nada en Sartre, una realidad que hace al hombre un ser rebelde que lo motiva a ir en contra de las normas sociales, las cuales son consideradas como un reglamento que impide el libre desarrollo de la personalidad, pero esta rebeldía permite al mismo tiempo adquirir una libertad que lo hace el único responsable de sus decisiones y de la manera en que realiza su propio proyecto de vida en torno a lo otro, es decir a la sociedad, dando paso a la conciencia que es la que da un marco general de comportamiento dentro de la capacidad de análisis.

Referencias

González, A. (2012) Caminando con Sartre. Recuperado de http://161.116.7.34/conferencias/pdf/Sartre_agonzalez.pdf

Iturrioz, J. (marzo-abril, 1949). Lo finito y la nada. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía, Vol. 2* (pp. 792-797). Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a0792.pdf>

Salvan, J. L. (1982). La libertad y la nada en el humanismo de Sartre. *Iztapalapa*, (7), 127-142. Recuperado de <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=988&article=1016&mode=pdf>

Sartre, J.-P. (1969). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

Sartre, J.-P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Riu, F. (1997). *Ensayos sobre Sartre*. Caracas: Monte Ávila.

Memory and oblivion in *Guadalupe Años Sin Cuenta* **MEMORIA Y OLVIDO EN *GUADALUPE AÑOS SIN CUENTA*¹**

Claudia Patricia Fonnegra Osorio²

Resumen

El texto dramático *Guadalupe años sin cuenta* del grupo teatral La Candelaria de Bogotá, se inscribe en una propuesta estética brechtiana y a partir de ella recrea la forma en que el campesino del Llano recuerda la muerte de Guadalupe Salcedo Unda. Sin embargo, no se trata de mostrar un escueto fragmento histórico que se reduce a la denuncia panfletaria, magistralmente la compañía teatral reconstruye testimonios ignorados sobre las luchas y frustraciones de los campesinos de los años cincuenta. A partir de una interpretación de los planos sintagmático y paradigmático, este texto busca mostrar cómo en *Guadalupe años sin cuenta* se apuesta a la configuración de una memoria colectiva plural, la cual pretende superar visiones parciales y homogéneas de la historia nacional colombiana.

Palabras clave

Teatro colombiano, teatro épico, memoria, olvido, bipartidismo.

Abstract

“Guadalupe años sin cuenta”, a dramatic text performed by a theater group from Bogota called La Candelaria, can be considered as part of a Brechtian aesthetic proposal which recreates the way a peasant from El Llano remembers Guadalupe Salcedo Unda’s death. However, it does not mean to present a brief historical fragment reduced to a pamphlet. The theater company brilliantly reconstructs ignored testimonies about the struggles and frustrations of the peasants in the 1950’s. Based on the interpretation of the syntagmatic and paradigmatic planes, this paper tries to show how “Guadalupe años sin cuenta” aims to shape a plural collective memory in order to put an end to biased and homogeneous views of the Colombian national history.

Keywords

Colombian theater, epic theater, memory, oblivion, bipartidism.

¹ Este artículo es el resultado de una versión revisada del primer capítulo de la tesis de Especialización *Memoria y olvido en Guadalupe años sin cuenta*, presentada en la Universidad EAFIT.

² Magíster en Estudios Humanísticos y Especialista en Hermenéutica Literaria, Universidad EAFIT. Licenciada en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia. Correo: claudiafonnegra@gmail.com

Introducción

No sueño para mi teatro con un público serio, solemne, culto, encorbatado. Creo, pues, sin pretender hacer ningún vaticinio, pero jugando a leer en los cielos de mi patria signos de presagios, en un teatro como el alcaraván, que no sólo se recree en la hermosura de su plumaje sino en la acción de su vuelo que atraviesa la inmensa tranquilidad de los firmamentos llaneros. Creo en un teatro que se defina por lo que pasa, por lo que acontece en las tablas. Como lo vería Einstein: dinámico en la precaria quietud de la escena por virtud y magia de la relación entre la acción y el cronotopo. Por la delicada relación entre «lo que sucede» y las tensiones del espacio y del tiempo. (Santiago García, invitado especial al Premio Casa de las Américas, 13 de enero de 2007)

Hablar de teatro colombiano sólo es posible a partir de los años cincuenta, momento reconocido por los historiadores como la época de la Violencia (Ceballos Gómez, 2006), la cual determina la configuración de un teatro político. Si bien es cierto que desde mucho antes se había dado la puesta en escena de diversas piezas teatrales, éstas no lograban dar cuenta de un trabajo autónomo con identidad nacional. Del teatro indígena se tiene poca información debido al proceso sangriento de evangelización y conquista española. En el periodo de la independencia personajes como Nariño, Bolívar, Sucre y Santander, intentaron apoyar la configuración de un teatro propio en el que las costumbres y vivencias del criollo, del indio, del negro, del zambo y del mulato fueran representadas. Según cuenta Fernando González Cajiao “comprendieron ellos que la forma dramática cumple una imprescindible función social de aglutinamiento de la nacionalidad alrededor de sus más altos valores y creencias” (1988, p. 690). Sin embargo, estas propuestas fracasan ante las luchas por el poder llevadas a cabo por los nuevos dirigentes del país. A partir de este momento surgen grupos teatrales que representan obras clásicas o costumbristas; por su parte, los dramaturgos colombianos de entonces escribían obras que por sus difíciles abstracciones teóricas, no eran aptas para ser representadas.

No es lícito desconocer los aportes que en la historia del teatro colombiano presentaron autores como José María Vergara y Vergara, José María Samper, José Eustasio Rivera, Porfirio Barba Jacob, Vargas Vila, Antonio Álvarez Lleras, Luis Enrique Osorio y Manuel Zapata Olivella; no obstante, sus obras se limitan, como ya se mencionó, al teatro de salón, a la representación de costumbres regionales, a la creación poética, a la denuncia social, pero no crean un movimiento que los caracterice y tampoco se da la preocupación por la puesta en escena.

Con la consolidación de la radio en 1940 y más adelante con la llegada de la televisión en 1954 surge una serie de jóvenes actores que tras la influencia del profesor japonés Seki Sano se dedican a la construcción de una dramaturgia propia. Entre ellos se puede citar a Santiago García, quien inaugura en 1972 el grupo de teatro La Candelaria, compañía que propone narrar en sus obras, hechos que conscientemente han querido ser borrados de la memoria nacional.

Para lograr lo anterior el grupo defiende la tesis según la cual el teatro opera como antídoto contra el olvido. Se trata de encontrar a través del arte, la posibilidad de reconstruir fragmentos de la historia colombiana, absurdos y dolorosos, pero que se deben reconocer para dar lugar

a un proceso de afirmación y autocomprensión.³ Se puede recordar en este sentido la tesis de Shakespeare según la cual el teatro es asumido como espejo del alma (Shakespeare, 1945, p. 1348). A su vez, teniendo presente la influencia de Brecht (1976) en el nuevo teatro colombiano, se puede señalar que éste puede producir en el espectador la posibilidad de reflexionar críticamente sobre sí mismo, distanciándose de una actitud pasiva frente a lo representado. La propuesta central de Brecht, retomada por Santiago García y su grupo, consiste en crear en el teatro el efecto del distanciamiento,⁴ esto se hace posible cuando se muestra lo inmediato como absolutamente nuevo; se trata de despertar en los hombres su capacidad de asombro, puesto que, como lo expresan Fernando Duque Mesa, Fernando Peñuela Ortiz y Jorge Prada Prada:

Infortunadamente la cotidianidad, una especie de determinismo ideológico y una actitud de acomodamiento (alienación) nos hace habituarnos a ver los sucesos de la realidad como naturales y lógicos, y en general a no poner en cuestión esos sucesos. (1994, p. 124).

La creación y puesta en escena de *Guadalupe años sin cuenta* sigue los principios de la poética brechtiana y es, sin duda, una de las más exitosas producciones del teatro La Candelaria. En este caso no se trata de la adaptación de una obra dramática reconocida. El grupo, al interesarse por la historia nacional marginada, emprende la investigación de un hecho relevante y, a partir de múltiples versiones, crea escenas sueltas, imágenes que finalmente llevan a la escritura de la obra. Los integrantes del teatro así describen cómo llevaron a cabo este proceso de creación colectiva:

Al comienzo contábamos con un extraordinario material testimonial de personas que sobrevivieron a esa historia, a esos años que aún no se han contado y que son en estos momentos como lo fueron al comienzo de la investigación, documentos precisos, que estimularon e impulsaron la creatividad del grupo. Fue la voz viva de antiguos excombatientes lo que determinó en definitiva la creación colectiva de una obra de teatro sobre la guerrilla de los años cincuenta. En su voz encontramos el presente de una historia que ha tratado por todos los medios enterrarla en el olvido. Para sus autores los de arriba, el perder esta historia en los laberintos de la memoria es el mejor pago para sus intereses. Para los de abajo, su recuperación es imprescindible. Lo necesita el presente para sus luchas como siembra para el futuro. (Teatro La Candelaria, 1975, p. 5).

³ Para comprender los alcances e importancia de esta apuesta cultural y política es imposible dejar de lado el reconocimiento del trabajo que había iniciado Enrique Buenaventura, considerado por muchos “el padre de nuestro teatro”. En 1968, bajo su dirección, se presenta por primera vez en Cali *Los papeles del infierno*, pieza teatral en la que se describe el panorama de violencia y represión que ha vivido el país a partir de los años treinta. Para vislumbrar un poco el espíritu de la obra obsérvese lo que Buenaventura dice de ella:

Este es un testimonio de casi veinte años de violencia y guerra civil no declarada. Por él desfilan muchos personajes en diferentes episodios. No hay orden. Lo único que reúne estos papeles es el desorden, es el viento de la violencia, el huracán que ha soplado casi sin pausa sobre nuestra generación de Estado de sitio. Aquí aparece la gran violencia y la pequeña violencia. La histórica y la cotidiana. La oficial, la de los agredidos. Aquí están, juntos, algunos silencios y algunas respuestas a ese monstruoso intento de mantener a cualquier costo, un estado de cosas, unos intereses. Lo que pretendemos es que se vea la vanidad de este intento y, también, lo que ese intento nos cuesta, y lo que nos enseña. (Buenaventura, citado por Reyes, 1968, p. 100) Buenaventura y García, en tanto alumnos de Seki Sano, compartieron influencias estéticas que los llevarían, en distintos grupos teatrales, a reflexionar sobre su propio contexto social y a emprender, a través del arte, el reconocimiento de una memoria colectiva.

⁴ El efecto de distanciamiento propio del teatro político brechtiano trae consigo un proyecto de educación para el actor quien no debe abandonar su propio yo. Lo anterior se logra acudiendo a técnicas utilizadas por el teatro oriental: el actor debe dar a entender con acciones simples, propias del contexto popular, lo que ha de denotar cada movimiento en escena; de igual manera, éste debe comenzar a asumir una postura crítica ante lo representado en aras de dar lugar a la creación de alternativas que busquen solucionar los conflictos planteados en las tablas. En suma, el efecto del distanciamiento consiste en representar acciones cotidianas como novedosas, no reales, para observarlas en una forma objetiva. Brecht, heredero de la filosofía hegeliana y del marxismo ha señalado que en el teatro se deben representar conflictos humanos que progresivamente le permitan al espectador transformar su visión de la realidad, pasar de la conciencia a la autoconciencia. A esta nueva forma de hacer teatro se le ha llamado teatro épico, dialéctico o didáctico, puesto que busca hacer de cada representación una herramienta que permita vivir mejor en comunidad.

Los integrantes del grupo declaran abiertamente el preocuparse en este momento de su producción artística por fenómenos de violencia en Colombia, los cuales moldean su trabajo. En este texto se presentará, primero, la estructura de la obra y, segundo, las líneas temáticas en ella desarrolladas. Con ello se propone presentar que en *Guadalupe años sin cuenta*⁵ hay un juego con el lenguaje que revela un tiempo definido en el que se relatan biografías e historias que se han pretendido olvidar. De este modo, el grupo teatral denuncia cómo se ha producido una comprensión escindida y parcializada de la historia nacional colombiana en la que el pasado y el presente se confunden porque hechos similares se repiten bajo la lógica de la no reflexión, de la exterioridad, de la pérdida sin sentido, en donde no hay nombres sino estructuras cíclicas que se repiten una y otra vez.

Estructura de la obra. Disposición sintagmática

Armando Arrubla no presta atención a la grafía del texto; en su interpretación de *Guadalupe años cincuenta*⁶ busca mostrar la estructura de la obra y la interpretación de sus signos (Arrubla, 1994, p. 47). María Mercedes Jaramillo asegura que el título del texto dramático connota el recrudescimiento de la violencia bipartidista, así que su intención es ubicar al espectador en un difícil periodo histórico, que no se ha contado por instituciones oficiales (1992, p. 117). En la lectura que este texto propone, se busca mostrar que desde la ambigüedad de su designador hay un alto recurso literario en el que se hace presente el ciclo de memoria y olvido que ha estado presente a lo largo de la historia colombiana.

Al analizar la grafía del texto se puede asegurar que éste, además de aludir a un periodo histórico, busca representar la versión del campesino del Llano acerca de la muerte de Guadalupe Salcedo Unda, de poner en escena testimonios que se han ignorado. El recurrir a palabras homófonas o a los llamados juegos de calambur, es un recurso que le permite al grupo crear una situación ambigua en la que se advierte al lector que debe estar atento al desarrollo del drama y al desciframiento de su sentido.

En *Guadalupe* se denuncia la manipulación de la memoria histórica por parte de las elites políticas de entonces; años ignorados por los liberales burgueses que se aliaron con las guerrillas de Salcedo para recuperar el poder perdido después de perder las elecciones presidenciales de 1946; años ignorados por el gobierno conservador que llevó a cabo múltiples crímenes, primero en contra de los opositores del gobierno de Mariano Ospina Pérez y después, en contra de los opositores de Laureano Gómez; años ignorados por quienes patrocinaron en 1953 la dictadura militar del general Rojas Pinilla.

Tiempo no medido, sepultura del pasado, negación de la temporalidad es lo que se encuentra como principio de la obra. Sucesos perdidos, personajes, valores, corajes, luchas, odios, se traen de nuevo al presente bajo el propósito de rescatarlos del anonimato y de la indiferencia, en suma, del olvido. En *Guadalupe* tiene lugar el reconocimiento de un fragmento del pasado

⁵ En adelante *Guadalupe*.

⁶ La negrilla es mía.

colombiano no contado, en el que se denuncia la traición y asesinato de Guadalupe Salcedo. De manera que *Guadalupe* no se limita únicamente a narrar un suceso particular, se trata, más bien, de devolverle a un pueblo, a una región del país, su voz, su presencia, sus muertos, su pasado, su memoria, por ende, la dignidad de su existencia e incluso la posibilidad de comprenderse en el presente, tal cual han sido forjados por la historia.

Guadalupe cuenta con catorce cuadros en los que se reconstruyen artísticamente momentos de la historia colombiana. Cada uno de estos cuadros presenta situaciones aisladas que, pese a no ser narradas secuencialmente, le permiten al lector de la obra, situarse en unas coordenadas espacio-temporales concretas que luego serán borradas bajo el propósito de mostrar que en Colombia se han repetido una y otra vez conflictos similares. Y aunque no se trata de una lección histórica, las referencias al Llano, a la capital colombiana, a los campesinos del Tolima, a periodistas, a instituciones oficiales, son más que el subtexto que posibilita la pieza teatral; se podría afirmar que son su principio y su fin, su esencia o razón de ser.

La teoría del texto dramático ofrece valiosos elementos que permiten, al acercarse a una pieza teatral, el reconocer su forma, la evolución dramática de los personajes, las líneas temáticas. En tanto estudiosos de la crítica literaria, se tendría que dar cuenta en la primera parte de este trabajo, de la estructura interna de la obra estudiada, de su fábula y de su trama, tratando de encontrar herramientas que permitan comprenderla.

Como ejercicio académico se citará para empezar cómo Armando Arrubla presenta la disposición sintagmática de la obra (Arrubla, 1994, p. 47).

Tabla 1

Disposición sintagmática de Guadalupe

Cuadros	Orden discursivo	Orden fábula
1	La reconstrucción	El retén
2	El retén	Las puertas
3	Las puertas	La vaca
4	La vaca	Envío de tropas a Corea
5	Envío de tropas a Corea	La entrevista
6	La entrevista	El ataque
7	El ataque	La campaña de paz
8	La campaña de paz	La cantina
9	La cantina	Rueda de prensa
10	Rueda de prensa	La carta
11	La carta	El complot
12	El complot	Las lavanderas
13	Las lavanderas	La entrega
14	La entrega	La reconstrucción

¿Para ordenar una obra como ésta basta con tomar el primer cuadro y colocarlo al final? Al poseer *Guadalupe* informantes explícitos sobre la situación política colombiana de los años cincuenta, se puede acudir a textos históricos que ayuden a clarificar el orden de los cuadros. Con este ejercicio se puede determinar, por ejemplo, que sería más plausible colocar el cuadro “las puertas” al comienzo de la fábula y no el cuadro “el retén” como lo propone Arrubla.

