

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

ISSN: 0122-7823

Publicación de la Universidad Autónoma Latinoamericana
Enero – Diciembre de 2018 N° 37/38 Medellín - Colombia

No.37-38
Ene-Dic
2018
Ej.4



 Ediciones
UNAULA



REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES

 Ediciones
UNAULA

Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Ciencias de la Educación
ISSN: 0122-7823
No. 37-38 Enero – diciembre de 2018
Medellín - Colombia

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

Director general

EFRAÍN ALZATE SALAZAR

Subdirector

BERNARDO BETANCUR SIERRA

Comité editorial

BERNARDO BETANCUR SIERRA

Licenciado en Educación: historia y filosofía, Especialista en derechos humanos y Magíster en educación y derechos humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Medellín. Especialista en gerencia educativa de la Universidad Católica de Manizales - Colombia

EFRAÍN ALZATE SALAZAR

Licenciado en Educación: historia y filosofía, Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Medellín. Estudios avanzados de maestría en educación en la Universidad Católica de Oriente. Rionegro - Antioquia.

MANUEL SALVADOR RIVERA AGUDELO

Historiador de la Universidad Nacional de Colombia y Abogado de la Corporación Universitaria Remington. Medellín. Magíster en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín.

JOEL SANONI ZAPATA URREA

Licenciado en Educación: historia y filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Medellín. Magíster en educación, psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Medellín.

JUAN GUILLERMO CANO J.

Licenciado en educación: historia y filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín. Especialista en Animación Sociocultural y Pedagogía Social de la Universidad Luis Amigó. Estudios avanzados de la Maestría Educación y Desarrollo Humano en el CINDE. Medellín.

Comité Científico

ALEXANDRA AGUDELO LÓPEZ

Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Medellín. Magíster en Educación. Pontificia de la Universidad Javeriana. Bogotá - Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Medellín.

ARIEL HUMBERTO GÓMEZ GÓMEZ

Licenciado en Educación básica - Ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Medellín. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Medellín. Actualmente cursa estudios doctorales en ciencias sociales, niñez y juventud. Fundación centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE Medellín.

HERNANDO SALCEDO GUTIÉRREZ

Licenciado en historia y filosofía y Especialista en derechos humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Medellín. Psicólogo de la Universidad de Antioquia. Medellín. Especialista en docencia de las ciencias sociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Manizales. Doctor en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
LATINOAMERICANA - UNAULA

JOSÉ RODRIGO FLÓREZ RUIZ

Rector

CARMEN ALICIA ÚSUGA CASTAÑO

Vicerrectora Administrativa.

JULIÁN SANTIAGO VÁSQUEZ ROLDÁN

Vicerrector Académico

ROBEIRO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Decano Facultad de Educación

JAIRO OSORIO GÓMEZ

Director Fondo Editorial UNAULA

Imagen de carátula intervenida

Banksy, Tomada de: https://www.google.com/search?q=banksy&client=safari&rls=en&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewjukbiz3oveAhXRjVvKKH-Q9YCU0Q_AUIDigB&biw=2541&bih=1301#imgsrc=4CbyXlpIZ_j-yM

Universidad Autónoma Latinoamericana
Cra. 55 No 49 - 51 PBX 511 21 99
Medellín - Colombia
www.unaula.edu.co

Misión

UNAULA, desde sus principios fundacionales: la autonomía, el cogobierno, el pluralismo, la libre cátedra y la investigación, se compromete, con visión global, en la formación integral de la comunidad académica y la difusión del saber, desde la docencia, la extensión, la proyección social y la investigación, para contribuir al desarrollo en el contexto nacional e internacional.

Visión

UNAULA será reconocida por su compromiso con la formación en el saber, en el ser, en el hacer, en el convivir y en el conocimiento científico y humanístico, respondiendo de forma autónoma, respetuosa y pertinente a las diferencias ideológicas, democráticas, para el desarrollo político, cultural, social y económico en un contexto globalizado.

Principios y valores institucionales

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	RESPONSABILIDAD SOCIAL	DEMOCRACIA-COGBIERNO
Liderazgo	Respeto	Justicia
Excelencia	Ética	Participación
Transparencia	Igualdad	Diálogo
Lealtad	Solidaridad	Pluralismo
Voluntad	Servicio	
	Convivencia	

Contenido

v, 11	Editorial La escuela hoy: Entre la reproducción y la alteridad
	ARTÍCULOS
v, 15	Educación y posconflicto, relaciones posibles desde la perspectiva de Joan-Carles Mèlich Bernardo Betancur Sierra
v, 71	Lecturas en contextos de posconflicto Efraín Alzate Salazar
v, 97	Desarrollo histórico de los sistemas de gestión de calidad y su vinculación en el ámbito educativo Miguel Ángel Albor Licona y David Eduardo Caballero Gaviria
v, 133	Johann Gustav Droysen y la fundamentación sistemática de la historia Manuel Salvador Rivera Agudelo
v, 157	La identidad psicosocial y discursiva de los sujetos participantes en las entrevistas radiales: Una descripción desde el contrato de comunicación Juan David Martínez Hincapié
v, 189	Anexo. Entrevista completa a Taefick Mathlouthi
v, 209	Acerca del grupo de investigación en formación pedagógica

Editorial

La escuela hoy: entre la reproducción y la alteridad

Es indudable que las pedagogías provenientes de la revolución industrial reproducen el egoísmo y, por ende, impiden una educación centrada en la alteridad. Si bien, las diferentes corrientes pedagógicas enfatizan en la formación de seres humanos para que sean más humanos, el paradigma que prevalece es el de la formación de seres para el trabajo. Este imperio de la educación tecnológica trae como consecuencia el olvido de lo humano y el sinsentido del acto educativo.

Cabe señalar que esta falta de sentido afecta las trayectorias escolares. Según investigaciones recientes, en Colombia solo tres de diez estudiantes universitarios terminan la carrera a la que entraron inicialmente. No obstante, los defensores de la educación basada en el egoísmo se niegan a aceptar que la condición básica de todo sistema educativo debe ser el reconocimiento del otro y de sus contingencias. Consideran que su deber es la defensa de los productos logrados. Algo loable desde el punto de vista de lo formal, pero que desconoce otros espacios, entre ellos la informalidad, que también pueden aportarnos conocimientos.

Por estas razones, nuestra historia debe servirnos para sospechar de los modelos que estamos implementando, porque son proclamados

Fecha de redacción 09 de julio 07 de 2018.

desde una formalidad excluyente. Además, generan un contexto absolutista en el que sucumbe todo intento por superar la violencia. Debido a esto, después de verlos martirizarse, al final nos damos cuenta de que nuestros estudiantes son víctimas de una escuela que desconoce su pasado, sus posibilidades de futuro y su capacidad para pensar de manera creativa y crítica, es decir para desarrollar un pensamiento propio.