En el cuadro “las puertas” un hombre aparece en escena asegurando que “¡Bogotá se encuentra bañada en sangre!”, puesto que “¡Acribillaron al hermano del doctor Echandía!” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 35). Más adelante otro hombre anuncia que “Cerraron a la fuerza el Congreso Nacional, decretaron el estado de sitio. Y lo más grave: ¡impusieron la censura de prensa!” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 36). Estas referencias aluden a 1949, año en que finaliza el periodo presidencial de Mariano Ospina Pérez, en el que se recrudece la violencia bipartidista perpetuada en esta ocasión en contra de los miembros del partido liberal, quienes decidieron tomar clandestinamente las armas uniéndose a las guerrillas de Guadalupe Salcedo. El cuadro “el retén” dramatiza la detención y aniquilamiento de aquellos que no portaban en sus cédulas el sello electoral.

Ahora bien, al mandato de Laureano Gómez se le llamó dictadura civil, puesto que no tuvo oponentes en su campaña electoral; quienes no votaron fueron juzgados como enemigos del nuevo orden del país. Por otro lado, en 1951 el gobierno aprueba la instalación de retenes militares en diferentes zonas del país para dar lugar a un supuesto mantenimiento del orden público. Así que, al ser estos hechos posteriores al gobierno de Ospina Pérez, no podría iniciarse con ellos la fábula. Las anteriores referencias históricas justifican la revisión del orden de la fábula citada.

En este texto se propone, a modo de ejercicio, un ordenamiento diferente de la diégesis, reconociendo abiertamente que en algunos cuadros no se cuenta con la información suficiente para decir, en estrictos términos cronológicos, cuál fue antes o cuál fue después.⁷

Tabla 2

Propuesta de orden de la diégesis de Guadalupe

Cuadros	Orden discursivo -Trama	Orden fábula	Datos históricos presentes en la obra. (Conforme al desarrollo de la fábula)
1	La reconstrucción	Las puertas	8 de Noviembre de 1949. Es asesinado en el recinto de la cámara de representantes el senador liberal Gustavo Jiménez. 25 de noviembre de 1949. Atentado contra Eduardo Echandía en el que es asesinado su hermano Vicente Echandía. (El partido liberal se abstiene de presentar a sus candidatos para las elecciones presidenciales). 9 Noviembre 1949. Acuerdos dados entre liberales y guerrilla.
2	El retén	La vaca	10 Junio de 1950. Fracasa el envío de armas que suministrarían los liberales a las guerrillas del Llano.
3	Las puertas	Envío de tropas a Corea	10 de junio de 1950. Batallón de tropas colombianas parten a Corea.

⁷ Las precisiones históricas que se presentan en el cuadro se realizaron intentando ampliar los indicios proporcionados en el desarrollo de la obra; para ello se acudió a la cronología de problemas de la época de la Violencia en Colombia presentada por el Teatro La Candelaria en el *Cuadernillo original de presentación de la obra* (1975), al texto *Colombia, país fragmentado y sociedad dividida* de Marco Palacios y Frank Safford (2002) y a *La Gran enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores* (1991).

Cuadros	Orden discursivo -Trama	Orden fábula	Datos históricos presentes en la obra. (Conforme al desarrollo de la fábula)
4	La vaca	El retén	6 de junio de 1951. Se instalan retenes del ejército
5	Envío de tropas a Corea	Entrevista	A partir de este cuadro se inician los acuerdos entre liberales y conservadores. Ante la carencia de nuevos informantes históricos concretos, suponemos que podría ubicarse en este punto de la fábula. Se sigue en adelante la disposición de la trama.
6	La entrevista	El ataque	Orden supuesto
7	El ataque	La campaña de paz	10 de junio de 1952. Marcha con el señor de Monserrate para pedir por la pacificación del país. Asisten liberales, conservadores, representantes de la Iglesia, soldados que fueron a Corea, pueblo.
8	La campaña de paz	La cantina	12 de junio de 1952. Condecoran soldados que regresaron de la guerra de Corea.
9	La cantina	Rueda de prensa	Carencia de informantes históricos concretos para ubicar el cuadro. En éste se defiende a los liberales y se anuncia la amenaza de un golpe militar contra el gobierno conservador.
10	Rueda de prensa	La carta	Orden supuesto.
11	La carta	El complot	13 de junio 1953. Golpe de Estado. Dictadura Militar de Rojas Pinilla
12	El complot	Entrega	13 de septiembre de 1953. Guadalupe se entrega
13	Las lavanderas	Las lavanderas	Carencia de informantes históricos. Orden supuesto
14	La entrega	Reconstrucción	6 de agosto de 1957.

Como se observa, cada uno de los cuadros ilustra momentos diferentes de la historia colombiana, son fragmentos, piezas de un rompecabezas que difícilmente se ordena porque faltan fichas, porque con arduo trabajo los integrantes del grupo La Candelaria han reconstruido testimonios de un pasado difuso que pocos conocen, que para pocos cuenta. Por tanto, resulta estéril dar solidez y contundencia a lo que carece de ella. De ahí que pasemos al plano paradigmático de la obra para desentrañar su sentido.

Temática de la pieza teatral. Plano paradigmático

Es claro que la temática central de la obra gira en torno a la figura del líder guerrillero Guadalupe Salcedo. Sin embargo, éste nunca aparece claramente en escena, no hay una voz, una imagen particular que lo caracterice. En el cuadro “la reconstrucción” es un funcionario público el que “como un actor de cine” personifica a Guadalupe bajo el propósito de recrear cómo fue su muerte. En el de “la vaca”, campesinos insurgentes esperan su llegada, pero el encuentro se frustra por la emboscada militar realizada por el ejército en contra de los alzados en armas. El cuadro “la entrega” da lugar a la aparición de Guadalupe renunciando a la oposición armada, luego se dramatiza su muerte. Lo cierto es que no hay ningún indicio que permita definirlo como un individuo concreto, de ahí que sea lícito pensar que su constante “presencia ausente”

lo erige como símbolo en el que se ven representados los intereses y las esperanzas de un colectivo social. Así justifica lo anterior el corrido llanero que constantemente interviene en la obra:

Si Guadalupe Salcedo
 no aparece en mi cantar,
 su sombra nombra mi canto
 del moriche hasta el palmar.
 Son hombres de todo el pueblo
 los que hicieron esta historia
 Tengámoslos bien presentes,
 recordemos la memoria. (Teatro La Candelaria, 1976, p. 23).

Al comienzo del texto se da una contraposición entre dos versiones acerca de la muerte de Guadalupe Salcedo. La primera, oficial, difundida, pública. La segunda, oscura, reprimida, ignorada. A continuación, los cuadros de la obra se agrupan temáticamente de la siguiente manera:

En los cuadros el retén, la vaca, el envío de tropas a Corea, el ataque, la cantina y las lavanderas se puede encontrar cómo se da en la obra la confrontación entre la guerrilla y el ejército. Aquí tiene lugar una serie de consignas ideológicas, las cuales llevan al campesino a vincularse a uno de los sistemas sociales en conflicto (representados por la guerrilla y por el ejército).

El cuadro las puertas da cuenta del pacto entre guerrillas y los líderes liberales. Claramente se deja ver que el propósito de alianza de los liberales corresponde a la pérdida del poder político y económico.

En los cuadros la entrevista, la campaña de paz, rueda de prensa, la carta y el complot, se trata la traición de los líderes liberales al movimiento guerrillero.

Los cuadros la reconstrucción y la entrega presentan la defensa de testimonios extraoficiales sobre la muerte de Salcedo y la situación política del país. Por otro lado, se ve la corrupción y debilidad del sistema político colombiano de los años cincuenta.

Si bien, cada uno de estos cuadros puede analizarse de forma independiente como un todo, pleno de sentido, el hilo común que los enlaza es sacar a la luz “otra” versión histórica acerca de cómo murió Guadalupe Salcedo y lo que su asesinato significó para el campesino del Llano.

A continuación se describirán y se comentarán las líneas temáticas arriba propuestas, pero antes se expondrá la importancia del coro llanero, que interviene en el desarrollo de la re-presentación.

Coro llanero: una expedición por la memoria

El interés del grupo *La Candelaria* por la estética brechtiana se debe “al saber épico” que ésta propicia en el espectador, es decir que lleva al público a reflexionar sobre lo visto en escena y a asumir una postura política ante lo narrado. Con este propósito, la figura de un coro que comente lo narrado, juega un lugar preponderante. Ahora bien, la unión entre teatro y política no se inaugura con la propuesta de Brecht, puesto que desde el nacimiento de la tragedia griega el teatro se concebía como uno de los más altos exponentes del ideal cultural de un pueblo. Desde Esquilo pasando por Sófocles y Eurípides, el teatro se mostró como el reflejo de una sociedad. El triunfo de los griegos contra los persas aparece en la obra trágica de Esquilo y, con ello, la creencia de que un pueblo puede desplegar sus talentos y destrezas en la *polis* (Jaeger, 1997, pp. 223–247). Sófocles, siguiendo la exaltación de la democracia ateniense, moldeó en el teatro figuras humanas con alta virtud que se conservaba aún en el padecimiento del dolor y la desdicha (Jaeger, 1997, pp. 248–262). Eurípides, a pesar de ser acusado por Nietzsche como el corruptor de la tragedia ática (Nietzsche, 1997, p. 114), muestra bellamente en sus piezas teatrales la descomposición moral de una sociedad en la que prima el bien particular sobre el bien público. Si los personajes de Eurípides dudan de la real existencia de leyes divinas y de un orden social perdurable, se debe a la aguda crisis de su tiempo, a la corrupción que padeció la democracia griega a partir de la guerra del Peloponeso (Jaeger, 1997, pp. 303–324). Tenemos entonces que en el teatro la preocupación por la configuración de un universo cultural y político ha estado presente desde sus orígenes, pero es en la poética brechtiana en donde dicho interés se torna claramente explícito.

Guadalupe, al igual que la tragedia griega, cuenta con un grupo de hombres que constantemente intervienen en el desarrollo de la obra, pero, a diferencia del coro trágico de Esquilo o de Sófocles, esta pieza del nuevo teatro colombiano no tiene como propósito central cantar a una estirpe de hombres, al carácter finito y vulnerable de la existencia humana, a los vaivenes de la fortuna que pueden llevar a un hombre de la felicidad a la desgracia o viceversa (peripezia). No, el coro colombiano es un personaje, que siguiendo ritmos llaneros, contará la historia de un pueblo avasallado por la violencia. Y para comenzar a narrar su historia, solicita al trovero el servirse de su arte: “Pido permiso al trovero / para relatar la historia / de más ingrata memoria / que tiene el pueblo llanero” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 22). La solicitud que hace el coro al trovero para transmitir, a partir de sus cantos, el sinsentido de la violencia política de los años cincuenta, es un recurso estético que, apelando al folclor de un pueblo, pide el reconocimiento de una hermandad que ponga fin a las largas y sangrientas luchas que favorecen a pequeñas elites políticas:

Con la honradez de mi canto,
con esfuerzo popular,
con respeto y mil perdones
les vamos a interpretar
historias que nadie cuenta
y ocurrieron de verdad.
Póngale muy bien los ojos

a lo que va a presenciar.
 De los tiempos de violencia contaremos lo preciso,
 pido al trovero permiso,
 permiso a la concurrencia.
 (Teatro La Candelaria, 1976, p. 23).

La denuncia es enfática, la violencia colombiana siempre ha sido igual, y sus víctimas inmediatas son los actores mismos del conflicto, quienes, como piezas de un engranaje social, pierden su propia configuración como sujetos autónomos, dueños de su propia existencia. La excursión por la memoria y su apuesta por el no olvido tiene el propósito de configurar una nueva imagen de la nación colombiana: más responsable, crítica y autoconsciente.

El retén, la vaca, el envío de tropas a Corea, el ataque, la cantina y las lavanderas. En estos cuadros se presenta la situación de los campesinos del Llano en los años cincuenta: su situación es crítica, no hay condiciones sociales que les permita llevar a cabo una vida digna en tanto que carecen, por un lado, de bienes necesarios para sobrevivir, por otro, de seguridad y garantías políticas. La violencia recorre la región, son continuos los retenes y asesinatos de quienes no portan en su cédula el sello electoral, el juicio es simple “si no votaron, chusmeros son”⁸ (Teatro La Candelaria, 1976, p. 26). Ni policía, ni ejército connotan protección, confianza, antes bien, los representantes de las instituciones estatales engañan, persiguen, intimidan, desaparecen a los campesinos. Esto se debe a que el grupo La Candelaria pretende mostrar que en la Colombia de los años cincuenta los mitos y símbolos del Estado no tienen suficiente validez, ya que pierden su oficial contenido semántico.

Jerónimo Zambrano, es un joven caporal de la hacienda de don Floro, terrateniente liberal, aquél es detenido y llevado a un retén militar en el que conoce al soldado Robledo, quien presta su servicio militar obligatorio; en un corto diálogo, ambos jóvenes descubren ser paisanos, procedentes de familias liberales. Este reconocimiento de unas raíces compartidas, de un principio de identidad común induce a Jerónimo a intentar persuadir a Joaquín Robledo para que huyan juntos, pero en este instante aparecen en escena don Floro y el Sargento Velandia. Estos últimos influirán de manera decisiva en el futuro de ambos jóvenes, quienes sin proponérselo, se han inscrito en un bando del conflicto; una fuerza superior a sus voluntades los ha llevado a pelear en una lucha que ellos desconocen, éste es, al parecer, su inexorable destino, del que no pueden huir. Jerónimo se alistará en las guerrillas del Llano dirigidas por Guadalupe Salcedo, el soldado Robledo tendrá que aprender a marchar “como un relojito”. Así presenta a los jóvenes el corrido llanero:

Vamos a contar la historia
 de estos hombres valientes
 que se jugaron la vida
 por razones diferentes.
 Joaquín Robledo el soldado,

⁸ Por falta de garantías políticas los liberales no participaron en las elecciones presidenciales del 50, de ahí que quien no hubiese votado en la contienda electoral era catalogado como enemigo del gobierno.

campesino tolimense,
 antes de ser enrolado,
 ya tenía bien presente
 que si un día era soldado
 llegaría a ser teniente.
 Ya empieza a tener sorpresas
 este muchacho inocente,
 ya está en manos del sargento
 que le va a lavar la mente.
 Y Jerónimo Zambrano
 llegó aquí hasta la llanura,
 venía huyendo del Tolima
 de la violencia tan dura.
 Logró conseguir trabajo
 en el hato de Angosturas.
 Cayó por ser liberal
 para colmo de amarguras.
 Supo que en el Llano o adentro
 los hombres en la espesura
 comandados por Guadalupe,
 luchaban con bravura.
 (Teatro La Candelaria, 1976, pp. 33-34).

En el ejército, el soldado Robledo será formado para luchar al servicio de cualquier propósito. Su comportamiento tendrá que ser mecánico, responder de forma inmediata a las órdenes dadas: “Ahora soy soldado. Y como soldado no me puedo meter en política” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 32). Acudiendo al sentido griego del concepto de la política, se puede afirmar que al soldado regular se le ha negado su posibilidad de hablar, de preguntar y de responder, de proponer ideas, de presentar objeciones, de persuadir y ser persuadido (Uribe de H., 1992). No es gratuito el símil del reloj que repetidamente aparece en la obra: la formación militar impartida por el Sargento Velandia busca generar un adoctrinamiento ideológico que imposibilite cualquier acción libre y reflexiva, propósito que se logra de forma contundente cuando éste participa en la guerra de Corea,⁹ de la cual vuelve destruido, solo. En el cuadro “la cantina” se deja ver claramente el proceso de degradación que ha vivido, si bien su participación en la guerra fue exitosa, en ella ha salido vencido, ahora habla *spanglish*, es un ser violento, que no establece relaciones de confianza porque constantemente le persigue la figura del enemigo que hay que eliminar. Ebrio y fuera de sí ataca a una india, símbolo de sus ancestros, de su origen, de su pasado, posteriormente ve en ella a su madre a la que pide perdón por haberla olvidado, vuelve la imagen de la india y nuevamente la ataca. En este cuadro se reconoce en Robledo a un verdugo, pero también a una víctima, de su tiempo, de instituciones nacionales y foráneas.

⁹ En *El monte calvo* de Jairo Aníbal Niño también se recrea estéticamente la mella que deja en los soldados su participación en la guerra de Corea (Niño, 1975, pp. 101-135). A partir de las teorías políticas de Hannah Arendt, se puede afirmar que lo que hay en ambas obras es la narración de dos historias particulares en donde es claro cómo el hombre puede perder, a partir del fiel seguimiento de una ideología, su identidad, su voz, su libertad, en suma, su condición humana (Arendt, 1998).