Es cierto que las políticas educativas tradicionales han sido implementadas durante muchos años. Y hay quienes aseguran que han sido exitosas. No obstante, trabajos como los de Mèlich, Freire y Bourdieu, indican que es necesario superarlas. Estos autores demuestran que trabajar modelos centrados en los gustos y necesidades de los estudiantes, disminuye la deserción, la apatía y la violencia. Además, cuando la educación se centra en lo humano, los sujetos tienen una mayor apropiación de sus herencias culturales y a partir del reconocimiento de las demandas del otro, también obtienen buenos resultados académicos.

Felizmente, en dirección al cambio de nuestros modelos educativos, empiezan a darse contestaciones que se ponen en contravía de la reproducción del conductismo en la escuela. Ahora la discusión gira en torno a la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico. Unos argumentos se manifiestan por la vía de la llamada pedagogía activa, mientras otros piden que la educación parta desde nuestra condición de humanidad. De cualquier modo, hay que dejar claro que mientras la escuela siga ignorando las circunstancias del otro será imposible que forme ciudadanos críticos.

Todo lo dicho hasta ahora explica porque la escuela debe apuntar a la relación entre pasado, presente y futuro. Entendiendo que el futuro, por el que hay que trabajar con ahínco, no puede ser fruto de alguna intención aislada. El futuro debe surgir de la educación que a lo largo de la historia desarrolla la misma sociedad. Una educación que avizora un mejor futuro deja ver que el sentido de su accionar está en el otro.

Varias experiencias han demostrado que cuando la educación se centra en la persona y no solo en la reproducción de condiciones y de

contenidos, se logra una buena formación académica y se apunta incluso a la felicidad. En Cuba, por ejemplo, a partir de una política congruente con lograr la dignidad del ser humano, se ha conseguido que las calificaciones de estudiantes y docentes sean las mejores de América latina. Y en Finlandia la flexibilidad ha permitido a los alumnos apropiarse de los procesos de aprendizaje con excelentes resultados.

En esta dirección, desde la *Revista CÍRCULO DE HUMANIDADES* proponemos una mirada crítica a la pedagogía tradicional y la construcción de un modelo educativo centrado en lo humano. Más allá de obtener un elemento de acreditación institucional, lo que nos mueve es el deseo de encontrar una propuesta alternativa de formación que supere lo meramente tecnológico y favorezca el tejido social. Por eso llamamos la atención acerca de la necesidad de una nueva didáctica de la historia y de una nueva historia, la historia de las víctimas.

Alcanzar estos propósitos depende en buena parte de nuestros lectores, con quienes queremos entablar una relación abierta que favorezca la reflexión sobre nuestras realidades en el campo pedagógico. A propósito, nuestra realidad es la necesidad de una educación nueva para un escenario nuevo como el posconflicto. No podemos seguir favoreciendo el orden de cosas existente y tampoco podemos continuar creyendo que los demás no tienen nada que ver con nosotros. La conclusión es clara: o entendemos la educación como una acción humana mediante la cual se combate la reproducción y se fomenta la lectura crítica y creativa del mundo o simplemente seguimos formando funcionarios.

La Dirección

Educación y posconflicto, relaciones posibles desde la perspectiva de Joan-Carles Mèlich

Bernardo Betancur Sierra¹

Hay una técnica de construir barcos... y otra de hacerlos navegar.
Hay una técnica de fabricar violines... y otra de hacerlos sonar.
Conviene no olvidar la diferencia.

Oswald Spengler

RESUMEN: El presente escrito constituye un intento por describir las posibles relaciones entre la educación y el posconflicto en Colombia desde la perspectiva de Joan-Carles Mèlich. Manteniendo presente el concepto de alteridad, se mira de manera crítica la educación entendida como trabajo y como acción ética, dejando al descubierto sus diferencias y mostrando que mientras la primera reproduce condiciones de violencia, la segunda es generadora de espacios para la paz. Esta comparación brinda algunos elementos que permiten aventurarse a mostrar lo que pudieran ser los pilares de una educación ética y proponer un modelo pedagógico alternativo para el posconflicto, que sería en términos de Mèlich, un modelo pedagógico ético.

Palabras clave: educación, trabajo, ética tecnología, posconflicto, memoria, narrativa.

¹ Licenciado en ciencias de la educación, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Especialista en cultura política y pedagogía de los derechos humanos, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Especialista en gerencia educativa y gestión de proyectos, Universidad Católica de Manizales. Magíster en educación y derechos humanos, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. Docente extensión pedagógica, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín.

E-mail: betancursierra@gmail.com. <http://produccionesbetancursierra.blogspot.com.co/>

Artículo recibido el 07 de febrero de 2018 y aprobado el 18 de abril de 2018.

SUMMARY: The present writing is an attempt to describe the possible relationships between education and post-conflict in Colombia from the perspective of Joan-Carles Mèlich. Keeping this the concept of otherness, is regarded critically education understood as work and action ethics, exposing their differences and showing that while the first playing conditions of violence, the second is generator of spaces for peace. This comparison provides some evidence that allow venture to show what could be the pillars of ethical education and propose an alternative pedagogical model for post-conflict, that would be in terms of Mèlich, an ethical teaching model.

Key words: education, technology, ethics, post-conflict, memory and narrative.

INTRODUCCIÓN

Existe una gran distancia entre las aspiraciones de formación del sistema educativo de un estado para la guerra y las demandas que le plantea a la educación la construcción de un estado para la paz. Si se transforman los ambientes educativos en sitios para el dimensionamiento de los seres humanos, convirtiendo los procesos formativos en espacios para el *acogimiento del otro*² y para el recuerdo de su historia, que también es nuestra historia, las condiciones para la no repetición de la violencia empezaran a darse.

La importancia de la educación, así planteada, queda demostrada si se observan los constantes enfrentamientos armados presentados en Colombia durante varias décadas. Superar estas confrontaciones requiere de una nueva educación, ya que es muy poco lo que una *educación*

² En *La educación como acontecimiento ético*, Mèlich centra su propuesta pedagógica en la relación con el otro, no como una relación contractual ni negociada, ni de dominación, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad.

*no ética*³ como la nuestra ha podido hacer. Más de cincuenta años de guerra, no solo dan fe del desastre que hemos estado viviendo, también muestran que una educación basada en el desconocimiento del otro, no es la salida. Además, para hacer frente a esta catástrofe ni siquiera hemos tenido disposiciones legales que obedezcan a nuestras realidades y cuya pertinencia permita superar las grandes paradojas de nuestra escuela.

Hablando de las disposiciones legales más recientes, a pesar de que la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860, la ley 1098 de 2006 o código de infancia y adolescencia, la ley 1620 de 2013 que crea el sistema nacional de convivencia escolar, la ley 1732 de 2014 que establece la cátedra de la paz, además del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), la educación cívica, las Leyes y decretos del Acuerdo de Paz y la misma JEP, entre otras; constituyen un esfuerzo para mejorar la convivencia y con ello aportar a la superación del conflicto, un elemento muy poderoso como la *pedagogía tecnológica*⁴, más preocupada por formar trabajadores y “buenos” ciudadanos que personas, hace que equivoquemos el camino hacia la paz. Este tipo de educación solo nos ha servido para adiestrar y adoctrinar a los seres humanos, lo cual hacemos apuntalándonos en un imperativo moral anclado en “lo correcto” que nos permite justificar nuestros actos. Asimismo, la pedagogía tecnológica, genera un espejismo ético y moral tan grande que nos hace creer que es suficiente con un anhelo de bondad para llegar a ser buenos.

A propósito de disposiciones legales para abordar la educación en el posconflicto, las arriba citadas se quedan cortas. Las primeras porque

³ En *Filosofía de la finitud*, Mèlich deja claro que toda educación es, de una manera u otra, relación, por lo que la educación ética es una relación de respuesta al otro.

⁴ En *La educación como acontecimiento ético*, Mèlich define la pedagogía tecnológica como aquella en la que lo único que cuenta es la planificación, y los resultados. Aclara que esta es una pedagogía de la programación, de la evaluación y la previsibilidad. En suma, es una pedagogía del poder.

fueron creadas por la educación tecnológica en un escenario de guerra, lo que a todas luces las hace impertinentes. Y las segundas que son aquellas que tienen que ver con el acuerdo de paz se centran en algo tan loable como superar la guerra, pero no dejan ver con claridad los elementos que favorecen una educación ética. El Estado está en mora de producir disposiciones pertinentes y concretas al respecto.

Es necesario dejar claro que lo que finalmente interesa en este trabajo, no es la positivación del posconflicto y menos la curricularización de lo que ha de trabajarse desde la escuela para favorecer la paz. Como ya empieza a observarse, las reflexiones que aquí se hacen no van encaminadas ni a la aplicación de normas ni al desarrollo de unos contenidos formales. Lo que se quiere es sugerir, con Mèlich, que la educación debe propiciarnos el recuerdo de nuestras violencias, porque esto favorece, por un lado, el conocimiento de nuestra historia y por el otro los procesos de transformación necesarios para la no repetición de la barbarie.

Estas consideraciones, unidas al hecho de que no es posible hablar de una educación sin contexto, permiten afirmar que la formación ética debe comenzar en la familia y continuar en la escuela. De esta manera se impactaría positivamente la sociedad, la cual sería el vehículo para dinamizar la formación ética a lo largo de la vida. Mientras que la familia y la escuela ignoren las circunstancias del otro, será imposible que formen ciudadanos éticos. Esto es importante, no solo porque la ética empieza con el reconocimiento del otro, también porque la preponderancia del yo ha generado muchos hechos atroces.

En consecuencia, la violencia que hemos estado viviendo y la falta de pertinencia de nuestros modelos educativos, generan muchos cuestionamientos, he aquí algunos: ¿Hasta qué punto hemos ignorado nuestra condición de humanidad? ¿Por qué a pesar de cubrirse con un manto constructivista e innovador, la educación reproduce el conflicto? ¿Por qué los docentes se sitúan tan lejos de su realidad, es decir no se asumen como personajes de la historia que viven? ¿En qué momento

pudo incrustarse en el imaginario colectivo la prioridad de la guerra sobre la paz?

Estos interrogantes, plantean un gran reto, el reto de analizar las relaciones entre la educación y el posconflicto. Y justamente, un autor como Mèlich ofrece las posibilidades para hacerlo. Entonces, teniendo como apoyo el paradigma cualitativo y un enfoque histórico hermenéutico, en este ejercicio académico se indaga acerca de las concepciones que sobre la educación tiene este autor. Luego se analiza la educación como trabajo y la educación como acción ética, con miras a establecer las relaciones entre ellas y comprender el papel jugado por la educación durante el conflicto y su posible rol en el posconflicto.

También se examina en este ensayo la función que cumplen maestros y discípulos dentro del campo educativo y la necesaria transformación de su identidad. Finalmente, se exploran desde Joan-Carles Mèlich las categorías de pedagogía, currículo y didáctica como elementos que aportan a la construcción de un modelo pedagógico posible desde lo ético. Para lograr este cometido, aparte de textos complementarios, leyes y decretos, se estudiaron tres de los textos de Mèlich, a saber: *La educación como acontecimiento ético* (2000), *Ética de la compasión* (2010) y *Filosofía de la finitud* (2011).

En estos textos, Mèlich afirma que la finitud no es la muerte, sino el trayecto que hay entre el nacimiento y ésta. Por tal razón, en temas como la educación siempre habrá un comienzo, pues la educación, evitando el adoctrinamiento, debe darles respuesta a los cuestionamientos del otro, del recién llegado. Mèlich es directo en su crítica a las prácticas totalitarias en las cuales ha caído la modernidad, que se desvela buscado el sentido de la existencia en artefactos simbólicos como los mitos, la familia, la escuela, la sociedad, las prisiones, los hospitales, los discursos, las leyes, los exámenes, los funcionarios, las psicoterapias, y libros de autoayuda, entre otros; ignorando que el sentido solo puede encontrarse en el otro.

También afirma este filósofo español que estamos asistiendo a la divinización de lo tecno-económico, lo cual significa el fin de la interpretación. Esto constituye un impedimento para aprender la historia y trae como consecuencia un olvido no fecundo del otro, de lo otro, de los vencidos. El olvido, así concebido, nos lleva a desconocer que son precisamente los hechos del pasado y los sueños con un mejor futuro son los que le dan soporte a nuestro presente. Por esto, nos recuerda Mèlich que: “La memoria la forman los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto” (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 144).

Por consiguiente, es necesario recuperar la memoria histórica, para lo cual es vital el testimonio de las víctimas, ya que ellas nos ofrecen una mirada distinta de nuestra historia. Mèlich subraya que la muerte, el dolor, la lucha y la culpa son los grandes temas a los que nos enfrenta la memoria histórica. Y frente a estos temas aclara que no se trata de promover la desolación del Heideggeriano, concepto de “ser para la muerte”⁵, sino de valorar las alternativas que nos brinda la posibilidad de un nuevo comienzo. También asevera Mèlich que, después del holocausto, nos situamos ante el fin de lo humano, por lo que pensar la acción educativa requiere un replanteamiento de la subjetividad. Y para esto se necesita, tanto de la autonomía como de la heteronomía, si lo que se quiere es dar respuesta a las demandas del otro, a su fragilidad, a su vulnerabilidad y a su sufrimiento.

Estos planteamientos de Mèlich nos ponen de cara a la necesidad de alcanzar una mayor apropiación de nuestra historia. Para lograrlo es menester que vivamos en una constante narrativa que vaya más allá del clamor de justicia, tan enarbolado por estos tiempos en nuestra patria. Empoderarnos de nuestra historia es un acto que debe servir para mantener presente lo que somos y a partir de la superación de nuestras dificultades generar unas mejores condiciones de vida. Abordar la

⁵ En *Ser y tiempo*, Heidegger afirma que el “fin” del estar-en-el-mundo es la muerte. La muerte es inminencia constante durante toda la vida, por eso una existencia auténtica debe asumir la idea de la muerte”.

educación desde esta perspectiva, no solo es interesante y pertinente, también genera las condiciones para una enseñanza ética que será de mucha utilidad para el abordaje del posconflicto en Colombia.