Jerónimo, por su parte, también ha perdido su inocencia; en las guerrillas de Salcedo comete crímenes que lo llevan a enfrentar nuevamente sus miedos de infancia: la violencia de la que un día fue víctima, la que lo alejó de su región, por la que se incendió su pueblo, la que le quitó seres queridos. Se convierte ahora en el instrumento que le permite ejercer “justicia privada”, sobrevivir y reivindicar sus derechos. El ataque a un grupo de contraguerrilla es el ataque a su propio pueblo, “vida que mata la vida”, enfrentamientos que no terminan. Jerónimo, a diferencia de Guadalupe, no firma la amnistía, no entrega sus armas, no establece pactos y acuerdos, no cree en promesas de paz; es el guerrillero que se mantiene en pie, renunciando a proyectos institucionales y legales. Si en el cuadro “el retén” Jerónimo reconoció en Robledo a un hermano, en el cuadro “las lavanderas” se verá entre ambos un alejamiento absoluto, irreconciliable. De ahí que se torne comprensible uno de los primeros cantos del corrido llanero “pero esta matanza fiera / no era de azules y rojos, / era pueblo contra pueblo, / era hermano contra hermano” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 22).

Sin duda, *Guadalupe* es un texto de ficción, son personajes y no individuos reales los que aparecen en escena, pero la literatura, en este caso, amplía el horizonte de la comprensión de la historia, presentando en Jerónimo y en Robledo a dos arquetipos de hombres en los que podría verse reflejada la fatalidad de ciudadanos que han sido víctimas, pero también verdugos del conflicto armado colombiano, quienes han visto en sus opositores políticos enemigos morales absolutos que hay que destruir.

En el cuadro “la vaca” hay otro hecho relevante que merece observarse: mientras campesinos insurgentes del Llano están a la espera de la llegada de Guadalupe, son atacados por tropas del ejército. Entre los bienes atacados por las tropas militares está la primera yegua con la que se fundó el Llano, ésta no es un animal cualquiera, representa un bien fundacional; al lastimarla, se expresa simbólicamente el ataque a las raíces, a la identidad, al folclor, a la tierra en la que viven un conjunto de hombres cuya existencia socialmente se ha marginado.

Las puertas

Como anteriormente se señalaba, este cuadro podría dar cuenta del inicio de la fábula del texto dramático. Colombia atraviesa un periodo coyuntural, los conservadores han declarado la guerra a sus opositores políticos, cinco puertas se abren, los personajes se desplazan de un lugar a otro. La confusión es clara, la violencia persigue a importantes personajes del partido liberal, quienes son asesinados o destituidos de cargos públicos, quedando por fuera del presupuesto nacional.

En este cuadro aparecen referencias a hechos históricos concretos: el despido de técnicos de la Caja Agraria, el asesinato del hermano de Eduardo Echandía, el anuncio de que el gobierno ha declarado estado de sitio y de que se ha impuesto “la censura de la prensa”. Todos estos

informantes remiten, primero, a 1949 y a las drásticas medidas tomadas por Mariano Ospina Pérez para asegurar el poder del partido conservador,¹⁰ después al inicio de los años cincuenta, a la bonanza económica, pero no social que se vivía en Colombia durante aquellos años.

A través de dos amantes, Armando y Margarita, el texto dramático da cuenta de las puertas a partir de las cuales los liberales buscan acceder al poder; si las oficiales se han cerrado, aún aparecen dos salidas a su grave situación: una, unirse a la lucha social armada de grupos clandestinos, haciendo con ello parte de los órdenes alternativos de hecho; otra, viajar a Estados Unidos y desde allí gestionar pactos políticos. Particularmente “las puertas” es el único cuadro de la historia en donde aparece el sentimiento del amor, pero éste está mediado por traiciones. Armando conoce al marido de Margarita y ésta a la mujer de aquél, ambos saben de las dificultades de su romance, así como de las dificultades de retornar al poder, sólo el engaño les permitirá conseguir sus deseos e intereses.

La entrevista, la campaña de paz, rueda de prensa, la carta y el complot

En estos cuadros se presenta la traición por parte de los liberales a las guerrillas del Llano. Si en principio apoyaron las luchas insurgentes, después cierran esta puerta al encontrar la posibilidad de recuperar su posición política y económica, ello a partir de negociaciones clandestinas con importantes representantes del partido conservador. Jerónimo, en tanto representante de los campesinos llaneros, va a la ciudad a pedir a Armando que se hagan efectivas las ayudas prometidas, pero éste tiene nuevos planes: poner fin a la lucha, limpiar su nombre, apaciguar los ánimos de los campesinos.

En el momento en que los rebeldes comenzaban a adquirir fuerza pierden el apoyo del partido liberal, ya que tanto la alta burguesía como los campesinos terratenientes hallan, en recientes acuerdos políticos, el fin de sus luchas. Los primeros al encontrar la posibilidad de hacer de nuevo parte de importantes cargos públicos y, los segundos, al poder desempeñar, sin temores, los dominios en sus hatos; de ahí que Jerónimo reproche a don Floro, su antiguo patrón, el que éste persiga únicamente intereses particulares, sin que se den reformas de fondo que beneficien en general a la comunidad llanera.

En el cuadro “la campaña de paz” hay un nuevo informante histórico presente en la pieza literaria. Se trata de la referencia a una marcha con el señor de Monserrate por la pacificación del país. A partir de este hecho se recrea cómo representantes de la Iglesia y de los partidos

¹⁰ Así describe César Torres del Río el cierre del Congreso:

El presidente Ospina, justo es decirlo, intentó siempre restablecer el entendimiento entre los partidos tradicionales, y con ese fin el 6 de octubre sugirió el aplazamiento de las elecciones presidenciales por medio de una reforma constitucional transitoria y la creación de un consejo de gobierno, integrado por cuatro miembros de las dos colectividades, que actuaría alternadamente de 1950 a 1954. Ospina propuso también que la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado y la Corte Suprema Electoral se constituyeran de forma paritaria. Así mismo, que el contralor y el procurador se eligieran por un año, y que el Congreso adoptara las normas constitucionales por las dos terceras partes de sus votos. Tal propuesta, rechazada por los liberales considerados como una “dictadura pactada” fue redactada por estos, casi en los mismos términos una semana después y presentada como fórmula para “salvar la paz”. Después vendrían las renuncias liberales para la Corte electoral y de la rectoría de la Universidad Nacional y el retiro de la candidatura presidencial de Darío Echandía. El 9 de noviembre, los presidentes liberales del Senado y de la Cámara anunciaron personalmente al presidente Ospina que tramitarían una acusación en su contra. En las horas de la tarde, cuando se pretendía dar inicio al proceso contra Ospina, los liberales encontraron el capitolio rodeado de tropas que les impidieron ingresar. El Congreso había sido clausurado y el estado de sitio estaba vigente. (Torres del Río, 1991, p. 540)

políticos tradicionales piden por la paz, censurando de forma contundente a los insurgentes que se oponen al orden y a la seguridad, ya que éstos son acusados de ser los directos culpables de la oleada de violencia vivida en aquellos años, siendo su partido identificado como “El monstruo rojo” que desangra al país, “culebra venenosa que quiere invadir con sus ideas las mentes sanas de nuestro pueblo, telaraña de patrañas y traiciones” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 65). Acudiendo a imágenes escatológicas, un sacerdote transmite al pueblo la visión de que los revolucionarios comunistas traerán desorden e inestabilidad a la patria, veamos:

Oigo el galopar de los cuatro jinetes del Apocalipsis en su trajinar de odio y de violencia. Los veo galopar con sus capas negras al aire, y sus espadas sangrientas. Escucho sus risotadas siniestras. Vivimos en el dolor milenario de almas del purgatorio que deambulan como fantasmas en oscuras tinieblas. Su mar de lágrimas es premonición de los días crueles que vendrán, si permitimos afianzarse sobre Colombia cristiana la férula de un Estado totalitario, que disfrazado de ideas liberales no es más que la tiranía de las estepas rusas. (Teatro La Candelaria, 1976, p. 66).

En este cuadro queda claro que los liberales no sólo ponen fin a su pacto con las guerrillas, también niegan el haberse aliado con éstas. Para sustentar lo anterior ante la opinión pública aseguran enfáticamente que sus principios son filosóficos y no subversivos. La pretensión es mostrar que los ataques guerrilleros a la fuerza pública son causados únicamente por bandoleros que nada saben de política. El siguiente es su discurso:

Ante ustedes deseo declarar en forma vehemente: el partido liberal, por propia filosofía, confía más en los métodos civilizados y civilistas, que en las estériles apelaciones a la fuerza bruta que nada crea y todo lo destruye. Somos un partido de ideas, creemos en la controversia filosófica y de principios. Por lo tanto, rechazamos cualquier manifestación violenta, y más aún cuando se trata de envolver el nombre glorioso del Partido Liberal. En circunstancias tan infaustas, rendimos el más emocionado triunfo de patriotismo a la memoria de los jóvenes soldados cobardemente asesinados en los Llanos Orientales. (Teatro La Candelaria, 1976, p. 67).

Si los campesinos se aliaron con los liberales para buscar el reconocimiento de sus derechos sociales, se deja claro que los liberales buscaban en su alianza la reivindicación de sus derechos políticos. Si bien estos derechos no son mutuamente excluyentes, no se corresponden necesariamente (Boaventura de Sousa, 2001), de ahí que lo que para unos es el fin del conflicto, para otros es la intensificación de su comienzo.

Con el cuadro “la rueda de prensa” se recrea cómo se oculta la crisis del país ante la prensa internacional. En el texto se deja en claro que no hay libertades básicas, los medios de comunicación son manipulados y sólo se transmite lo que le conviene al gobierno de turno. Así comienza la actividad periodística:

Señores periodistas de tan importantes diarios mundiales. Es para nuestro gobierno un alto honor tenerlos entre nosotros. El señor ministro de Gobierno y el señor Coronel tendrán con ustedes un amplio diálogo... Les rogamos ser breves, concisos en las preguntas, y por favor no hagan comentarios dentro del recinto. (Teatro La Candelaria, 1976, p. 74).

Los asistentes a la rueda de prensa son de nacionalidades diferentes, sus breves preguntas giran en torno a la próspera economía de Colombia, a la posible intervención extranjera en el gobierno colombiano, al rumor de que existen alianzas entre liberales y guerrillas del Llano, a los temores de que la oposición realice un golpe militar. Con este último punto se cierra de inmediato la rueda de prensa. Lo sorprendente es que antes de ello, los oficiales y representantes del Estado han respondido de forma contundente a cada pregunta, ya que al gobierno le interesa mantener la imagen de que el orden interno está bajo control, sólo se ignora la pregunta de una reportera brasileña (ante la excusa de que no se cuenta con un traductor), en la que se deja ver una crítica al gobierno por no realizar proyectos de fondo que garanticen el mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos.

En el cuadro “el complot” se descubre cuál es la razón de ser del acuerdo dado entre liberales y conservadores, e incluso, entre altos representantes religiosos. Si en el cuadro “la rueda de prensa” los periodistas especulaban con la existencia de un plan de golpe de Estado, en este cuadro queda claro que la dictadura militar es asumida como una estratagema de los opositores del gobierno para colocar, después de un periodo transitorio de dictadura, las bases para que los partidos tradicionales gobiernen de forma concertada.¹¹

Reconstrucción, entrega

La obra inicia con la reconstrucción de la muerte de “Guadalupe Salcedo Unda” quien fue asesinado por un teniente de las Fuerzas Armadas de Colombia. En este primer momento el sargento es sometido a un juicio en el que se dan dos versiones de los hechos. Por un lado, la oficial presentada por el abogado que defiende el crimen del sargento y, por otro, la popular, la cual es presentada por el abogado acusador, quien busca dar cuenta de la injusticia del crimen. Al juez le correspondería sopesar de forma ecuánime las tesis en favor y en contra del acusado, pero desde el inicio se torna claro que éste no busca esclarecer la forma en que murió Guadalupe; de hecho, desea que el juicio termine lo antes posible, ya que su función es evitar que se empañe la reputación y credibilidad del gobierno vigente.¹²

El abogado defensor, en tanto ayudante del juez, debe servirse de engaños para “demostrar” que el acusado actuó de forma heroica, “por lo demás patriótica” al dar de baja a un “criminal”, a un “bandolero”, a un “antisocial” nocivo y peligroso para el país, culpable de romper con las promesas de paz que el gobierno le ofrecía. Así que el juicio debe terminar rápidamente para dejar intacta la reputación de las instituciones oficiales del Estado.

El abogado defensor cuenta con dos testigos a su favor, los cuales en lugar de describir cómo murió Guadalupe, parecen recitar una lección aprendida de memoria, sus palabras se reducen a la falaz repetición de hechos aprendidos mecánicamente, pero no presenciados.

¹¹ La referencia histórica es clara, se trata del golpe de Estado realizado en el 13 de junio de 1953 contra del gobierno de Laureano Gómez, quien planeaba retomar el poder después de ser sustituido, por razones de salud, por el presidente encargado Roberto Urdaneta.

¹² Se trata de la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla.

En este momento el texto presenta la ironía como figura retórica que le permite develar una verdad oculta. El abogado acusador, en tanto oponente del sistema gubernamental, será quien saque a la luz los errores argumentativos de los testigos.

Primera ironía: el primer testigo aseguró que patrullas militares perseguían a Salcedo, los militares le prometían al prófugo que si se entregaba le respetarían su vida, pero éste vio-
 lentamente fue el único que disparó indiscriminadamente en contra del ejército, si esto es así –pregunta el abogado–, ¿cómo murió Guadalupe? “que conste en el acta que Guadalupe Salcedo se suicidó” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 15).

Segunda ironía: el segundo testigo describe con detalle la forma en que se produjo el enfrentamiento, en este caso lo que resulta sorprendente es que el testigo no hubiese salido herido en la contienda, ya que se encontraba a tan sólo seis metros de distancia de Guadalupe Salcedo: “¿por lo menos una bala perdida no rozó levemente su cuerpo?” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 18).

Sólo un testigo niega la inocencia de las fuerzas armadas: una mujer que a pesar de ser intimidada por el juez, quien le advierte lo perjudicial que puede ser “mentir” en contra del gobierno, asegura que Guadalupe se entregó y que pese a ello fue eliminado; sus palabras crean un amplio desorden en la audiencia, de ahí que el abogado acusador afirme que “El asesinato de Guadalupe Salcedo es una provocación al clima de paz que comienza a vivir el país” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 22).

Las dos fuerzas en conflicto son claras, y están en constante pugna, sólo al final de la obra en el cuadro “la entrega” se observa cuál es la versión que el grupo teatral La Candelaria desea reivindicar: Guadalupe y sus hombres entregan sus armas, el gobierno garantiza la protección de su vida y de una serie de bienes para que los desertores y los campesinos del Llano puedan llevar a cabo una vida digna; sin embargo, Guadalupe es traicionado. La pieza teatral denuncia cómo la dictadura militar de Rojas Pinilla, que se perfiló como la salida a la grave crisis de violencia que vivía el país, no logró afianzar un proceso de paz duradero que pusiera fin a años de violencia, privada y política:

Pido permiso al trovero
 para relatar la historia
 de más ingrata memoria
 que tiene el pueblo llanero.
 Son hombres de todo el pueblo
 los que hicieron esta historia.
 Tengámoslos bien presentes,
 recordemos la memoria.
 (Teatro La Candelaria, 1976, pp. 22-23).

Para concluir, es importante presentar la estructura cíclica presente en el texto dramático, el cual empieza con la muerte del líder guerrillero y cierra con ella. Así puede afirmarse que el grupo teatral pretende con esta obra señalar que en Colombia su historia parece repetirse cíclicamente: pactos políticos incumplidos, constantes luchas insurgentes y contrainsurgentes, predominio de la venganza como forma de ejercer justicia, intereses privados que se oponen a los intereses públicos. El primer cuadro de la pieza teatral se inscribe en un presente contemporáneo y poco a poco conduce al lector hacia distintos momentos del pasado; finalmente, se presenta triunfante la versión campesina, que no aparece registrada en la memoria oficial, pero que, como la masacre de las bananeras narrada en *Cien años de soledad*, es la que perdura en la memoria colectiva de un pueblo. “Esta historia que contamos / los invita para que piensen / que los tiempos del pasado se parecen al presente” (Teatro La Candelaria, 1976, p. 108).