Resulta claro, entonces, que no debemos seguir impulsando una educación que desconoce el periodo de terror conocido como “la violencia en Colombia”⁶. Además, porque dicho periodo ha venido perpetuándose y hoy continúa cobrando víctimas. Seguir trasegando por ese camino sería un acto no solo irresponsable, atemporal e inhumano, sino también profundamente reproductor de las condiciones que favorecen a los victimarios. No se trata de venganzas, ni de responderle con dádivas a los actores del conflicto que hoy se desmovilizan. Tampoco se trata de hacernos cargo de ellos como víctimas o victimarios que nos inspiran caridad o pavor. Se trata, más bien, de acogerlos como seres humanos con sus propias fragilidades y sujetos como nosotros a las contingencias, a la incertidumbre y a la finitud.

1. LA EDUCACIÓN COMO TRABAJO: UN ESPACIO PARA LA VIOLENCIA

Referirse a la educación como trabajo es referirse a la puesta en marcha de modelos educativos tradicionales, de modelos educativos pasivos, a pesar de que algunos de ellos sean pretensiosamente activos en el papel. Referirse a la educación como trabajo es referirse a la educación como una acción técnica que solo da paso a la reproducción⁷.

⁶ Para algunos historiadores fue un periodo histórico de mediados del siglo veinte caracterizado por el enfrentamiento entre liberales y *conservadores*. Otros no la ubican solo en ese periodo, consideran que se ha reproducido hasta nuestros días. En el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, presentado por el grupo de memoria histórica en el año 2013 se da fe de las dimensiones y modalidades de la guerra por la que hemos estado atravesando por más de cinco décadas. Se aborda el estudio de sus orígenes sus dinámicas y el lamentable crecimiento del conflicto armado.

⁷ En el libro *La reproducción*, Bourdieu y Passeron (2005) develan la forma en que el sistema de clases se reproduce. Dicha reproducción se da por medio del capital cultural, social, económico, académico y simbólico. Son vitales en la propuesta de estos autores los conceptos de campo y *habitus* que permiten comprender que las primeras acciones pedagógicas reproductoras, se dan en la familia y posteriormente en la escuela. La reproducción oculta las contradicciones de clase y permite comprender como funcionan los mecanismos que aseguran la hegemonía de la clase dominante.

La educación como trabajo impide la mirada retrospectiva que permita aprender de los errores y retomar los recuerdos para una nueva educación, por eso no se inspira en el otro, más bien desconoce a aquel que desde épocas y contextos diferentes nos observa y que solo espera que lo reconozcamos. No en vano afirma Mèlich: “A la pedagogía tecnológica no le interesa el sujeto” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 83).

En un campo educativo como este, lo ideológico va de la mano de lo tecnológico. La función del maestro es transcribir la realidad (debo hacerlo como mi mejor profe lo hacía), es decir, reproducir una educación que forma sujetos disciplinados, eruditos y competentes. De esta manera, por más que en disposiciones y proyectos se proclame que el ser humano es el centro del proceso educativo, éste es relegado a un segundo plano. Así las cosas, el mercado mundial obtiene lo que espera de la educación, esto es, un sujeto apto para competir, para ganarle al otro. A propósito, Mèlich afirma: “educar constituye una tarea de ‘fabricación’ del otro con el objeto de volverlo ‘competente’ para la función a la que está destinado” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 14).

En este escenario de competitividad es muy difícil, casi imposible, que encontremos el sentido de lo educativo. ¿Para qué nos estamos educando? es la pregunta obligada. Ante este interrogante, la respuesta es que nos estamos educando para responder a las demandas del medio. No obstante, esta respuesta no satisface nuestros cuestionamientos, en tanto ignora las demandas del otro y muestras propias demandas. La confusión aumenta cuando descubrimos que la educación no tiene en cuenta nuestra vocación, ni aquellas virtudes o aptitudes que nos son propias, pues el imperativo de “ser el mejor” no nos permite hacer aquello que nos gusta. Al respecto veamos:

[...] «Debo hacer algo porque quiero alguna otra cosa». En cambio, el imperativo moral y, por tanto, categórico, dice: «Debo obrar de éste o del otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa» (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 134).

Contradictoriamente, día y noche desde la educación como trabajo se nos tortura con el discurso de la creatividad y la innovación, mientras la realidad nos muestra un campo que no nos permite hacer lo queremos ¿Cómo ser creativo dentro de una educación diseñada para la dominación? No pretendo dar a este interrogante una respuesta “verdadera”, pero sí debo decir que es necesario cambiar la ecuación información-reproducción por la ecuación testimoniar-aprender, porque esto nos permite aprender saberes con sentido en tanto sirven para acoger al otro y no para someterlo. En esta dirección es claro Mèlich, cuando afirma:

[...] Una enseñanza así, viciada por el deseo de apoderarse del Otro, reduce el contenido a transmitir a un saber que ha de transmitirse con objetividad, con autoridad, con neutralidad. Y al hacerse así, la enseñanza se reduce a transmisión de contenidos: se enseña un saber ya constituido, no una forma de pensar o un modo de relación... Es una pedagogía en la que el auténtico aprender siempre se deja para más tarde (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 178).

A propósito de transmisión de contenidos, ¿qué papel está jugando la didáctica? Vale la pena este cuestionamiento en tanto la transposición didáctica⁸ o conversión de saberes sabios en saberes enseñados, se está haciendo unidireccionalmente. Las estrategias didácticas son encaminadas hacia la memorización y aceptación por parte del aprendiz de los contenidos que el sistema ha determinado como válidos porque mantienen el estatus quo. Esto nos llevaba a denunciar con Mèlich: “lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se «espera» que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 12).

⁸ En *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Yves Chevallard (2002) plantea la necesidad de una relación ternaria entre el docente, el saber y el estudiante articulando lo epistemológico y lo didáctico. Advierte que, quienes producen diseños curriculares, libros y materiales didácticos, pueden llegar en un momento dado a deformar el conocimiento.

De esta manera, se convierte al estudiante en un ser que graba contenidos sin entender su significado. Este tipo de estudiante carece de una auténtica autonomía y es muy semejante a sus profesores. Los aprendices egresan del sistema educativo convertidos en sujetos mecanizados, programados y se supone que perfectamente equipados para responder a las necesidades del entorno. Esta es otra de las realidades denunciadas por Bárcena y Mèlich, 2000), cuando dicen: “El ser humano, entonces, sería un robot, y la educación adoctrinamiento”. Y cuando la educación busca el adoctrinamiento se pervierte el genuino propósito de la pedagogía, cual es el de formar seres humanos para que sean más humanos. En semejante sistema, la pedagogía se convierte en un aparato al servicio del totalitarismo que mediante el manto de lo teleológico dice que tipo de ser humano debe brotar de la escuela.

[...] A partir de un modelo de ser humano se inicia un proceso de «manipulación» o de «represión» para conseguir un nuevo ser humano, de acuerdo con las finalidades que uno se había propuesto al principio (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 74).

Entonces, una didáctica del adoctrinamiento no es más que un artefacto del mal⁹ al servicio de una racionalidad instrumental, que sirve para “cosificar” a las personas. Esto nos convierte en estadísticas, en productos logrados y favorece una educación que lejos de ser humana es totalitaria. De este modo, la educación como trabajo, obedece a la relación medios/fines y como tal cuando se “fabrica” o se logra un producto, este se arroja a la sociedad como diciendo: “ya acabamos, ahora continuaremos fabricando otros”. De igual manera, en la educación como trabajo no se acepta que el acto de educar sea un proceso que dure a lo largo de la vida. Por más que ilustres autores como Delors¹⁰

⁹ En *Filosofía de la finitud*, (2011), Mèlich nos deja ver que una experiencia que no sea una fuente de respuesta ética puede convertirse peligrosamente en un artefacto al servicio del mal.

¹⁰ En el capítulo cinco de *La educación encierra un tesoro*, Delors sostiene que la educación a lo largo de la vida debe dar a cada individuo la capacidad para dirigir su destino.

digán lo contrario y por más que propuestas como la de este escritor francés sean adoptadas como políticas educativas, lo cierto es que la educación como trabajo tiene límite, dado que finaliza en el momento en el que se produce un nuevo funcionario¹¹. Esto lo sustenta Mèlich apoyándose en Hannah Arendt y sus cinco puntos fundamentales de la educación como “fabricación”, a saber:

[...] a) La educación es una acción violenta, b) La educación es una relación medios/fines, c) La educación es un proceso que se acaba en el tiempo, d) La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio, e) La educación es un proceso reversible (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 72).

Puede verse entonces, que a pesar de lo desafortunada que resulta la consideración de que ya se ha hecho todo en la vida, esta es la idea que más se refleja en nuestras actitudes cotidianas. En frases como: “yo ya estudié, ahora estudie usted”, “ya no estoy para eso”, “es el alumno el que tiene que estudiar”, “ya gané el examen no me exija más”, se nota la certeza de que se ha culminado el proceso educativo, y aún más, *se nota la seguridad de que se ha culminado “correctamente”*. Así las cosas, vale la pena llamar la atención con Mèlich: “Nadie puede jamás acabar todos sus proyectos. Y si alguien cree que «ya lo ha hecho todo en la vida», podríamos decir que es un cadáver” (Mèlich, 2011, p. 40).

Es aquí donde se requiere de toda nuestra creatividad para superar las dificultades que trae la educación como trabajo. Entre dichas dificultades están un sinnúmero de clases dictadas por docentes que consideran que ya lo han hecho todo en la vida, lo que constituye una

¹¹ “En el funcionario, el quién aparece subordinado al qué. El funcionario es el hombre común, que nada tiene de particular. Padre de familia, acude cada día puntualmente a su trabajo, vuelve a casa, lee, ve la televisión, juega con sus hijos... y, sobre todo, cumple órdenes sin rechistar. La identidad del funcionario está completamente determinada por el lugar —por la función— que ocupa en la máquina burocrática. El funcionario no es nada más que una pieza de la trama social” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 78).

barrera para el proceso enseñanza-aprendizaje. La no superación de esta barrera nos hace vulnerables frente a la tentación de convencernos de nuestro “exclusivo y exitoso proceso de formación”. También nos lleva a hacer alarde de una autonomía que tal vez no tengamos y nos pone el velo de la sapiencia que nos dispone a reproducir en el otro las “maravillas” que la educación-fabricación, a partir de la relación *medios/fines* ha producido en nosotros.

Hay que estar atentos, porque así es que aparecen los aristócratas del saber. Estos pueden llegar a ser generadores de espacios de violencia en la escuela, debido entre otras cosas a que ignoran un elemento que en Mèlich es clave, *el testimonio*. Para (Mèlich, 2011), el testimonio es entendido como la experiencia y la revisión de esa experiencia por parte de quien la recibe. Lamentablemente el engrimiento y la presunción no permiten la revisión de la experiencia. Ahora bien, tampoco se trata de negarle al aprendiz los conocimientos y sí que menos de desconocer los saberes que pueda tener el docente, todo lo contrario, los saberes son para reconocerlos y ofrecerlos, pero hay que hacerlo de manera humilde y oportuna. Precisamente, la falta de humildad es la que le permite al megalómano ponerse como ejemplo y decir: “hazlo como yo te digo, de lo contrario serás mal evaluado”. Al respecto, Mèlich llama la atención sobre las consecuencias que esto puede traer:

[...] Pero si la educación es fabricación y, por lo tanto, finaliza, entonces la identidad deja de construirse. Aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo; surge el sujeto sustancializado, totalitario (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 71).

Estas consideraciones sirven de soporte para afirmar que la escuela es un espacio para reproducir las condiciones imperantes y por ende la violencia. La escuela multiplica el sinsentido de la existencia humana. Por consiguiente, los sujetos de manera desesperada se dedican a la construcción de artefactos para encontrar el sentido de la vida. ¿De qué autonomía puede hablarse entonces en este contexto? No se nece-

sita ser muy osado para afirmar que solo es posible una autonomía pre-diseñada e impuesta por una moral totalitaria. Como si esto fuera poco, desde la ausencia del sentido y la presencia del sectarismo un número significativo de profesores/funcionarios se ufanan de un producto, de algo que “*fabricaron*” sobre la base de un modelo mal digerido o que ni siquiera conocieron. Al respecto se lee en Mèlich:

[...] La sociedad moderna ha inventado nuevas instituciones para la producción y transmisión de sentido: psicoterapias de distinto tipo, orientadores sexuales y orientadores vocacionales (ambos servicios ya están disponibles en los colegios), cursos y seminarios especiales para la educación de adultos... Otra alternativa es ir a las librerías y escoger en las estanterías, llenas de literatura de autoayuda, la obra más adecuada a las actuales dificultades que afectan a nuestra vida exterior o interior (Mèlich, 2011, p. 53).

Muy a pesar de lo anterior, y esto aumenta el caos, hay *profesores/funcionarios* que llegan a desarrollar dentro del proceso de fabricación del ser humano una labor para la cual no se han formado. En muchos casos sin haber tenido la más mínima experiencia como docentes, se dedican a formar docentes. Así las cosas, dichos profesores lo que consiguen es estropear el modelo de persona que pretendían arrojar a la sociedad. Podría decirse que ni siquiera saben cumplir con su función de reproducción. De otro lado cuando tampoco se está preparado para una educación ética, entendida esta como un viaje hacia el otro, lo único que puede hacerse es daño. En estas circunstancias, la ética de este tipo de docente se convierte en un imposible. Admito que aquí mi discurso pareciera menospreciar las posibilidades del ser humano, en este caso, el docente, que en su día a día hace cosas tan loables como “cumplir con sus deberes” y ser un “buen ciudadano”, no obstante, es innegable que la escuela nos convierte en funcionarios. Al respecto puede leerse en Mèlich:

[...] El funcionario es el «sujeto» del proceso de fabricación. Al mismo tiempo, el objeto de este proceso es la creación de nuevos y devotos funcionarios que se integren dentro del tejido social. Este parece ser el gran objetivo de la educación-fabricación (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 78).