La hipótesis que se presentó al comienzo de esta lectura tiene entonces sentido, la apuesta del nuevo teatro colombiano es, sin duda, cultural y política, ya que busca representar a través del arte testimonios de un conflicto social para muchos olvidado. Con ello se busca proponer la urgencia de un proyecto democrático en el que se parta de la importancia de garantizar la justicia social, como también de la protección de libertades públicas y civiles, sólo así la pluralidad de voces puede tener lugar. Lo anterior se torna necesario para la configuración de un Estado de derecho realmente inclusivo y pluralista.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arrubla, A. (1994). Descodificación de códigos del teatro de vanguardia en el análisis semiótico del texto *Guadalupe años cincuenta*. *Contextos*, (13), 42-68.
- Boaventura de Sousa, S. (2001). Los derechos humanos en la posmodernidad. *Ciudadanía y derechos humanos*. Medellín: Escuela Nacional Sindical.
- Brecht, B. (1976). *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ceballos Gómez, D. L. (2006). Desde la formación de la República hasta el radicalismo liberal (1830-1886). En L. E. Rodríguez Baquero, A. L. Rodríguez González, J. H. Borja Gómez, D. L. Ceballos Gómez, C. Uribe Celis, A. Murillo Posada y R. Arias Trujillo, *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber* (pp. 165-216). Bogotá: Taurus.
- Duque Mesa, F., Peñuela Ortiz, F. y Prada Prada, J. (1994). *Investigación y praxis teatral en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

- González Cajiao, F. (1988). *Manual de Literatura Colombiana*. Bogotá: Procultura.
- Jaeger, W. (1997). *Paideia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, M. M. (1992). *El nuevo teatro colombiano: arte y política*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Nietzsche, F. (1997). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Niño, J. A. (1975). *El monte calvo*. En *Antología colombiana del teatro de vanguardia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Palacio, M. y Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Norma.
- Reyes, C. J. (julio-septiembre, 1968). El teatro en Colombia durante 1968. *Conjunto*, 3(8), 99-104.
- Shakespeare, W. (1945). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Teatro La Candelaria. (1975). Cuadernillo de presentación de la obra *Guadalupe años sin cuenta*. Bogotá.
- Teatro la Candelaria. (1976). *Guadalupe Años Sin Cuenta*. La Habana: Casa de las Américas.
- Torres del Río, C. (1991). Gobierno de Mariano Ospina Pérez. *Gran Enciclopedia de Colombia. Historia. Vol. 2*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Uribe de H., M. T. (1992). Ética y política. *Estudios Políticos*, (1), 67-75.

The meanings of development in displaced families

SENTIDOS DE DESARROLLO QUE POSEEN LAS FAMILIAS EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO¹

Mónica María Álvarez Gallego²

Resumen

El objetivo principal de este artículo es describir los sentidos de desarrollo que poseen las familias en condición de desplazamiento del barrio Alto de la Virgen. El enfoque utilizado para este estudio es de carácter cualitativo, tipo de estudio descriptivo, bajo la metodología de estudio de caso; la cual permitió a través de procedimientos lógicos, interpretar los significados que le otorgan los sujetos a una experiencia, lo que implica un examen intenso y profundo de diversos aspectos relacionados con un mismo fenómeno. Los instrumentos que se utilizaron en el estudio fueron: Las fichas de contenido textual, memo analítico, protocolo, entrevista a profundidad y técnicas interactivas.

Como resultado, se observa que el acceso a oportunidades se presenta como un avance en el desarrollo de sus capacidades frente a la generación de ingresos, impactando parcialmente el mejoramiento de la calidad de vida pero sin mayores contribuciones a la estabilización socioeconómica porque no ofrece una oportunidad real de trabajo en condiciones dignas que respondan al goce efectivo de los derechos que tiene la población en situación de desplazamiento. A esta situación se suma además el poco apoyo financiero del estado y la falta de estrategias que impulsen proyectos que garanticen el progreso y el desarrollo de esta población.

Se puede concluir que el desarrollo para las familias desplazadas de Altos de la Virgen se divide en dos momentos: Un primer momento que promueve el desarrollo en el lugar de origen el cual se representa a partir de lo económico (vivienda, alimentación) pero con grandes falencias a nivel educativo y de salud; y un segundo momento que da cuenta del desarrollo en el lugar de recepción el cual muestra mejores oportunidades en educación y el trabajo informal y gran deterioro en cuanto a las necesidades que si tenían cubiertas en su pueblo o vereda de donde fueron desterrados.

¹ Este artículo es resultado final del proyecto de investigación *Participación de las familias en situación de desplazamiento en organizaciones comunitarias en la ciudad de Medellín: transformaciones en los sentidos de desarrollo y la dinámica interna*, financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó en el 2009. Grupo de Investigación: Familia, desarrollo y calidad de vida.

² Profesional en Desarrollo Familiar. Especialista en Docencia Investigativa. Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia. Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: monica.alvarezga@amigo.edu.co

Palabras clave

Acceso a oportunidades, ingresos económicos, desarrollo, familias desplazadas.

Abstract

The main purpose of this article is to describe the concepts of development that displaced families of the Alto de la Virgen district have. The approach used for this study is qualitative, a descriptive study, under the case study methodology; which allowed through logical procedures, the interpretation of the meanings that give it an experience subjects, implying an intense and deep examination of different aspects of the same. The instruments that were used in the study were: chips of analytical content text, memo, Protocol, interview with depth and interactive techniques.phenomenon.

As a result, there is access to opportunities is presented as a step forward in the development of their abilities against the generation of income, partially impacting the improvement of the quality of life, but no major contributions to the socio-economic stabilization because it offers a real opportunity to work in conditions worthy that they respond to the effective enjoyment of the rights which has the population displaced. This situation is compounded in addition little financial support from the State and the lack of strategies that promote projects that will ensure the progress and development of this population.

It can be concluded that development for families displaced from Virgin high is divided into two moments: A first time that promotes development in the place of origin which is represented from the economic (housing, food) but with large flaws to level of education and health; and a second time which gives an account of the development in the place of receipt which shows better opportunities in education and the informal work and large deterioration in terms of the needs that if they had covered in their village or side-walk where they were banished.

Keywords

Access to opportunities, economic income, development, displaced families.

Introducción

Hablar de desarrollo en la población en situación de desplazamiento requiere dar una mirada al pasado y presente de las familias, a fin de comprender el significado que le otorgan a su vivencia y cómo la han asumido en los nuevos contextos. En este sentido cobran importancia las situaciones y sentimientos vividos antes y durante el desplazamiento, la presión generada por los cambios que se ven obligados a enfrentar de manera intempestiva, durante el proceso de ubicación e inserción en los nuevos contextos de llegada. La salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos provocan una serie de transformaciones en las formas de concebir el desarrollo, dado que sus rutinas, modos de vida, sus relaciones, deben modificarse en virtud de su nueva situación, alterándose significativamente la realidad objetiva y, por tanto, la subjetiva, de la población desplazada.

La situación de desplazamiento forzado, es un evento desencadenante de transformaciones radicales debido a los cambios abruptos de contextos, que ponen a prueba la capacidad del individuo. En este sentido, y dependiendo del material del que cada sujeto dispone y del tipo de situaciones que enfrente, puede producir inseguridad, incertidumbre, confusión, y en consecuencia, el deterioro del sentimiento de identidad, o, por el contrario, puede dar lugar a una revisión crítica de la experiencia vital, a un reposicionamiento social y por ende a permitir la revaloración de sí mismo que conlleve a acciones encaminadas a la búsqueda de mejorar la calidad de vida de las familias desplazadas. Para comprender mejor los sentidos de desarrollo que construyen las familias, se hace necesario realizar un acercamiento al barrio Alto de la Virgen donde se realizó el trabajo de campo.

Sentidos de desarrollo en Altos de la Virgen

En relación a los sentidos de desarrollo, las personas entrevistadas, comentaron que en la ciudad empiezan a sentir las múltiples pérdidas en algunas situaciones; pero también ganancias que implica el desplazamiento forzado, confrontando lo que poseen en la actualidad y lo que tenían en su lugar de origen. En cuanto al apoyo que han tenido al momento de llegar a la ciudad, las entrevistadas coinciden en que han recibido ayudas de entidades gubernamentales que las han capacitado para el trabajo, además de las ayudas recibidas en dinero y especie (mercados) para la subsistencia recién llegan a la ciudad. Al respecto dice una de las entrevistadas:

Cuando llegué, [recibí] el apoyo de la Cruz Roja. La Cruz Roja Internacional nos colaboró con tres meses de arriendo, con alimentos, pues después ha sido un poco duro, difícil, a veces, por lo que siempre, para sacar una ayuda, le toca uno colocar tutelas, siempre. Entonces, en medio de tutelas, que un derecho de petición o esto, pero pues siempre de poco a poco se ha logrado. (Mejía, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Entonces ya yo dije que el hecho de que pues ya no tuviera el esposo conmigo, yo no me podía quedar estancada, yo tenía que salir adelante por mis hijos y yo he ido. Me han ayudado mucho las capacitaciones que yo asistí a las capacitaciones de eso de Acoger de Luis Amigó. (Pérez, comunicación personal, 16 de junio, 2009)

El Estado colombiano ha realizado esfuerzos para que las poblaciones en situación de desplazamiento tengan cubiertas sus necesidades básicas, que no han tenido el impacto esperado porque la producción masiva de bienes es ofrecida de manera indiscriminada, sin tener en cuenta las diferencias culturales lográndose así altos niveles de insatisfacción en las comunidades desplazadas. Dicha población día a día ve amenazada su estabilidad económica, política y social, de ahí que se produzcan manifestaciones en pro de la igualdad de derechos para todos los ciudadanos.

Ante este panorama, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales también se han vinculado a través del acceso a oportunidades laborales para esta población, al respecto dice una de las entrevistadas:

Vea, yo por ejemplo he recibido capacitaciones en manejo de máquina industrial y en cosas que yo no sabía. Yo lo que conocía era solo maquinitas familiares y ya he sido capaz de trabajar en talleres, entonces para mí, ya fue un avance... Mis hijos terminaron el bachillerato aquí en Medellín, todo, y han recibido más capacitaciones por ser desplazados y los han tenido en cuenta y han recibido aportes. (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Touraine (1998, citado por Múnera López, 2007, p. 119) concibe que:

La identidad del sujeto solo puede construirse por la complementariedad de tres fuerzas: el deseo personal de salvaguardar la unidad de la personalidad, desgarrada entre el mundo instrumental y el mundo comunitario, la lucha colectiva y personal contra los poderes que transforman la cultura en comunidad y el trabajo en mercancías, el reconocimiento, interpersonal pero también institucional del otro como sujeto.

La identidad del sujeto social se puede construir a partir del conocimiento de la conciencia de sí mismo y de su entorno, la participación en las relaciones sociales a partir de la construcción de la vida social y de los cambios que esto implica y la responsabilidad frente a sí misma y la sociedad. En el caso de la población en situación de desplazamiento, es necesario que las comunidades sean conscientes de la importancia que tiene que cada uno se construya como sujeto social a través de su participación activa en las diferentes organizaciones que hagan presencia en las comunidades.

En el contexto de la población en situación de desplazamiento, donde las necesidades básicas en su gran mayoría están insatisfechas, podría pensarse en potenciar otras formas de desarrollo que promuevan de manera integral la satisfacción de necesidades como las que tienen que ver con el ser, el hacer y el estar que genera una gran angustia en estas poblaciones, teniendo en cuenta que el desplazamiento les arrebató sus tierras, vivienda, parientes, amigos y el espacio donde se construyen las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno. Al respecto, las entrevistadas comentan: "En el barrio por ejemplo hay mucho niño pequeño y

no hay ni un hogar de Bienestar Familiar, ni uno. Y a mí eso me mantiene triste, me mantiene es herida porque esos niños los dejan encerrados” (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009). “Pues mi hija, por ejemplo, muy rico, para ella estudiar, para que uno pudiera, como es, entrar a estudiar” (Mejía, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Con base en lo anterior, se debería redefinir el contenido social y el rol del Estado, para que se transforme en una institución facilitadora de procesos de generación de satisfactores sinérgicos surgidos de la participación de las personas y grupos sociales que integran. Dejaría de ser un Estado que impone satisfactores exógenos a las personas –en el mejor de los casos–, para satisfacer una necesidad singular, para convertirse en un Estado que estimule los procesos participativos.

Las familias en situación de desplazamiento que pasan largos periodos inactivos, sin participación activa que posibilite satisfacer las necesidades de subsistencia familiar, por lo general, atraviesan cuatro momentos: impacto inicial, optimismo, pesimismo y fatalismo. Esta última etapa acarrea apatía y falta de participación en la búsqueda de empleo, debilitamiento de la autoestima y de la identidad, crisis familiar y afectiva. La desocupación estructural y generalizada como en nuestros tiempos, transforma estas crisis individuales en procesos patológicos colectivos.

Teniendo presente lo anterior, es necesario que las familias logren comprender el desarrollo como un proceso integral, sistémico y sinérgico que conlleve al reconocimiento de las diferencias culturales y sociales que emergen de las interacciones entre grupos con el fin de que empiecen a concebir el desarrollo como auto-desarrollo de manera recursiva y creativa en pro de la calidad de vida de toda la comunidad desplazada.

El desarrollo, a su vez, requiere que las poblaciones logren un conocimiento de lo propio, que den una mirada al pasado con el fin de que puedan dotar de sentido el actuar presente, y que de manera intencionada, como diría Morin (1993, citado por Múnica López, 2007, p. 169), logren “vivir con comprensión, solidaridad, compasión. Vivir sin ser explotado, insultado, despreciado”.

El mundo de hoy en día está caracterizado por una distribución extremadamente injusta del desarrollo humano. En algunos casos, el desplazamiento es la acción humana que, por sí sola, tiene más potencial para expandir las capacidades de una persona. Los desplazamientos humanos, tanto dentro, como a través de las fronteras de un país, tienen un enorme valor intrínseco para lograr elementos esenciales como son los ingresos, la salud y la educación. No obstante, el valor que tienen estos para el desarrollo de las personas no es meramente instrumental. Si entendemos el progreso como la expansión de las libertades efectivas que tienen los seres humanos para lograr el bienestar, debemos reconocer que la capacidad de decidir dónde se quiere vivir es un elemento básico de la libertad humana. Por lo tanto, los desplazamientos humanos también tienen un valor intrínseco importante como componentes del avance del hombre. Múnica López (2007, p. 118) cita a Morin (1996): “ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del ‘yo’”.

Es evidente que el desarrollo humano no empieza a partir de un modelo predeterminado, se inspira más bien en los fines de largo plazo de la sociedad, tejiendo el desarrollo en torno a las personas y no las personas en torno a él.

Sobre el desarrollo de las comunidades, comentan las entrevistadas:

Pues luchándola, sí, pues, buscando un empleo, por ejemplo, unas trabajan con límpido, otras ahorita trabajan la panadería, otros que con arepas, con las tienditas y sí, los que somos desplazados siempre con la ayuda de Acción Social, que nos han colaborado para generación de ingresos. (Mejía, comunicación personal, 15 de junio, 2009)

El barrio ha hecho, vea, como lo de la escuela de los niños, aquí hay dos escolitas, la una allí en la caseta y otra más arribita que está recién hecha, allá enseñan. (Pérez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

A partir de los testimonios, las personas en situación de desplazamiento dejaron emerger a través de sus palabras y gestos un fuerte amor a la vida, más fuerte que cualquier amenaza, que cualquier arma, que el desplazamiento. En las historias personales las entrevistadas evidenciaron sentidos de vida a partir de los cuales generan la fuerza necesaria para afrontar su nueva realidad que empuje a salir adelante y se logren niveles de desarrollo más humanizantes para la población desplazada. Al respecto refiere una de las entrevistadas:

Por ejemplo yo no sabía nada, yo era muy tímida, callada, yo no, o sea, yo creía que la vida mía no era sino llorar y yo no iba a salir adelante porque había quedado sola con mis hijos y yo un día dije que no, que ya, y me iba a entrar mejor a esas capacitaciones para ver cómo podía salir adelante con mis hijos y en este momento me han servido mucho porque en eso le enseñan a uno como manejar los hijos. (Pérez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Bueno, el trabajo está muy escaso, pero creo que si estuviéramos en el pueblo estaríamos más mal, porque allá no hay trabajo, allá los muchachos cogen muy malos vicios por la falta de trabajo y aquí sí no están ganando plata, al menos mis muchachos, que tienden a ser líderes, están ocupados por ahí con la comunidad, con los amigos. (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009)

Las personas en situación de desplazamiento entrevistadas conciben a la familia como una de las dimensiones desde las cuales se construyen dichos sentidos de vida, afirmando que ésta es lo más importante para cada uno, y es quien les da las fuerzas para seguir adelante. El bienestar de los hijos, de la pareja, de los hermanos, más allá de ser concebido a partir de la posesión de una serie de bienes materiales, es entendido desde el hecho de estar vivo, de poder estar con ellos en la ciudad y de mantenerse unidos para así luchar en grupo y crear nuevos proyectos de vida.

El nuevo enfoque del desarrollo propone un acercamiento a las reflexiones realizadas por otros autores, las cuales se citan a continuación: Arturo Escobar (1996) desde su propuesta de “era post-desarrollo” plantea que:

El develamiento del desarrollo como discurso históricamente determinado apunta a contribuir a liberar el campo discursivo para que la tarea de imaginar alternativas (al desarrollo) pueda comenzar; se trata de que el proceso de deconstrucción y desmantelamiento esté acompañado por otro análogo destinado a construir nuevos modelos de ver y de actuar. (Citado por Múnera López, 2007, p. 108).