Hay que hacer notar que el funcionario no es solamente el profesor, también llega a serlo el estudiante, quien es formado como tal. Los aprendices de funcionario son sumisos, obedientes y muy diligentes. No les importan las tareas depredadoras que les son asignadas, para las cuales deben abordar conocimientos preestablecidos de los cuales no se pueden salir. Las instrucciones para fabricar sus comportamientos son precisas y las cumplen sin protestar. A su temor para dar una opinión le llaman respeto y creen ciegamente que sus profesores son dueños de un poder plenipotenciario. En suma, el estudiante también reproduce las condiciones del medio. Como lo dice Foucault, citado por Mèlich:

[...] El poder moderno, dice Foucault, viene desde abajo, y no desde la superestructura. Es tecnológico y, por tanto, funciona a través de mecanismos y de artefactos, como por ejemplo «el técnico», «el funcionario», «el experto». Éstos ya no son personas. Se han convertido en artefactos del poder. El poder moderno es biopoder (Mèlich, 2011, p. 116).

En estas circunstancias, a la angustia de su propia finitud, profesores y estudiantes le agregan el sin sentido de su día a día en la escuela. Unos contenidos intrínsecamente de muy poco valor son el centro de su accionar. Las actividades académicas tienen que pasar por el paradigma de la eficiencia y la esquematización del ser humano, lo que está causando muchos estragos. Hoy vemos cómo la estandarización, que es uno de los grandes objetivos de la educación tecnológica o educación para el trabajo o educación-fabricación, gana terreno en detrimento de la experiencia enriquecedora del conocimiento del otro, de su pasado y de su historia, lo que deja claro el siguiente texto:

[...] “La ‘fabricación’ educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. ‘Instrucción’, ‘currículo’... son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 74).

De esta manera, se hace muy difícil acompañar al otro en su lucha contra las contingencias, más aún si se tiene en cuenta que esa lucha hay que darla en un escenario dentro del cual la diferencia se ha convertido en un pecado. El imperativo de ser parecidos a algo o a alguien nos mete en el mercado, en la danza del consumo, a lo que la educación no es ajena. Cada vez más, y en mayor número, hay que consumir saberes, incluso saber que no se tenga, es un saber que hay que aparentar sino se quiere quedar relegado. Eso es la estandarización una, pretendida universalización del saber desde la cual se habla de un aprendizaje significativo y frente al cual es menester preguntarse ¿Significativo para quién?

[...] Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no «sabe», porque a nada «sabe» en realidad. Un saber sin sabor (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153).

El mercado de la educación va más allá de concebir a los aprendices como clientes, pues los convierte en verdaderos consumidores. Esto acaba con las posibilidades de formar personas autónomas, debido a que son los estudiantes los que deben adaptarse a lo que la educación les exige y les ofrece. A nuestros jóvenes se les enseña que es lo más rentable y lo más útil, porque enseñar esto le sirve al sistema educativo para perpetuarse y reproducir las desigualdades fortaleciendo sus formas de dominación. En este holocausto de *marketing* el tiempo corre vertiginoso y lo económico es el valor supremo. Este es el terreno que

nos impone la modernidad y es en este espacio que nos corresponde hacer resistencia a la dominación. Y si tenemos en cuenta que esta resistencia requiere de formación, lectura y acción; el interrogante que surge es obligado ¿Cómo lograrlo en semejante ambiente?

[...] En efecto, leer, meditar, son actividades que requieren paciencia, lentitud... Y todo esto es imposible en un mundo en el que se impone un nuevo lenguaje, el de los ordenadores, el de los teléfonos móviles, el de los medios de comunicación... (Mèlich, 2011, p. 88).

A lo anterior hay que sumarle que los propósitos que orientan el sistema educativo, no son los mismos propósitos que acompañan a la educación y a la pedagogía. Mientras los primeros se centran en la manipulación de los seres humanos y en crear y reproducir certezas, los segundos se centran en lo humano, incluso desde la filosofía de la finitud podríamos decir que los propósitos de la educación y la pedagogía se centran en la alteridad y la incertidumbre. Desafortunadamente, la realidad nos muestra que los propósitos del sistema educativo se imponen sobre los propósitos de la educación y la pedagogía, de lo cual nace según Mèlich: “una pedagogía de la programación, de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder. Una pedagogía tecnológica, en definitiva” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 43).

En este tipo de pedagogía, la vigilancia, el peritaje y el logro de las metas, así estas solo se manifiesten en informes “bien hechos”, es lo que verdaderamente importa. Tal vez a esto se deba la contundente afirmación de Mèlich (2011): “en un mundo así no hay nombres propios, ni contingencia, ni alegría, ni dolor... Únicamente estadísticas, burocracia, razón fría: artefactos del mal”. De este modo, puede decirse que la educación como trabajo opera sobre el cálculo frío de los expertos, de los poseedores de grandes conocimientos, aclarando que en muchos casos dichos conocimientos son más presunciones que realidades. Como si esto fuera poca cosa, la educación como trabajo se imparte de espal-

das a una inteligencia histórica, por lo que el recuerdo que posibilite la recreación del pasado brilla por su ausencia. Por eso, la escuela a la que hoy asistimos no nos brinda la posibilidad de reconocernos y superar nuestras dificultades.

En resumidas cuentas, la educación como trabajo se sustenta en el egoísmo en el “solo importo yo”, en el deseo de vencer al otro. De esta manera se fomenta la lamentable retirada del profesor/funcionario que renuncia a emprender el viaje hacia el otro para refugiarse en sus “grandes” saberes y en el “correcto” cumplimiento de sus funciones. Desde la educación bancaria¹², y teniendo como talonario los formatos, el profesor/funcionario hace sus consignaciones en la “cabeza-buzón” de sus aprendices ¿Podrá la escuela desde este violento escenario hacer algún aporte a la paz? A pesar de cuestionamientos como el anterior, los defensores de la educación como trabajo, se resisten a aceptar un cambio. Su lucha por los productos logrados los lleva a pensar que en el campo educativo lo menos importante es narrar historias. Al respecto, Mèlich cuenta una de las objeciones que estos tienen.

[...] “Sin embargo, la objeción permanece inalterable: «¿De qué sirve narrar historias, pues, en un mundo donde la vida cotidiana de mucha gente está dominada por diversas formas de exclusión y opresión (y donde las historias mismas pueden contribuir a esa opresión)?» (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 117).

Así las cosas, con el pretexto de que la historia puede contribuir a la opresión, la educación como trabajo refuerza sus contradicciones y aboga más bien por el “hacer para tener”. Dentro de esta educación más que el pensamiento se privilegia la mente, el pasado no es un punto de

¹² En *Pedagogía del oprimido*, Freire habla de educación bancaria refiriéndose al acto en el que los educadores depositan en los educandos una lista de contenidos. De este modo, los educandos son meros recipientes en los que se deposita el saber. Freire denuncia que, con este tipo de educación, se busca cambiar a los estudiantes, mas no su realidad, lo que la constituye en una forma de opresión.

referencia, dado que se centra en el “aquí” y en el “ahora”. Además, el futuro se avizora solo en la medida en que se pueda acumular mucho en el presente. Por otra parte, hay que decir que además de los aspectos de la educación como trabajo, hasta aquí citados y resumidos en la figura 1, esta tiene otros dos elementos. El primero es la fragmentación del conocimiento, el cual se parte en mil pedazos, cada uno de los cuales recibe diferentes nombres: estándares, ámbitos, áreas, asignaturas, competencias, niveles de competencia, logros, indicadores, desempeños, etc. El segundo es la supremacía del enseñar y el evaluar (léase calificar) sobre los procesos de aprendizaje y transformación de los sujetos. Esto hace que en la educación como trabajo tengan primacía la instrucción y la repetición sobre la creatividad.

[...] La «fabricación» educativa aparece bajo distintos nombres en la literatura pedagógica. «Instrucción», currículo... son términos que sugieren el deseo de ser fiel a una forma sistemática, evaluable y mensurable de las interacciones e intervenciones educativas. Instrucción (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 75).

Por último, es necesario recordar, que la educación como trabajo es una educación que responde a un modelo en el cual lo pedagógico se reduce a la formación de nuevos funcionarios, el currículo no es más que el suministro de conocimientos importados y sometidos al vaivén de las demandas del mercado mundial y desde la didáctica, a partir del lema “la letra con sangre entra”, se evalúa de forma mecánica y memorística.



Figura 1. La educación como trabajo

Fuentes: Bárcena, F y Mèlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona. Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial, Barcelona. Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial, Barcelona. Elaboró: Bernardo Betancur Sierra. Círculo de Humanistas Latinoamericanos. UNAULA, 2017.

2. LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN ÉTICA: UNA PROPUESTA DE PAZ

El soporte de la educación como acción ética no es un artefacto del mal como la relación medios/fines. Cuando se habla de este tipo de educación, hay que remitirse a modelos educativos activos contruidos desde lo ético, es decir, modelos que superen lo plasmado en el papel y se involucren en la acción. La educación como acción ética no parte del diseño o modelo de persona que se quiere lograr, ella se refiere a una acción humana mediante la cual se combate la reproducción, corrigiendo los errores del pasado y fomentando la lectura crítica y creativa de la historia. Además, desde la educación ética se busca superar la idea

del yo que se superpone al otro, se hace la experiencia de la inclusión y se afrontan las incertidumbres que el mundo plantea. Asimismo, desde esta educación se combaten las debilidades, se vive la finitud y el sujeto identifica sus raíces. Por lo tanto, desde el punto de vista de la ética, la educación es una acción.

[...] La acción no es, desde esta perspectiva, un medio para alcanzar un fin. No hay una utilidad teleológica, intencional, en la acción. No tiene sentido la acción sin un sujeto humano, sin un quién que actúa. Esto es lo que hace diferente la acción educativa de la fabricación de un objeto (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 78).

Por consiguiente, no se trata de una acción como una simple actividad desde la cual se mira a lo lejos y que a su vez es mirada desde lejos. Se trata más bien de una actuación en la que uno vive de cerca y de manera creativa el pasado y las dificultades del otro. Esto trae grandes sorpresas porque hacer una crítica creativa del pasado es algo que requiere volver sobre sí mismo, redescubrir los relatos y narrar desde el presente el pasado. Con esto, la acción ética desenmascara y denuncia las repercusiones de las prácticas totalitarias y nos abre la puerta a una amplia gama de interpretaciones que nos permiten avizorar un mejor futuro. Por eso, según Bárcena y Mèlich (2000): “el ser humano necesita de la narración, del relato”.

De modo que la educación ética debe desarrollar la capacidad para ponerse al lado del otro. Esto no implica “ponerse en sus zapatos”, implica estar ahí con él, trabajando en un nuevo discurso mediante la apertura de espacios a las palabras por venir. Estar con el otro nos permite ver que lo más importante, es que no continuemos reproduciendo el horror de nuestras violencias. No podemos seguir postergando los aportes que podemos hacer para contrarrestar la guerra. El otro está ahí y tenemos que mirarlo ya, sin que ello implique un presente avasallador que ignore su pasado y su futuro. La alegría y el dolor de los demás no son temas que debemos dejar para después, por eso la

definición del otro como alguien que simplemente es opuesto, debe ser superada. Se trata ahora de entender un concepto de alteridad mucho más complejo, un concepto que tiene que ver con alternar o si se quiere fraternizar nuestras circunstancias, expectativas y esperanzas con las del otro.

[...]... la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15).

La idea es que aprendamos a ver al otro así no esté de cuerpo presente. De hecho, la presencia del otro en muchos casos es simbólica, lo cual no implica que sea irreal. El otro, aquel que sufre los horrores de la guerra o aquel que recién llega a este mundo, nos ve, nos habla y con un abrazo nos pide que lo consideremos parte de la patria, nos pide recuerdo y nos pide compasión. Lo más doloroso es que en lugar de darle lo que nos pide, le brindamos al otro (en el caso de nuestros estudiantes) un adoctrinamiento nacionalista que nace de una imposición global llamada educación para la ciudadanía. Esto hay que cambiarlo porque la construcción real de ciudadanía es algo que solo puede hacerse de cara al otro. Y para hacerlo debemos dejar de cobrarle el “crimen” de ser otro. Precisamente, las contradicciones hacen posible que mientras el yo cuente su paz, el otro narre su guerra o a la inversa, pues al fin de cuentas lo importante no es solo hablar de las víctimas, es permitir que ellas hablen.

[...] El rostro (visage) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la «presencia viva» del otro, pura significación. «El rostro es significación, y significación sin contexto... Por esta razón, el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: «¡No matarás!»... El rostro es el decir que deja una huella en el mundo, en lo dicho. La

huella es la presencia de algo que no podemos nunca aprehender como pura presencia, es presencia de algo sensible que siempre es más que sensible (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 137-138).

Considerando lo anterior, hay que decir que, si se hace la experiencia de la alteridad, los ciudadanos podrán respetarse entre sí, los aprendices y sus maestros harán lo propio y los padres y los hijos igual. En general, los pueblos podremos respetarnos conviviendo en un constante dialogo de enriquecimiento mutuo y evitando con ello que se impongan las creencias del más fuerte. Ir más allá de la enunciación de la alteridad, es decir, hacerla, vivirla, recrearla en uno mismo; no solo sirve para superar los conflictos, también los evita. Por esto, el punto de partida de la ética ya no es la pregunta por el hombre, en clave de Mèlich, la ética debe partir de la pregunta por el otro. Es aquí donde Mèlich (2011), nos deja ver la ética de otra forma: “Así pues, advierto desde ahora que designaré con el nombre de ética —que no debe confundirse con la moral— a una relación de alteridad”.

En esta línea de argumentación puede decirse que la educación es el lugar privilegiado para el encuentro con el otro, encuentro que debe tenerse como lo más importante por encima de los mismos contenidos. Es necesario aclarar, a propósito de contenidos, que los saberes que enseña la escuela no deben ser fruto de una imposición, por el contrario, deben ser consensuados y su abordaje debe partir de una invitación, de un acto de seducción. Es por esto que un profesor ético no consigna conocimientos en las cabezas de sus estudiantes, simplemente los ofrece como un regalo, regalo que el alumno es libre de aceptar o rechazar. Al respecto, Mèlich cita a Duch:

[...] La tradición, por tanto, no es sólo el acto de transmitir un «contenido» tal y como previamente lo ha recibido quien lo transmite, sino que es un acto de participación, verdadera actividad dinámica tanto de donación o entrega como de recibimiento o recepción (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 155).