Sobre este aspecto dicen las entrevistadas:

El apoyo del Estado fue muy complicado por varias cosas: primero porque la montañerada de uno es horrible y uno no sabe dónde ir y a uno le da pena preguntarle a la gente dónde voy, entonces de pronto la presencia del Estado fue difícil por las condiciones en que uno venía y de pronto difícil, porque la falta de dinero para ir a tanto lugar y de pronto difícil, porque el desplazamiento es demasiado y cuando a uno lo atienden listo lo atienden, pero bueno siéntese a aguantar hambre y a esperar. (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

La propuesta de la nueva era del post-desarrollo, incita al Estado colombiano a tomar en serio los movimientos sociales y movilizaciones de base; enfocarse en las adaptaciones, subversiones y resistencias que localmente la gente efectúa en relación con las intervenciones del desarrollo y destacar las estrategias alternas producidas por movimientos sociales al encontrarse con proyectos de desarrollo.

Un desarrollo integral para la población desplazada

Desde otra perspectiva, en el nuevo enfoque es el sujeto quien le confiere sentido al desarrollo y, por tanto, es necesario que la sociedad, y en especial la población desplazada tenga un nuevo florecimiento que le dé sentido a los procesos sociales de sus comunidades.

Por lo anterior, se abre un panorama esperanzador para la humanidad que propone: “el nuevo mundo que ha de llegar –y tenemos la absoluta certeza de que lo hará– está naciendo de las profundidades del espíritu colectivo de la humanidad” (Múnera López, 2007, p. 122). Al respecto comenta una de las entrevistadas:

Aquí nos dicen que no, que debíamos ser unidos para que trabajáramos como en conjuntos, pero ¿cómo le dijera? Es muy difícil, porque hay unos que piensan de una manera, otros de otra y entonces eso es muy difícil; entonces yo les he dicho, digamos, yo estoy en ese proyecto también de Soñando Alto, que viene a ser Combos. Ahí nos dicen que por qué no ponemos como un negocio, unirnos pa’ hacer una junta, que para que trabajemos así unidos, pero muchas dicen que les parece más difícil que porque las unas piensan de una manera, las otras de otra y eso sí es verdad. (Pérez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Para el caso de las comunidades en situación de desplazamiento, se hace necesario dotarlas de sentido que posibilite la construcción de nuevos significados sobre el desarrollo, con el fin de que logren la visibilización y reconocimiento social que solo se obtiene a partir del desarrollo comunitario y que garantice oportunidades para todo el colectivo, apuntando no solo

al bienestar humano sino también a la realización de las potencialidades humanas, con el fin de llevar a las comunidades desplazadas a procesos más humanizantes a partir de las acciones colectivas de sus integrantes.

Atendiendo a lo anterior, se propone para la población desplazada un desarrollo construido por la base social, a partir del proyecto de “unidad”:

En la nueva unidad se trata de llegar a acuerdos colectivos en lo fundamental, pero a partir de la diversidad, en lo que podría llamarse un proyecto “transmoderno” o de una nueva modernidad, basado en la multiplicidad de culturas, intereses, cosmovisiones, formas de pensamiento. (Múniera López, 2007, p. 127).

Al respecto dice una de las entrevistadas:

Entonces yo pienso que el barrio no sale adelante por ese problema. La líder que tenemos no es elegida casi por bastante gente, sino elegida por ella y unos poquitos que la conocen y no sé ahorita cómo estará porque yo estoy muy alejada de la líder, pero yo sé que no administra bien porque uno va a pedir una información y no se la da como se la debe de dar y más bien lo rechaza. (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Para lograr el desarrollo colectivo, las sociedades de hoy, necesitan que las organizaciones sean capaces de construir relaciones de confianza donde cada sujeto se sienta reconocido, fortalecido, lo cual repercute en un beneficio para el colectivo. Por tanto, el nuevo desarrollo apunta a la reciprocidad y al restablecimiento de las redes sociales, sumado a la participación de los sujetos en las diferentes organizaciones de las que forman parte; donde se configuren las identidades a partir de las dinámicas de las diferentes culturas, contextos y grupos; y lograr así ser sujetos de desarrollo.

A su vez, la población en situación de desplazamiento ha tenido que vivir en muchas ocasiones, episodios de rechazo e indiferencia por parte de las comunidades receptoras, dejando de lado sus raíces culturales para adaptarse a los nuevos estilos de vida que propone la ciudad.

Sobre el tema del multiculturalismo y su incidencia en las relaciones que establecen las comunidades que viven esta situación, Adela Cortina (1999, citada por Múniera López, 2007, p. 128) lo define como “un conjunto variado de fenómenos sociales, que derivan de la difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas”. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo es visto como dificultad y no como potencialidades que tienen las poblaciones para desarrollarse y mejorar su calidad de vida, teniendo en cuenta que el intercambio de ideas y experiencias enriquece su entorno y posibilita mayores oportunidades para todos los involucrados. Sobre este asunto comentan algunas de las entrevistadas: “Aquí había otro que es un señor moreno del Chocó, que esos señores chochoanos no colaboran” (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

Acá, cuando yo llegué fue la cuarta casita, había cuatro casitas que eran la de Albeiro Cano arriba, en todo el morro, la de Dora Gonzáles, aquí en esta subida, la de doña Orfa y la que yo paré. Fui la cuarta de las casitas, cuando en ese entonces yo comencé con Pastoral social. Ocurre que a mí me

visitó Pastoral social, una sicóloga, [y] ya me metí por ese lado. De allá nos traían parvita, legumbres y ya lo compartíamos las cuatro familias que habíamos aquí. (Villegas, comunicación personal, 17 de junio, 2009).

El multiculturalismo requiere ser visto como coyunturas que deben aprovechar las poblaciones desplazadas con el fin de sortear las dificultades y juntas retomar nuevas estrategias para lograr estilos de vida más humanizantes, solidarios, comprensivos y, ante todo, el respeto por las ideas de otros, a fin de cimentar comunidades equitativas donde cada grupo, en vez de diluirse, se fortalezca en nuevos conocimientos que lo hagan único y diferente de los demás. Este proceso se construye en la interacción de las comunidades a partir del encuentro personal y el debate de las ideas propuestas por quienes participan de estos espacios de interlocución.

A partir de lo propuesto por de Cambra (2000), pueden comprenderse mejor las diferencias culturales y las relaciones interculturales en el contexto de la población desplazada, cuando expresa que:

Hay que entender que la diversidad cultural es una fuente fundamental de energía social y un factor esencial de desarrollo y que las diferencias culturales sólo desencadenan conflictos violentos cuando se movilizan y manipulan con ese fin para los intereses de determinados grupos. Armonía entre cultura y desarrollo, respeto por las identidades y diferencias culturales y equidad socio-económica son precondiciones de una paz justa y duradera. (Múnera López, 2007, p. 134).

Sobre las diferencias culturales y las relaciones interculturales, Escobar (1996), propone la noción de culturas híbridas y sostiene que:

La hibridación no puede elogiarse en sí misma, con seguridad, sin embargo, podría proporcionar oportunidades de mantener y resolver las diferencias culturales en cuanto hecho social y político. Al efectuar transformaciones en las estrategias normales de la Modernidad, contribuye a la producción de subjetividades diferentes. (p. 412).

Las familias desplazadas que buscan generar desarrollo en sus comunidades, se encuentran con frecuencia situaciones multiculturales que las llevan a promover cambios estructurales en sus maneras de pensar y actuar. Estos choques pueden darse a partir de los pensamientos que tienen sus miembros de lo moderno y lo tradicional, lo público y lo privado, las maneras de concebir la vida, entre otros. Estas situaciones no son un impedimento para que los procesos de desarrollo comunitario se realicen; por el contrario, se percibe una buena relación entre unos y otros, donde el aporte generacional es entendido como bien común que promueve el progreso y el desarrollo de proyectos que mejoren la calidad de vida de sus habitantes.

En los procesos de desarrollo que viene construyendo la población en situación de desplazamiento Martínez (2000, citado por Múnera López, 2007, p. 137), propone un principio básico para entender la democracia:

Sin autonomía personal, la persona queda sometida perpetuamente a una autoridad que lo sitúa en una dependencia absoluta de las decisiones de otros, de modo que no desarrolla adecuadamente la propia responsabilidad respecto a los propios actos, ni la conciencia de cómo esos actos afectan a los demás.

Sobre este aspecto las entrevistadas comentan:

En el lugar de origen donde yo vivía, mi papá tenía la finca, allá cultivaba todo: el maíz, la yuca, el plátano, el frijol, todo, mucha cosa, y a uno le quedaba comprar otras cositas como la sal, que era muy fácil; entonces también teníamos el ganado que uno sacaba la leche, el queso, era por montones, porque sinceramente cuando mi papá estaba por allá él tenía 150 reses y en esas no nos faltaban 18, 20 vacas de leche. (Pérez, comunicación personal, 15 de junio, 2009).

“Con lo de las escalas, el liderazgo de doña Aurora fue muy bueno, fue doña Aurora con otras señoras, con Oliva, no me acuerdo con quién más, pero ellas dos” (Gómez, comunicación personal, 15 de junio, 2009). “Ponían a varios agentes voluntarios a que vieran en qué la iban a gastar y qué pasaba con las cuotas y se hizo hasta donde se pudo” (Villegas, comunicación personal, 17 de junio, 2009).

Las familias desplazadas tienen en su lugar de origen un sentido de identidad que se rige por el liderazgo de uno de sus miembros, cuyo rol de autoridad promueve propuestas encaminadas al mejoramiento de las condiciones de vida de todos los participantes, lo cual genera en ellos actitudes de dependencia, autonomía y responsabilidad frente al trabajo, promoviendo acciones que benefician tanto a nivel individual como al colectivo.

La autonomía personal que adquieren los desplazados los lleva a que se perciban como sujetos incluidos en un medio social con posibilidades de participación y desarrollo, sin sometimientos y donde han sido partícipes de la construcción de normas y reglas que los rigen.

Lo anterior, lleva a las familias desplazadas a una construcción de la identidad en sus lugares de recepción, a partir de los valores culturales que cada familia y el barrio en general ha venido cimentando, donde cada ciudadano al interior de su familia ejerce sus funciones, con el fin de que esto repercuta en una sana convivencia con los demás, con los cuales se está participando y generando mejores oportunidades de vida. Estas familias en su lugar de origen, han concebido la democracia como un espacio participante que proporciona beneficios a sus integrantes y conlleva al cubrimiento de sus necesidades básicas y de este modo la participación se convierte en un motor que genere desarrollo a nivel individual, familiar y social.

Por lo tanto, podría decirse que la democracia que construyen los desplazados en sus lugares de origen se logra a través de los valores que han construido socialmente a través de la participación activa en diferentes organizaciones; contando con que esta construcción democrática se ha dado primero en los escenarios familiares e individuales de las personas. Con esta premisa, queda claro que el desarrollo se da a partir de la construcción de una base social que se logra desde lo intercultural y las redes sociales, fundamentándose en la libertad de las familias desplazadas que participan de las organizaciones comunitarias. El desarrollo en el lugar de origen posibilita además que cada persona logre mejor calidad de vida, sostenibilidad, seguridad y participación en las diferentes organizaciones que se promueven, a través de la definición de valores y actitudes de responsabilidad y transparencia en lo que hace.

Mirando ahora el desarrollo, desde el punto de vista integral, podría decirse que para la población desplazada, el tema del desarrollo debe apuntar a la realización de los sujetos desde el punto de vista espiritual, biológico y trascendente, que conlleve a la realización de los sujetos en las dimensiones cultural, social, política y económica; lo que quiere decir que sea coherente en sus diversas dimensiones, dejando claro el riesgo que se corre si se mira solo uno de estos aspectos, en tanto puede llevar al desequilibrio y no lograrse el desarrollo integral que busca mejorar las condiciones de vida de las familias desplazadas.

Las familias desplazadas utilizan su tradición como medio para organizar la memoria colectiva a partir de la persistencia en el tiempo y el proceso de interpretación para lograr identificar los vínculos entre el pasado y el presente, lo que quiere decir que el pasado se reconstruye y consolida con la acción práctica.

Conclusiones

La población en situación de desplazamiento del Alto de la Virgen se convierte en una comunidad con altos niveles resilientes, capaz de potenciar nuevas formas de desarrollo para el cubrimiento de necesidades básicas a partir del ser, hacer y estar.

El Estado debe redefinir su rol e iniciar una transformación que propenda por procesos de generación de satisfactores, que surjan de la participación activa de todas las personas desplazadas.

Los habitantes del Alto de la Virgen se van construyendo como sujetos sociales a través de la participación activa en las organizaciones comunitarias.

La familia se concibe como una de las dimensiones que promueve el desarrollo y la participación colectiva con el fin de mejorar la calidad de vida de su grupo primario.

Los sentidos de desarrollo de las familias en situación de desplazamiento, se construyen en la interacción de las comunidades a partir del encuentro personal y el debate de las ideas propuestas.

La reconfiguración de las identidades a partir de la dinámica de los diferentes contextos y culturas ha llevado a la población desplazada a constituirse en seres sujetos de desarrollo que favorecen al individuo, la familia y el colectivo.

Las familias desplazadas construyen su identidad a través de valores culturales y se podría decir que el barrio va adquiriendo un sello que lo hace único, favoreciendo la sana convivencia, la participación y el desarrollo a nivel familiar y social.

Los sentidos de desarrollo de las familias en condición de desplazamiento, se dan a partir de la construcción de una base social que se logra desde lo intercultural y las redes sociales; fundamentándose en la libertad de las familias que participan de las organizaciones comunitarias.

El desarrollo en el lugar de origen posibilita además que cada persona logre mejor calidad de vida, sostenibilidad, seguridad y participación en las diferentes organizaciones que se promueven, a través de la definición de valores y actitudes de responsabilidad y transparencia en lo que hace.

Finalmente, podría decirse que el desarrollo para las familias desplazadas de Altos de la Virgen se divide en dos momentos: un primer momento que promueve el desarrollo en el lugar de origen el cual se representa a partir de lo económico (vivienda, alimentación), pero con grandes falencias a nivel educativo y de salud; y un segundo momento que da cuenta del desarrollo en el lugar de recepción, el cual muestra mejores oportunidades en educación y el trabajo informal y gran deterioro en cuanto a las necesidades que sí tenían cubiertas en su pueblo o vereda de donde fueron desterrados.

Referencias

Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.

Múnera López, M. C. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Medellín: Escuela de Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia.

TRAINING FROM RESEARCH METHODS: A PRELIMINARY ANALYSIS

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DESDE EL MÉTODO: UN ANÁLISIS PRELIMINAR

Gloria María Isaza Zapata¹

Resumen

En este artículo se pretende abordar la formación en investigación para lograr transformaciones en la Educación Superior, como respuesta a uno de los retos que la sociedad actual plantea, entre ellas el formar al futuro egresado con las competencias necesarias para incorporarse a un grupo de producción. Por lo tanto, se hace necesario ahondar en cómo tener miradas complementarias a la formación en investigación. Consecuente, con lo anterior emerge de este análisis en forma parcial, el método, para constituirse en unidad mediadora entre la comunidad y la Universidad para convocar procesos comunicacionales centrados en la creatividad e innovación social.

Palabras clave

Educación superior, formación en investigación, método, innovación social, creatividad.

Abstract

This article seeks to address research training to achieve changes in higher education, in response to one of the challenges that modern society poses, including train future graduates with the necessary skills to join a group of production. Therefore it is necessary to delve into how to have alternative approaches to research training. Therefore, with the above emerges from this analysis method partially, to become a mediator between the unit and the University community to convene communication processes centered on creativity and social innovation.

Keywords

Higher education, research training, method, social innovation, creativity.

¹ Doctoranda en Educación, de la Universidad de Antioquia. Docente e investigadora Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín. gloria.isazaz@amigo.edu.co gloria.misaza@gmail.com Grupo de investigación educación, infancia y lenguas extranjeras.

Introducción

La investigación se puede considerar un elemento fundamental para el desarrollo social, generación de experiencias a partir de un reconocimiento del ser en contexto y sus múltiples posibilidades de actuación hacia el logro de mejores estándares de calidad de vida. Por medio de ella se puede acceder a un nuevo conocimiento con pretensión de verdad, o para perfeccionar uno ya existente (Parra Moreno, 2004, p. 64). Se fomenta así una aplicación de estos conocimientos para articular experiencias y expectativas que fortalecen procesos de creatividad e innovación social.

Esta mirada a la formación en investigación permite dilucidar que existe un compromiso de los diferentes actores de la sociedad para consolidar estrategias que fortalezcan la aplicación de la investigación, por ello es necesario analizar alternativas que se puedan desarrollar para su implementación.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Formación en Educación Superior

La formación en Educación Superior en Colombia, está orientada por diversas acciones, que se reflejan entre otros, en los procesos de investigación (Cegarra Sánchez, 2012). Se asumen como medio, en ocasiones, para alcanzar el cumplimiento de los fines puestos en la misión y visión a través del egresado. Por tanto, la investigación universitaria alcanza a ser concebida por autores como Restrepo Gómez (2003) a partir de:

Un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares. A la investigación está unida íntimamente la creatividad ya que en buena medida los resultados de la investigación son también creación de conocimiento o de tecnología. (p.196).

Por ende, la creación del conocimiento al hacer parte constitutiva de la investigación y esta a su vez del sistema de desarrollo nacional, además del universitario con Programas de desarrollo, muestra la relevancia de la formación en investigación en los últimos años, las intencionalidades particulares según las universidades, áreas y programas. Permite evidenciar los productos derivados de este proceso de investigación, los cuales, a veces, no adquieren un carácter significativo y no llegan a incidir en el medio donde se desarrollan las investigaciones. Aunque se forma en investigación, en ocasiones no se logra concebir individuos creativos e innovadores que permitan cambios y apropiaciones del nuevo conocimiento que se está generando.

Ante esta realidad, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) a partir del Programa Nacional de Fomento a la Formación de Investigadores, como segmento de la “estrategia de Apoyo a la Formación de Recursos Humanos de alto nivel para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTI)”, que contempla la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación Colombia Construye y Siembra Futuro, propende por “formar investigadores de excelencia con el fin de incrementar las capacidades nacionales en investigación e innovación de las instituciones del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación”. Consolida miradas en torno a los profesionales que pueden aportar a la investigación además de la innovación. Con esta articulación, inquiera favorecer el desarrollo de métodos e impactar en los niveles de auto-sostenibilidad de las comunidades.

Sin embargo, existe diversidad en los métodos y estrategias empleadas para hacer de estas propuestas, parte de las funciones de la universidad. Se refleja de similar forma en las apuestas que tiene cada área y programa según sea la intencionalidad investigativa, la cual se podrá confrontar con los productos derivados de investigación. Incluso, a veces, se muestra poco impacto en el medio donde se desarrollan y, aún más, no se denota un marcado acervo investigativo en los egresados que pueda ser demostrado en transformaciones sociales evidenciables en la cotidianidad, los cambios y apropiaciones del nuevo conocimiento que se está generando.

Este hecho es resaltado por Gascón (2008, citado en Chirinos y Padrón, 2011) quien propone que las universidades “institucionalmente deben promover el interés por investigar reforzando esta actividad en las distintas áreas del saber. El no hacerlo hace presumir que se investiga por investigar, mas, no por una necesidad real de resolver un problema específico” (p. 186). Se denota así, una apuesta de corresponsabilidad y deseo por buscar el ideal del ser de la formación en investigación en instituciones universitarias, para hacerla una experiencia de carácter integradora, transversal, que recoja la prospectiva que tiene para la formación del futuro profesional.

Según Tamayo y Tamayo y Restrepo Alzate (2011), se hace fundamental para el reconocimiento como investigadores, que estos inicien su proceso desde la etapa preliminar de formación, para este caso el universitario y siga su recorrido en todos los ámbitos de la educación superior, además de incentivar una cultura investigativa, en correspondencia con la responsabilidad que tienen las universidades de formar para mejores estándares de vida:

La cultura investigativa supera las fronteras del quehacer universitario cotidiano, amplía los campos de interrogación y análisis, afina su capacidad de convocatoria convidando al de análisis, afina su capacidad de convocatoria convidando al debate otras voces y experiencias y fundamentalmente se convierte en conciencia crítica y transformadora de la sociedad. (2011, p. 22).

Esta perspectiva favorece la formación en investigación, se constituye en una de las bases para acercarse al reconocimiento de problemas a intervenir, “en la medida que el estudiante tenga un mayor discernimiento y dominio de los elementos que configuran una investigación, se podrá acceder a mejores configuraciones de estrategias para generar nuevo conocimiento” (Calle Piedrahita, 2014, p. 11). Admite hacer parte del proceso de formación del estudiante, de

las interacciones que tiene el maestro con los futuros investigadores que han optado por ese camino, de las apuestas sociales para acceder a nuevo conocimiento, lo cual imprime un sello especial en el tipo de egresado que se desea.

El Método

El origen etimológico de la palabra método es del griego: *méthodos*, al respecto, proviene de las raíces *mét-hodos*, se refiere (*met*) a: “entre; con; después, que sigue; detrás, hacia atrás; más allá, cambiado, cambiante” y la segunda raíz (*hodos*) se refiere a: “viaje, camino” (*Diccionario de Etimología*, 1998, pp. 289, 454).

Esta palabra ha servido históricamente como soporte, complemento, punto de inferencia. En este caso nos permite establecer correspondencias entre los ideales y los fines que se desean alcanzar; es la posibilidad de afrontar los resultados que se puedan obtener.

El método viabiliza el acercamiento al conocimiento, no deja prácticas que se realicen en forma aleatoria, soslayada de imprecisiones, visiones sesgadas o irreales porque según Wagensberg:

Los tres principios del método científico –el de objetividad, inteligibilidad y dialéctico– son pues para la universalidad la capacidad de anticipación y el progreso del conocimiento científico. Los tres principios consiguen restar peso a cualquier interés extraño a la verdad científica que pueda interferir. (Wagensberg 2008, p. 76).

Ahora, si desde el inicio del método se puede consolidar un camino, se podría proponer que aporta a la vivencia del ser humano, en razón que le admite buscar alternativas para resolver problemas. Este acercamiento se da a partir de adquirir nuevos conocimientos, para lo cual se debe hacer una aproximación al intelecto para llegar al conocimiento.

El método, estará presente en cada acción que las universidades designen como medio para establecer mediación entre lo que desea la universidad y el fin último, a modo de formación, que elige el futuro profesional. Será entonces de vital proceder la precisión sobre cuál es su método y las características que comporta. Para este caso, como resultado parcial del análisis en relación a la formación en investigación, es decir, las posibles lecturas de los problemas que permiten hacer y los procesos comunicacionales que se derivan de estos (Amat Salas, 2002; Shulman, 2005).

En razón de lo anterior, el trabajo de Mejía Huamán (2005) aborda el método experimental didáctico como enseñanza y el refuerzo del aprendizaje. Calero Cerna (2011) constituye el método didáctico de resolución de problemas, mostrando así su concepción de didáctica para favorecer la indagación. Este trabajo se corresponde con Ferrero Gravié (2011) que discurre la existencia de una relación entre la teoría y el método que, vistos desde las competencias profesionales del maestro, influyen en el desempeño académico de los estudiantes (Sanabria Montañez, 2012).

Por lo tanto, si los métodos posibilitan acciones, se podría pensar en lo que implica elegir y aplicar un método adecuado, por ello las competencias científicas e investigativas permiten relacionar, asociar la investigación con la vida cotidiana, en diferentes contextos y vincular un saber con el desarrollo personal y el desempeño profesional, para conocer, resolver los problemas de la sociedad y transformar el contexto. Según la UNESCO (1987), la competencia es una “estrategia educativa basada en la identificación, la puesta en evidencia y el aprendizaje de los conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una carrera determinada”.

Por consiguiente, es posible que los métodos empleados en las universidades unidos a la formación en investigación, permitan que el estudiante se acerque al conocimiento a partir de diversas vivencias que reflejarán, entre otras, la generación e innovación social. Aunque algunas entidades de educación superior asuman un compromiso con una mirada a métodos científicos como medio para garantizar innovación y comprobación, debido a su carácter, el método a veces es considerado como “Procedimientos por los cuales (...) se plantean los problemas científicos [y] se ponen a prueba las hipótesis científicas” (Bunge, 1967, p. 41). En tanto el método puede asumirse, a partir de otros autores (Nérici, 1990; Sosa, 2000; Cohen y Nagel, 1973), como alternativa para llegar al saber, acorde a lo que se desea comprender.

Formación en investigación

La formación en investigación se constituye en estrategias pedagógicas (García, 2010); es un soporte a las diversas aplicaciones de la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003) muestra que existe un carácter particular, pero a su vez diferenciador. Lo precedente, genera acciones mediadoras y representaciones del investigador acordes al método empleado, además de los acercamientos comprensivos de la comunidad.

Así, el método como forma, organiza, al mismo tiempo permite un fin y un principio con desenlaces específicos. En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) busca fortalecer la investigación en las universidades, con prospectiva a las diversas comunidades con las que se interactúa, mediante programas de alta calidad. Por lo tanto, ésta se debe circunscribir en el currículo. Esa apreciación, permite ver que existen diversas aplicaciones de la investigación desde las cuales se pueden fomentar procesos. si se recurre a Parra Moreno (2004) se puede exponer que concurren aplicaciones disímiles para la investigación según sea la intencionalidad del investigador, a partir de las lecturas de las realidades y la comprensión.

El Proyecto Tuning para América Latina (2007) determina que las competencias incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso, mostrando así que las competencias tienen preeminencia en la formación de los individuos.

Por ello, las competencias investigativas según Álvarez Villar, Orozco Hechavarría y Gutiérrez Sánchez (2011) se miran como el conglomerado de conocimientos, además de actitudes, habilidades y destrezas que permiten llevar a cabo un encargo investigativo para facilitar el conocer, descubrir y sobrevivir, para consolidar conocimientos y asimilar los cambios que traen los avances tecnológicos, sociales, económicos, políticos, entre otros; generar en la educación superior aprendizajes significativos, desarrollar habilidades para la investigación, orientar la toma de decisiones, y retroalimentar la práctica profesional y su conducta.

En tanto el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA– (OCDE, 2006) define una competencia científica como “los conocimientos científicos de un individuo y al uso de ese conocimiento para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia” (p. 13) denotando una posibilidad de comprender la ciencia desde sus características, con un método de conocimiento y percepción sobre la forma en que la ciencia y la tecnología se unen para que la investigación incorpore la realidad social desde los entornos culturales con ciudadanos reflexivos.

Se asume que en la medida en que se tenga un proceso de acercamiento a la investigación, la sensibilidad por el reconocimiento del entorno y su lectura se proyecta en la vida cotidiana y al nivel de procesamiento cognitivo, por ello la respuesta a pruebas de medición tendrían que ser de gran impacto, según lo esbozan María Guanipa y Eddy Mogollón (2006, p. 12).

Es imperativo, por lo tanto, un cambio en la construcción del conocimiento a través de la inserción de nuevos elementos pedagógicos en la Educación Superior donde se tome en consideración, también, que cada estudiante tiene características multidimensionales de aprender. A lo anterior se le agrega la inquietud sobre dónde surgen las propuestas de investigación que generan innovación para la transformación social.

Creatividad e innovación social

La creatividad está asociada con la innovación y esta última con la aplicación. En forma práctica y siguiendo los lineamientos de Schumpeter (1997) con el concepto de destrucción creativa como forma de estar en continuo movimiento hacia la consecución de cosas nuevas, se resalta la capacidad humana para transformar y generar impactos más definidos en la sociedad.

El Consejo de la Unión Europea en su comunicado de prensa de la sesión 2868 de mayo de 2008, discutió sobre el fomento de la creatividad y la innovación en la educación y la formación, y promulgó que:

La creatividad es la fuente primordial de la innovación, la cual es reconocida a su vez como principal elemento impulsor del crecimiento y la creación de riqueza, ya que es clave para realizar mejoras en el ámbito social y constituye un instrumento esencial a la hora de hacer frente a retos mundiales como el cambio climático, la atención sanitaria y el desarrollo sostenible. (p. 33)

Es necesaria una mayor investigación, respaldada por la puesta en común de datos, sobre los métodos para determinar, definir, evaluar y registrar los resultados del aprendizaje en competencias sociales transversales como la creatividad y la capacidad de innovación. También es necesario ofrecer a los responsables de la política educativa una base factual más sólida para el fomento de las capacidades creativas e innovadoras a lo largo de todo el aprendizaje permanente, así como estudiar la posible contribución que podría aportar a este proceso la UE. (p. 35)

Se convierte en una apuesta por generar reflexiones y prácticas educativas en las universidades para un desarrollo sostenible incluyente. Las prácticas de enseñanza, alejadas de la crítica, tienden a formar en el campo disciplinar intereses, necesidades, características del contexto *in situ*, excluyen procesos de relación que permiten articular la academia y la creatividad para la transformación con miras a la innovación social.

Llano Cifuentes (2002) aduce que en la investigación, la innovación “en relación con la creatividad no puede reducirse pobremente a inventar algo nuevo sino también a descubrir algo bueno. Hay que ver también a la creatividad como paulatina mejoría de lo existente, como descubrimiento de lo ya probado” (p. 12). López Isaza (2006) considera que en la innovación, en el proceso investigativo se unen varios conceptos, que permiten reconocer la complementariedad que tienen algunos de sus diferentes abordajes. La innovación es la introducción de nuevas combinaciones en la actividad económica (Schumpeter, 1934; 1997), es “*la incorporación del conocimiento –propio o ajeno– con el objeto de generar un proceso productivo*” (Sábato y Botana, 2011, p. 218). A la innovación, nada de lo social le es ajeno (Arocena & Sutz, 2005; Murcia Cabra, 2011).

Csikszentmihalyi (1998; 1999) considera que la creatividad involucra lo cognitivo, la configuración del medio, del contexto a partir de su pensamiento y de lo sociocultural, evidenciando así que la actividad creativa e innovadora como práctica no está aislada, por lo que requiere formular preguntas en relación al ¿por qué?, ¿para qué?, ¿de quién? Así se proporcionan respuestas a necesidades humanas sociales e individuales para desarrollar interacciones con contextos de aprendizaje en constante cambio (Gardner, 1983; 1994; Damon & Phelps, 1989).

Metodología

La metodología es descriptiva correlacional, se empleó la herramienta MICMAC. La muestra se conformó por docentes y estudiantes a nivel de pregrado y posgrado adscritos a un grupo investigación, desarrollo tecnológico e innovación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias de acuerdo a la reciente clasificación del 2014. Dicho muestreo fue probabilístico aleatorio estratificado por conglomerados, donde la unidad primaria de muestreo (UPM) fue la universidad, la unidad secundaria de muestreo (USM) el grupo, y unidad terciaria de muestreo (UTM) el docente/alumno.

La estratificación fue en tres procesos, por áreas, programas de las instituciones y base en subgrupos. El tamaño de la muestra se calculó con base en información estadística de fuentes primarias con un 95% de confianza en donde se espera que la formación en investigación fundamente métodos que generen e induzcan a la innovación en Educación Superior, a partir de la creatividad.

Resultados

Los hallazgos permiten identificar que en la Educación Superior la innovación requiere fundamentarse en lo epistemológico. Lo deseable para generar nuevo conocimiento y comprensión de lo que no sabemos es el resignificar el problema y establecer cuál es la concepción que se tiene de la investigación (Bachelard, 1938/1987, p. 26).

El método en la formación en investigación posibilita la alianza del ser y el saber para comprender el contexto, el cual puede requerir de medios que orienten los fenómenos no tangibles y también los observables, como los que proponía Francis Bacon al incorporar la observación, la inducción, la hipótesis y su comprobación, para determinar la viabilidad de las propuestas, que vista desde Popper estaría en campos de la falsación. Según Pardinás (1993), el método científico allega conocimientos comprobables, por lo tanto la Educación Superior se convierte en un acto creador y posibilitador de nuevas experiencias en especial en la innovación social.

La formación en investigación, fortalece vivencias internas y externas de las comunidades, con integrantes intervinientes en el desarrollo de experiencias que les posibilite canalizar intereses y a su vez ser referentes para otras agrupaciones, entremezclando la reflexión individual y colectiva que acerquen la teoría y la práctica (Stenhouse, 1991; Elliott, 1994), para reconocerse en doble vía, en sentido de corresponsabilidad, para favorecer la investigación (Fals Borda, 1986).

Lo anterior propicia un encargo social del investigador, su ansia creciente por la pregunta, esa duda sobre su cotidianidad, el mundo de la vida del otro que le permita desarrollar acciones concretas de intervención y transformación a nivel particular y colectivo (Gimeno Sacristán, 2008). Investigar es ingresar a períodos consecutivos de incertidumbre, acercamiento y/o alejamiento de la verdad que se busca.

Conclusiones

La formación en investigación que se recibe, a veces puede alejarse de un reconocimiento de posibles articulaciones del ser y el hacer en contexto con el saber que se tiene, para identificar los problemas. Lo antepuesto es parte fundamental de la triada investigativa a la que se le

une la creatividad para buscar alternativas para resolverlo y la innovación para generar lógicas de respuesta a la sostenibilidad e igualdad de oportunidades para alcanzar fines sociales deseables.

Por ello se deben realizar acciones que contribuyan a implementar una formación en investigación que trascienda los procedimientos clásicos y tradicionales, que sea fuente de creatividad e innovación social, se constituya en un compartir de saberes que se gestan a nivel académico, de innovación mediante proyectos, como lo esboza Paredes-Labra (2011, p. 21): “Posiblemente ocurra en medio mundo, la experiencia de la innovación y el correlato de la transformación se producen en pocas ocasiones, y lo hacen lentamente. Hay pocas innovaciones, y las que hay lo hacen con dificultad”.

Las prácticas investigativas ancladas en el aprendizaje deben mirarse desde diversas ópticas, una de ellas es preguntarnos por la continuidad, la formación en investigación en el pregrado, su articulación a la investigación y la incorporación de la creatividad con carácter de innovación social.

Es fundamental realizar investigaciones sobre formación en investigación, creatividad e innovación social en la universidad que permitan ahondar sobre el estado actual de los procesos de investigación y su articulación con las funciones misionales de la universidad.

Referencias

- Álvarez Villar, V. M., Orozco Hechavarría, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (febrero, 2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Amat Salas, O. (2002). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2005). *Innovation Systems and Developing Countries*. Retrieved from <http://www3.druid.dk/wp/20020005.pdf>
- Bachelard, G. (1938/1987). *La formación del espíritu científico*. 14ª ed. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1967). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.

- Calero Cerna, J. I. (2011). *El método didáctico de resolución de problemas en el aprendizaje de la asignatura de Matemática, en los estudiantes de Segundo Semestre de Contabilidad, I.S.T.P. "Joaquín Reátegui Medina", Nauta, 2009* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Iquitos. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1664/1/calero_cj.pdf
- Calle Piedrahita, J. S. (julio-diciembre, 2014). Errores en la investigación: una mirada desde la administración. *Congreso Virtual Internacional sobre Contaduría y Administración, CICA, 2(2)*. Recuperado de http://cenid.org.mx/cica_2014/memorias/index.php/CICA/article/view/2/2
- Cegarra Sánchez, J. (2012). *Los métodos de investigación*. [s.l.]: Díaz de Santos.
- Chirinos, N. y Padrón, E. (octubre, 2011). La metacognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de postgrado durante la elaboración del trabajo de grado. Caso: la Universidad Rafael María Baralt. *Revista Estilos de Aprendizaje, 4(8)*, 185-197.
- Cohen, M. R. y Nagel, E. (1973). *Introducción a la lógica y al método científico*. 2ª reimpr. Buenos Aires: Amorrortu.
- Consejo de la Unión Europea. (21-22 de mayo, 2008). Comunicado de prensa Sesión nº 2868. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/es/educ/101400.doc>
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA. (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santafé de Bogotá. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/documentos/normatividad_externa/27072009/cri_pro_acr_pre_pro_aca_pre_es.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Aprender a fluir*. 2ª ed. Barcelona: Kairós.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research, 13(1)*, 9-19. Doi: 10.1016/0883-0355(89)90013-x
- Elliott, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo.
- Ferreiro Gravié, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación, 22(1)*, 11-23. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1

- García, C. (2010). Uso de fuentes documentales históricas que favorecen la investigación formativa: el caso de los semilleros de investigación. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 265-273. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100014>
- Gardner. H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (comp). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Guanipa, M. y Mogollón, E. (enero-junio, 2006). Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *Revista Ciencias de la Educación*, 6(27), 11-27. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volln27/27-1.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ª ed. México, McGraw Hill.
- Llano Cifuentes, C. (2002). *Falacias y ámbitos de la creatividad. El acto de creación en la empresa*. México: Limusa.
- López Isaza, G. A. (enero-junio, 2006). Perspectivas para el análisis de la innovación: un recorrido por la teoría. *Cuadernos de Administración*, 19(31), 243-273.
- Mejía Huamán, M. (2005). *Hacia una filosofía andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*. Lima. Recuperado de http://lengamer.org/admin/language_folders/quechuadecusco/user_uploaded_files/links/File/Qhapaqkuna/Filosofia_Andina.pdf
- Murcia Cabra, H. H. (enero-junio, 2011). Desarrollo de la creatividad y de la innovación en la formación en proyectos empresariales agropecuarios. Caso: programa académico en Administración de Empresas Agropecuarias de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 15(28), 470-480. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14115904003>
- Nérci, I. G. (1990). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Pardinas, F. (1993). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Paredes-Labra, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una investigación-acción con apoyo de las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 82-99. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/58>.

- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down&bid=54
- Restrepo Gómez, B. (mayo, 2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.
- Sábato, J. A. y Botana, N. (2011). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. En J. Sábato (comp.), *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia* (pp. 215-231). Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Recuperado de <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/022/0000022594.pdf>
- Sanabria Montañez, M. A. (2003). *Influencia del seminario y clase magistral en el rendimiento académico de los estudiantes de la E.A.P. de Economía de la U.N.M.S.M.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1710/1/sanabria_mm.pdf
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. A. (1997). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Sosa, N. M. (2000). Ética ecológica: entre la falacia y el reduccionismo. *Laguna, Revista de Filosofía*, (7), 307-327. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/07%20-%202000/17%20%28Nicol%C3%A1s%20M.%20Sosa%29.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tamayo y Tamayo, M. y Restrepo Alzate, M. de J. (2011). *Cultura Investigativa en la Universidad. Cartilla docente*. Cali: Universidad ICESI.
- UNESCO. (1987). *Glosario de Términos de Tecnología Educativa*. París.
- Wagensberg, J. (2008). El método científico y la intuición del ciudadano. *Trípodos*, (22), 71-78.

Aeschylus and euripidean vision of athenian democracy

LA VISIÓN ESQUÍLEA Y EURIPIDEANA DE LA DEMOCRACIA ATENIENSE

Jhoana Andrea Gutiérrez C.¹

Resumen

En el siglo V a. de C. la ciudad griega se ve atravesada por una serie de transformaciones sociales, políticas, culturales y mentales ligadas al surgimiento de la democracia ateniense. La tragedia nace unida a la par de ésta y surge principalmente como forma de festividad religiosa y pretendía la unificación y la educación del ciudadano ateniense. Esquilo y Eurípides son dos grandes exponentes de la tragedia griega, ambos desde sus posturas, muestran en sus obras la concepción de democracia que tenían, las transformaciones que ésta iba teniendo, la manera de ver el mundo y de expresarlo. En Esquilo se ve una visión optimista y de esperanza en su pueblo que progresa paulatinamente; en Eurípides un marcado patriotismo y comparte también la fe en su ciudad, pero a medida que la democracia se va transformando su amor y su fe en la ciudad se convierten en amargura y decepción.

Palabras clave

Tragedia griega, Democracia ateniense, Esquilo, Eurípides.

Abstract

In the V century. BC the Greek city is crossed by a number of social, political, cultural and psychological changes linked to the emergence of Athenian democracy. The tragedy comes attached to the pair and it arises mainly as a form of religious festival and sought unification and education of the Athenian citizen. Aeschylus and Euripides are two great exponents of Greek tragedy, both from their positions, show their works in the conception of democracy that were the transformations that it would have, the way we see the world and express it. In Aeschylus see an optimistic and hope for his people gradually progressing vision; Euripides we see a marked patriotism and shared faith in their city, but as democracy is being transformed her love and faith in the city become bitterness and disappointment.

Keywords

Greek tragedy, Athenian democracy, Aeschylus, Euripides.

¹ Estudiante de Filosofía Fundación Universitaria Luis Amigó, perteneciente al semillero de investigación Estudios Antiguos de la misma institución. Ha participado como ponente en diversos congresos de filosofía nacionales (Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad de Caldas) e internacionales (Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos, Universidad Nacional de Rosario). Contacto: jhoa.guti@gmail.com

Introducción

El presente artículo nace del inmenso interés que se encuentra en la democracia ateniense del siglo V a. C., su nacimiento, auge y ocaso, y junto con ella la tragedia, la manera como cuenta el mundo de su época, las problemáticas y situaciones que vivió el ciudadano griego, la manera como intentó formarlo como individuo y parte de una colectividad. De esta manera, lo que se pretende es mostrar desde *Prometeo encadenado* (415 a. C.) y *Los persas* (472 a. C.) de Esquilo y *Heráclidas* (426 a. C.) y *Troyanas* (415 a. C.) de Eurípides, la concepción que ambos trágicos tenían de la democracia ateniense.

La tragedia parte de y se inspira en los mitos de la religión tradicional, también pone en escena los actos de los héroes más destacados de la mitología, pero ésta se aleja considerablemente de los mitos puesto que se interesa y se enfoca más en el destino humano, sin dejar de lado, claro está, el estrecho vínculo con lo religioso, aspecto tan vital para los griegos. Este género trata temas que ejemplifican las problemáticas que se van presentando en la época, especialmente las de la democracia. Con ello, se pretende hacer reflexionar al ciudadano sobre estas cuestiones, su destino, su relación con los dioses, se cuestionan y confrontan los valores tradicionales que se pensaban eran heroicos,² que llevaron a la unificación de Grecia como pueblo, pero que con los cambios que se llevaron a cabo, ya no respondían ni cumplían con las necesidades y políticas de la *polis* de este momento, ya que el objetivo de la democracia era superar la diferencia tajante que había entre *demos* y aristocracia.

Esquilo y Eurípides son dos grandes exponentes de la tragedia griega, ambos, desde sus posturas, muestran en sus obras la concepción de democracia que tenían, las transformaciones que ésta iba teniendo, la manera de ver el mundo y de expresarlo. En Esquilo vemos una visión optimista y de esperanza en su pueblo que progresa paulatinamente; en Eurípides vemos un marcado patriotismo y comparte también la fe en su ciudad, pero a medida que la democracia se va transformando su amor y su fe en la ciudad se convierten en amargura y decepción.

De este modo, antes de tratar a fondo la visión y el pensamiento de los poetas trágicos, se hace necesario tratar el tema del surgimiento de la democracia y de la tragedia para mejor comprensión del tema propuesto; es imprescindible saber de antemano que no podemos entender tragedia sin democracia, puesto que ella gira vitalmente alrededor de ésta, por ello empezaremos de manera concreta a explicar este fenómeno que repercutió en todo Occidente.

² Se busca ser el primero, el mejor en la guerra y ello trae el premio de la buena fama. La actitud contraria, el deshonor. En los poemas, Homero plasma el ideal heroico: los hombres excelentes eran aquellos pertenecientes a la *areté* de una clase social determinada. Todos debían ajustarse a actuar de tal forma que sus actos fueran reconocidos como “hermosos”. La *doxa*, opinión o fama, que los demás tuvieran de un hombre representaba su valer, su gloria; aquí reside el ideal heroico.

Antecedentes y consolidación de la democracia

Para que la democracia se instaurara como forma de gobierno en Atenas, la Hélade debió pasar por una serie de cambios de orden político como las diferentes formas de gobierno (monarquías, aristocracia, tiranía) y algunas invasiones como la aquea, que indudablemente repercutieron e impulsaron la evolución de la democracia.

La primera gran transformación que se dio fue el paso de las monarquías micénica y cretense al mando de las élites aristocráticas que daba cierta igualdad para los miembros que pertenecían a esta clase. De aquí nace el Areópago que era un concejo donde se tomaban decisiones para la comunidad respecto a lo social y lo económico. De las aristocracias se pasa a la tiranía. Los tiranos que contribuyeron en gran medida con algunos cambios fueron Solón, quien eliminó el pago que los campesinos debían dar de su producción, la llamada *liberación de la carga* y elimina la esclavitud de los ciudadanos atenienses por deudas; y Clístenes, que le da relevancia a las instituciones cívicas: conformó el concejo de los Quinientos, potenció la creación de un sistema que fuera capaz de unificar las necesidades colectivas de las distintas tribus en el que el ciudadano asumiera ciertas responsabilidades concernientes a las decisiones que se deben tomar; el ciudadano, entonces, tenía voz y voto, capacidad de elegir. Sin duda, la participación de los *demos* y su autonomía brindaban más confianza a los nuevos ciudadanos atenienses (Ospina Echeverri, 2003, p. 6).

Ahora bien, las Guerras Médicas (490–480 a. C) fueron esenciales para cambiar la vida de los atenienses. Su victoria se dio gracias a las reformas solónicas y clistélicas; las instituciones atenienses funcionaron para favorecer los intereses de la *polis*. Estas guerras ayudaron a refrenar los conflictos sociales que habían entre los aristócratas y el *demos*; se reforzó el sentimiento comunitario en virtud del poder que los ciudadanos unidos podían tener. Los atenienses comprendieron que debía existir un equilibrio entre *demos* y aristocracia para permitir el progreso: “Por primera vez la ciudad funcionaba como una unidad por la cual cada individuo está vitalmente interesado, aceptando su lugar en el orden existente” (Rodríguez Adrados, 1985, p. 109).

Con las Guerras Médicas pasa algo muy interesante y a ello se debe también el nacimiento de la tragedia. Cuando los griegos se enfrentan a los persas tenían muy pocas posibilidades de salir triunfantes porque los persas tenían más experiencia en la guerra y los superaban considerablemente en número. No obstante, los griegos idearon una estrategia con la cual podían intentar ganar y así no quedar bajo el poder persa; los griegos consideraban su libertad como algo vital y no podían dejar que poder extranjero los dominara, por ello lucharon y efectivamente salieron victoriosos. Sin embargo, aunque los griegos sabían que su triunfo se debía a la unión que lograron tener, ellos le atribuyeron la victoria a los dioses; los griegos creyeron que era tan justa su causa que las divinidades los premiaron con el triunfo sobre los persas, quienes habían incurrido en *hybris* de poder y a éstos los castigó con la derrota, además el triunfo se debía a la piedad que los griegos tenían a los dioses.

La tragedia

Así entonces nace la tragedia que es la poesía por antonomasia del siglo V en donde se fusionan la épica y la lírica; la tragedia es un género que se dirige a todo el pueblo y refleja la nueva forma de pensar de la época, además, ya se había hecho alusión, la tragedia procede de un ambiente religioso popular que pretendía la unificación del pueblo. La tragedia reflexiona sobre las acciones humanas y aunque no deja de tener relación con lo religioso insiste en la gloria del héroe, resaltando su condición humana, pero asimismo el héroe debía ser considerado como representante superior de la humanidad. La tragedia nos hace ver la lucha del hombre contra las potencias del mundo, lucha que es llevada hasta el límite de la destrucción: “La tragedia es un verdadero espejo de la vida humana en sus crisis decisivas, siempre en conexión con fuerzas divinas” (Rodríguez Adrados, 1985, p. 129).

Ahora bien, ya hemos hablado de que el triunfo en las Guerras Médicas los griegos se lo atribuyeron a la ayuda que los dioses les brindaron y que a partir de allí se forjó una idea de unión en torno a la religión. Después de estas guerras, surgen las festividades religiosas y junto con ellas el teatro, en específico, la tragedia.

Debemos entender, entonces, que la tragedia es poesía religiosa, acompañada de los antiguos ideales heroicos y la antigua aristocracia que, finalmente, se fusiona con el pensamiento de comienzos de la democracia. Sin duda alguna, no se puede entender tragedia sin democracia que se refleja en toda ella; es en donde se funde la integración de aristocracia y pueblo.

Esquilo (525–456 a. C.)

Como habíamos mencionado anteriormente, las Guerras Médicas posibilitan entre el pueblo ateniense un sentimiento de unión, posibilita que las diferencias políticas que habían entre los aristócratas y el pueblo sean superadas gracias a la conciencia que se toma con respecto a la defensa de la *polis*.

La victoria del pueblo ateniense sobre los persas es lograda por la unión de los ciudadanos, es un milagro de los dioses porque los griegos lucharon por una causa justa y por la superioridad del régimen político que llevaban frente al gobierno tiránico de los persas: “En suma, todos los movimientos posteriores del pensamiento y la política ateniense arrancan de las Guerras Médicas que, sin aportar nada nuevo, potencian todos los tanteos anteriores hasta colocarlos en un nivel más alto” (Rodríguez Adrados, 1985, p. 102).

Esquilo nace en la época donde la democracia aún no ha sido establecida como tal, pero este proyecto ya está en marcha; Clístenes está al poder introduciendo los cambios de los que ya hemos hablado precedentemente, incorporando la igualdad de los ciudadanos ante la ley, haciendo que cada uno de los atenienses se incluyera en los asuntos de la ciudad, que cada

uno tuviera un papel activo en las decisiones respecto a las políticas y la economía del ática; cada ciudadano podía expresarse libremente y dar su opinión referente a lo que consideraba era conveniente para la comunidad.

Cuando acontecen las Guerras Médicas, siendo ya Esquilo un hombre, la tierra ateniense está bajo la protección de los dioses, gracias a la justicia que había en sus leyes y la lucha en defensa de la libertad e independencia del pueblo ante el poder tiránico de Persia. Los griegos no estaban dispuestos a someterse a poder externo alguno puesto que se consideraban libres.

Ahora bien, la primera obra que se ha conservado hasta nuestros días y, que se ha considerado, es la primera que se llevó a escena, fue *Los persas* de Esquilo (1993). Esta pieza trágica no representa en primera instancia personajes de la mitología tradicional sino que su temática es histórica y gira en torno a la problemática de las Guerras Médicas. El trágico allí nos muestra el punto de vista de los derrotados y no el de los victoriosos, esto lo hace por varias razones, pero primero veamos de qué trata esta obra trágica.

En primer lugar, entra a escena el coro de ancianos persas, quienes están expectantes por conocer si han salido triunfantes, ellos se muestran confiados en la fuerza del ejército persa, pero son conscientes de que los dioses son más poderosos que ellos. Acto seguido, aparece la reina, Atossa, la madre de Jerjes, que se une a los ancianos angustiada por saber qué suerte les ha tocado. Luego, llega el mensajero quien da las malas noticias: “Todo el ejército se ha hundido” (v. 274). El coro se lamenta porque cree que su derrota se debe a un castigo divino ya que Persia ha abandonado su tradicional forma de ir a la guerra, ha cambiado la estrategia de pelear por tierra y se lanzaron a combatir a la mar: “Jerjes los llevó. ¡Oh, dolor! Jerjes los perdió, Jerjes los entregó imprudentemente a las naves que caminan a merced de las olas” (vv. 550-554). Darío sale del Hades y se presenta como espectro ante los ancianos y su esposa, él dice que Jerjes ha incurrido en *hybris*, en soberbia y ansias de poder y es por ello que los dioses lo han castigado. Se critica a Jerjes por llevar al pueblo a combatir para tomarse el poder de la tierra griega; ésta es la equivocación que las divinidades castigaron con la derrota. La última parte de la tragedia es un lamento fúnebre por la desgracia y por quienes perdieron la vida en la lucha.

Esquilo trata a los enemigos de manera delicada y generosa, presenta la guerra desde el lado de los vencidos y esto se debe a que los atenienses conservaban un sentimiento de consideración frente a sus enemigos, además esto serviría al poeta para enaltecer aún más la gloria y el honor del pueblo ateniense; quien ha vencido es la comunidad en conjunto con los dioses, excluyendo la individualidad de los héroes, el protagonista es el *demos*. Esquilo enfatiza también lo que quería enseñar al pueblo: la derrota persa se debe al orgullo presuntuoso de su rey, Jerjes, y los dioses, por su parte, lo hacen ir a la guerra para castigarlo con la vergüenza del fracaso. Así Esquilo muestra y refleja la confianza en su pueblo, comparte y defiende los nuevos valores de la época, los valores de la democracia: la justicia y la mesura; estaba a favor de la ayuda que se le brindaba al oprimido y veía en ello una obligación que le concernía a la

democracia; más que un tema político, Esquilo trataba de resaltar el asilo al extranjero como un asunto humano que atañe a los individuos y al Estado; este rasgo es especialmente estimado por el sistema democrático ateniense.

Los persas sirven a Esquilo también para exponer la interpretación religiosa de la victoria griega. En esta obra podemos ver que por medio de los derrotados se exalta el valor y se admira lo bien organizada que está políticamente Atenas, siendo esta victoria un milagro de los dioses, como se ha repetido en varias ocasiones, además se nota en el trágico ese orgullo patriótico de haber nacido en la soberana Atenas.

Por otro lado, nos encontramos con *Prometeo encadenado*, una obra un tanto polémica; se ha discutido y puesto en duda la autoría de Esquilo frente a esta pieza, puesto que, siendo el trágico tan piadoso, presenta aquí a Zeus como un tirano, que ejerce un poder cruel y despiadado, aunque esta obra hace parte de una trilogía y se especula que en la última de ellas, Esquilo reivindicaba a Zeus y lo muestra como el dios por excelencia de la justicia, pero no ahondaremos en esta cuestión ya que no es el tema que interesa tratar.

En esta obra nos encontramos con que Zeus es un dios joven que ha destronado recientemente del poder a su padre, Cronos; Zeus se ha convertido en dios de dioses. Prometeo, titán, ayudó al dios para lograr su objetivo, pero éste roba el fuego para salvar a la raza humana a la que el nuevo dios quería destruir, y Zeus encolerizado por el funesto engaño condena al titán a un castigo terrible: lo encadena a una roca en el Cáucaso y cada día un buitre le arranca el hígado que se regenera todos los días para comérselo. Prometeo, por su parte, acepta con prudencia su trágico destino por haber desafiado la ira del dios: “Por mi propia voluntad, por mi voluntad erré. No voy a negarlo. Por defender a los mortales, yo mismo encontré mis tormentos” (vv. 106-109). El titán, entonces, es benefactor de la humanidad y se presenta como amigo del hombre, dios mártir y héroe filántropo.

La gloria de Prometeo reside en su amor por los hombres, que lo ha llevado a robar el fuego y ofrecérselos junto con la esperanza y las técnicas. Para Esquilo, gracias al titán, los hombres han recibido más que beneficios y ha contribuido notablemente al progreso de la humanidad; Prometeo es ahora promotor de la cultura y del desarrollo de la civilización humana. En esta obra se deja entrever una visión positiva de la condición humana mejorada por el progreso del hombre y las técnicas y refleja la confianza en la Atenas democrática, en las leyes y la justicia, lo que da fundamento social al progreso y la convivencia en las ciudades.

Podemos ver, entonces, con estas dos tragedias la visión optimista que tenía Esquilo del mundo y que con orgullo patriótico ensalzaba el nombre de su pueblo que es libre y justo, como bien lo decía Heródoto, Atenas es la salvadora de la Hélade. De igual manera, Esquilo cree desmedidamente en el progreso de la civilización, gracias a la forma de gobierno y la unión de los ciudadanos atenienses, la sociedad por ello avanza hacia su más alto esplendor.

Eurípides (480–406 a. C)

A diferencia de Esquilo que vivió en una época de esperanza, Eurípides vive en la época en la que la democracia entra en decadencia y está asediada por la guerra del Peloponeso; estos acontecimientos son cruciales para entender la obra de este poeta trágico. La importancia de los hechos políticos del momento histórico que le toca vivir a Eurípides no es la misma que vivió Esquilo, cabe resaltar que su pensamiento está configurado por el movimiento sofista y de ello nace su crítica a las figuras divinas. Y aunque Eurípides no relega totalmente estas fuerzas superiores que inciden en el destino humano, lo que le interesa tratar a este trágico es fundamentalmente lo que le acaece al hombre, las pasiones, sus desequilibrios; ya no hay una unión de lo humano y lo divino tan inseparable como en Esquilo:

La firme fe en los dioses de la tradición ha cedido y la independencia del pensar y del sentir humano hace surgir unas Figuras para las cuales una nueva concepción del ser humano es más decisiva que su preformación por medio del mito. (Lesky, 1966, p. 164).

En las obras de Eurípides podemos observar el amor profundo que profesó a su amada Atenas hasta sus últimos días, pero debido a los cambios políticos que se llevaron a cabo gracias a la situación que se vive por la guerra del Peloponeso, su patriotismo se torna amargo y decepcionado. Este sentimiento de amor por Atenas predomina en sus piezas y en los primeros años concernientes a la guerra presenta un sentimiento que refleja la confianza en su pueblo que avanzaba hacia el progreso, punto de encuentro con las obras de Esquilo. Y luego, en sus últimos años de vida, este patriotismo está manchado por una Atenas que renuncia a sus más fieles propósitos: la justicia y brindar ayuda al oprimido, una Atenas que agoniza y está dejando de la guerra sólo horrores: “En él vemos ambas cosas, la exaltación del apogeo ateniense y la reacción desilusionada de su decadencia” (Bowra, 1974, p. 149).

Para comprender el pensamiento de Eurípides y el momento histórico que le toca vivir nos proponemos analizar dos de sus tragedias en las que podemos observar la visión optimista que tiene del mundo en la primera parte de su vida y la postura amarga que refleja a partir de la situación que se vive por la guerra en la última parte de su vida.

La primera de las tragedias propuestas es *Las Heráclidas* de Eurípides, obra que se representa al comenzar la guerra del Peloponeso. Esta tragedia pone en escena a Yolao, un viejo amigo de aventuras de Heracles, Alcmena, la madre de éste y sus hijos. Heracles ha muerto en guerra y ellos han sido desterrados y son perseguidos por el rey de Argos, Euristeo, para darles muerte. Ellos están en busca de ayuda en alguna ciudad para refugiarse, pero ninguna los auxilia por temor a tener que enfrentarse ante el poderoso rey argivo. Finalmente, llegan ante Demofonte, rey de Atenas, confiados en que encontrarán la ayuda necesaria, ya que esta ciudad es libre y no teme el poder de ningún pueblo extranjero; Atenas los ayuda por ser débiles y desvalidos, los valores democráticos por excelencia: “Teseo: ‘La ciudad que el rey gobierna es una ciudad libre y no recibe órdenes de ningún poder extranjero. (...) Siempre fue incumbencia de Atenas el salvar a los oprimidos’” (vv. 235 y ss.).

Vemos, pues, que en esta tragedia se alaba a Atenas como la ciudad salvadora de la Hélade, fiel a los valores democráticos; Atenas es una ciudad libre que protege al indefenso. Eurípides se siente esperanzado y orgulloso de su ciudad por ser justa, libre y su camino hacia el progreso se hace visible gracias a la forma de gobierno de la democracia.

Contraria a esta visión, Eurípides pone en escena *Las Troyanas*. Ésta es una pieza que nos puede ayudar a entender el desencantamiento del poeta: en la introducción, Poseidón describe la destrucción de la ciudad cuyos muros él mismo había levantado. Atenea se une al dios para la destrucción de la ciudad, puesto que Áyax ha profanado su imagen y deciden destruir la flota griega cuando se dispongan a su regreso. Esto acontece luego de la guerra de Troya. Después de que Troya, entonces, fue invadida y envuelta en llamas por sus enemigos, las mujeres troyanas aguardan tristemente para enterarse del destino que las espera según la decisión que tomen los jefes del ejército griego. Luego aparece Menelao reclamando a Helena para llevársela y matarla por haber huido con Paris; ella trata de defenderse, pero la anciana Hécuba hace que los argumentos que Helena da para persuadir a su esposo sean desechos.

Observamos que Eurípides cambia de actitud y su manera de penetrar el tema de la guerra. Eurípides se siente decepcionado; su fin con *Troyanas* es mostrar los horrores de la guerra, su pueblo le ha fallado, una honda amargura lo embarga, Atenas ha renunciado a sus más fieles propósitos. Atenas ya no es la salvadora de la Hélade sino la tirana; la vida pública no consta de la alegría con la que los ciudadanos participaban, sino que ya es aflictiva, su ciudad ya no es lo que él soñaba que fuera, la *polis* por excelencia ya no es la Atenas justa y libre, se ha convertido en algo distinto. Por esta razón, decide autoexiliarse, al ver que su visión de *polis* ya no concordaba con su amada Atenas, se aleja de ese mundo corrupto, y a ello también se le suma el desprecio con el que sus conciudadanos lo observaban.

Conclusiones

Hemos hecho mención, a lo largo de todo el texto, a que son diferentes las posturas que ambos trágicos presentan y éstas se deben a la época que a cada uno le tocó vivir: con Esquilo vemos el nacimiento y florecimiento de la democracia; con Eurípides, parte de su auge y la decadencia que se da con la guerra del Peloponeso.

Esquilo nos muestra su forma de ver el mundo desde una forma optimista; reflejó la fe en el pueblo que avanzaba gradualmente hacia el progreso, creyó y defendió los valores democráticos, partiendo siempre de lo divino. Para él debía existir un equilibrio entre lo humano y lo divino, entre la *hybris*, la medida y la justicia, que los atenienses, gracias a la democracia, podían obtener.

Eurípides, por su parte, se muestra esperanzado y enamorado de su patria al comienzo de su vida. Al final, decide autoexiliarse porque su amor se ve traicionado, Atenas no es, en la guerra del Peloponeso, una ciudad justa, protectora de los desgraciados, se transforma en una ciudad vengativa e imperialista.

Ambos trágicos ven el mundo de forma diferente, lo expresan de manera diferente, pero ambos se relacionan porque creían en el proyecto democrático, en la justicia y la libertad, en el progreso que se puede dar si los ciudadanos están unidos luchando por estos valores, ambos amaron desmedidamente a Atenas, creyeron en ella y en su progreso. En sus obras podemos ver los notables cambios de este sistema de gobierno, las transformaciones sociales, culturales, ético-políticas que se permitió Atenas, que repercutió indudablemente en todo Occidente y la forma de pensamiento posterior a los trágicos y al ocaso de la democracia.

Referencias

Bowra, C. M. (1974). *La Atenas de Pericles*. Madrid: Alianza.

Esquilo. (1986). *Prometeo encadenado. Tragedias* (pp. 539-582). Madrid: Gredos.

Esquilo. (1993). Trad. Bernardo Perea Morales. *Los persas. Tragedia* (pp. 215- 263). Madrid: Gredos.

Eurípides. (1985). *Tragedias II*. Madrid, Gredos.

Eurípides. (1991). *Tragedias*. Madrid, Gredos.

Lesky, A. (1966). *La tragedia ateniense*. Barcelona: Labor.

Ospina Echeverri, M. C. (2003). *La democracia ateniense*. Recuperado de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AET/HU/AM/03/Democracia_ateniense.pdf

Rodríguez Adrados, F. (1985). *La democracia ateniense*. Madrid: Alianza.

Lineament to the writers

Lineamiento para los escritores

Se reciben contribuciones teóricas y prácticas en todas las áreas que se ofrecen en la Funlam: docentes, estudiantes, invitados y egresados.

I. Estructura del texto

- El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta, márgenes de 3 cm en cada uno de los lados de la hoja, espacio 1.5, letra Arial, tamaño 12.
- Máximo de páginas: 25, se incluye cuadros, gráficas, bibliografías, notas.
- Título: Español-Inglés.
- El texto debe tener reseña breve del autor: nombres-apellidos, último título estudio superior, institución donde labora, país, correo electrónico, filiación si pertenece a un grupo de investigación.
- Resumen del texto: español-inglés, extensión máxima 350 palabras que contenga la idea principal, objetivos, metodología, donde se encuentre lo más sobresaliente del escrito y las conclusiones.
- Cinco palabras clave: español-inglés.

Articulación de las citas

- Para la citación: normas APA, 6ta edición.
- Para la citación corta, menos de tres líneas, se agrega en el texto comillas para señalarlas. Las textuales extensas van fuera del texto o del párrafo con espacio por cada extremo sin comillas. De las dos formas de citación será completa: autor, año, número de la página. La referencia del texto deberá ser completa.
- Cuando se cita en el texto: apellido autor, fecha obra, entre paréntesis.
- Si en la oración se incluye el apellido del escritor, sólo se escribe su fecha entre paréntesis. Ejemplo: De acuerdo a Fernández (2013), la filosofía es la vida misma.
- Si no está incluido el escritor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha. Ejemplo: La filosofía es la vida misma (Fernández, 2013).

- Cuando son dos autores o más, la primera vez se cita con todos los apellidos, si se recurre al mismo texto, solo se escribe el apellido del primer escritor y se le agrega la frase: et al: Ejemplo, la neuroética es una nueva rama de la filosofía que se encarga de estudiar el comportamiento de la neurociencia. (Fernández, Orrego, Márquez, & Flórez, 2013).
- Fernández et al. (2013) en tanto la neuroética se convierte en la nueva herramienta filosófica e interdisciplinaria.
- En caso tal, más de seis escritores, se utiliza et al, desde la primera citación.
- Las citas pie de página se utilizan para aclarar-aportar las adiciones necesarias, menos para referencias bibliográficas.

Referencias

- Al final del escrito.
- En orden alfabético de acuerdo con la primera letra de la referencia.
- De las obras del mismo autor en orden cronológico.
- En formato de sangría francesa-doble espacio.

Libros

- Libros autor:
 - Apellidos, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
- Libros citados electrónicos:
 - Apellidos, A. A. (Año). Título. Recuperado de [http://www. _____](http://www._____)
- Libros editor:
 - Apellido, A. A. (Ed.). Título. Ciudad: Editorial.

Capítulos de libros o referencia

- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Ciudad: Editorial.

- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial, Recuperado http://www._____

Publicaciones con regularidad

- Revista Impresa: artículo
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx.
- Artículo tomado de la Web
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx. Recuperado de http://www._____
- Artículo publicación a través de la Web diaria.
- Apellido, A. A. (Año, día de mes). Título del artículo. Título de la publicación. Recuperado de http://www._____

Política de publicaciones

El escritor o escritora, a través de una carta dirigida al director manifestando de cesión de derechos patrimoniales y declaración de conflictos de intereses, que será suministrado por la dirección de la revista. Dicho documento indica la originalidad del artículo, que no está publicado en otro medio y que no se encuentra simultáneamente postulado en otra revista.

- El autor hará cesión de todos los derechos sobre el artículo a la revista institucional.
- Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. No se devolverán los originales.
- La revista Institucional someterá los artículos recibidos a evaluación inicial por parte del Comité Editorial, en caso de que el Comité encuentre pertinente el texto, se someterá a evaluación por un árbitro anónimo quien determinará si es publicable. Si el árbitro lo aprueba pasará a su publicación.
- La dirección dará respuesta en un máximo de tres días acerca de la recepción de la contribución recibida al autor.
- Todos los artículos deberán remitirse vía electrónica, a través del correo electrónico de la revista.

- El texto debe estar ajustado a los patrones estructurados por la dirección de la revista tipo artículo.
- Una vez enviado el artículo se entiende que el autor ha autorizado su publicación.
- Al recibir los artículos no implica obligación de publicarlos. Los escritores son los responsables directos de las ideas, juicios y argumentaciones que se exponen en los artículos; el contenido no compromete el pensamiento del Comité Editorial ni de la Institución.
- Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos correspondientes a la nota de autor.

Información para las contribuciones

Debe ser dirigida a través de los siguientes correos electrónicos: revista@funlam.edu.co
fredy.fernandezma@amigo.edu.co

Fundación Universitaria Luis Amigó

Fondo Editorial.

Transversal 51 A N°. 67 B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: 448 76 66 (9711)

www.funlam.edu.co