Como puede verse, ha llegado el momento del maestro humilde que renunciando a sus prejuicios es capaz de apostar por la capacidad de sus discípulos. De manera mordaz se oye hablar en los ambientes educativos de los docentes que son muy “madres” y de los que “regalan” buenas calificaciones a sus estudiantes. Lo curioso es que de aquellos que regalan su tiempo, las experiencias de su pasado, sus anhelos de futuro y hasta un poco o mucho de amor no se dice nada. Hay que reinterpretar al maestro generoso, dado que los contenidos no son para imponerlos, sino que al igual que la acción educativa en general, deben ser un obsequio. Este obsequio debe entregarse de una manera tan compasiva que permita que los estudiantes encuentren en los saberes aprendidos, más que el sentido impuesto por una moral positiva, el sentido y el deseo de emprender la búsqueda de un mundo mejor.

Por todo esto, frente a la desilusión, que en tanto narración del dolor deja ver la relación con el otro, es decir la relación ética, maestros y aprendices deben emprender procesos de donación. Es prudente advertir que la donación riñe con la manipulación de quienes arbitrariamente nos dicen cuáles son los conocimientos que se deben impartir. Precisamente, las imposiciones son las que le quitan sentido al acto educativo. Por eso es fundamental recalcar que para Mèlich (2011), el sentido solo puede encontrarse en la existencia del ser humano, o mejor dicho en el otro. La condición de finitud no como ser para la muerte, más bien como ser para un constante comienzo nos ubica en el centro de numerosas dificultades, las mismas que paradójicamente nos producen el sentido, es decir, la fuerza y el deseo de superarlas. Al respecto, leamos lo siguiente:

[...] De ahí que una «pedagogía del sentido» tenga que ser compensada por una «pedagogía del deseo», una pedagogía que sea herética y anti-ortodoxa. Porque hay que aprender que el sentido siempre es y debe ser revisable, hay que aprender que el deseo siempre va acompañado de desencanto (Mèlich, 2011, p. 118).

Este es el campo en el que el docente ético se mueve. Aquí el maestro debe centrar sus esfuerzos en las demandas del otro y ser muy generoso sin esperar nada a cambio. Lamentablemente, la convivencia en las aulas no ha sido el motor que genere este tipo de espacios. La dañina solidez del yo, ha dado al traste con la posibilidad de crear lugares de acogida para los recién llegados. Las mismas instituciones de acogida (familia, escuela y sociedad) invitan a la obediencia ciega. A esto se le suma la creencia de que el profesor siempre tiene la razón. De ahí, la dependencia intelectual de nuestros jóvenes, su aislamiento del presente, la vergüenza por su pasado y el escepticismo frente al futuro. Estos son otros artefactos del mal que como tal niegan la hospitalidad que debe dársele al otro y la gravedad del abuso emocional y académico practicado a diario desde la educación.

Debe quedar claro que la hospitalidad se convierte en un imposible cuando no se responden las demandas del otro o cuando se responden esperando de él una forzada réplica. Cuando el centro de interés deja de ser el otro y pasa a serlo la exigencia de resultados, el acogimiento se convierte en una falacia. Más aun, cuando esta exigencia se da en temas que no se le han trabajado al estudiante o se le han trabajado mal. Un ejemplo de esto es pedirle a un estudiante que desarrolle competencias en el saber ser, cuando lo único que se ha hecho es reforzar su egoísmo. Esta situación empeora cuando al estudiante se le inculca que solo él tiene la culpa de su ignorancia, a lo que trata de dar solución encerrándose en sí mismo y por ende desatendiendo las demandas de los demás.

Para revertir esta situación hay que echar mano de un nuevo imperativo: “pensar y actuar en favor de los demás”. No podemos auto exonerarnos del cumplimiento de este deber. Nos corresponde asumir la responsabilidad de recordar a los que sufrieron, acoger a los que llegan y acompañar a los que hoy sufren. Además, debemos aunar esfuerzos para romper el orden existente. Es aquí donde la escuela a partir de una nueva relación entre estudiantes y profesores puede configurar un escenario inmejorable para superar la violencia. Esto es lo que nos recuerda Mèlich, en el siguiente texto:

[...] La relación entre maestro y discípulo debe enunciarse en términos de enseñanza, pero de una enseñanza que nada tiene que ver con la reminiscencia platónica, sino que opera como una ruptura en el yo, como una respuesta al otro. El otro es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 141).

Cabe señalar que lo que hay que evitar es, precisamente, la retirada del otro. Y para lograrlo la escuela debe manejar otros saberes, a los que se hará referencia más adelante en este escrito. Manejar nuevos saberes y hacerlo con otra didáctica le permite a la escuela contar de otra manera otra historia. Es decir, la escuela puede contar una historia que desarrolle en nosotros la capacidad para relatar nuestra vida y entender las vidas de los demás. Y para eso conviene precisar que no se aprende únicamente del profesor, también el estudiante y el entorno tienen algo que enseñarnos.

Por esta razón, hay que superar la patología del ocultamiento del propio sufrimiento. La supuesta inteligencia superior, el cociente intelectual alto y la coraza de “certezas” que a veces nos invaden, no pueden seguir ocultando nuestra fragilidad. La inteligencia no debe cuantificarse ni mucho menos cercenarse. Es el momento de abogar por una inteligencia humilde, pero sobre todo ética, que nos ayude a crear las condiciones para cristalizar un carísimo anhelo como colombianos: que la guerra no se repita, que de verdad podamos referirnos al periodo de “la violencia en Colombia” como algo superado.

En este quehacer, por triviales que parezcan, temas como la consideración y la amabilidad son fundamentales. A propósito, afirma Mèlich (2011): “Si la diferencia no se convierte en deferencia es pura indiferencia”. Formarse en el ejercicio de la ciudadanía de una manera deferente implica aprender el respeto por el otro, pero trascendiendo el ámbito de la simple cortesía. No se es deferente porque se sea amable o caritativo, se es deferente porque se compadece al otro y se permite

que su voz sea escuchada. Formarse de manera deferente requiere del concurso de una familia y una escuela en las que la relación ética sea la constante, pues la educación, debe ser una acción que transforme desde lo ético a los seres humanos.

[...] Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo», sino como «acción». Resumiendo, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida” (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 81).

De acuerdo con esto, el camino hacia el desarrollo de una inteligencia ética hay que emprenderlo desde la superación de la idea positivista del bien que degenera en lo conveniente, reduciéndolo todo al utilitarismo. A la inteligencia ética hay que acercarse desde una apuesta por la felicidad en respuesta al dolor y a la muerte. Además, nuestros deberes no deben ser los que la cultura nos impone, sino los que nos enseñan las demandas del otro. Por eso la acción ética no obedece a protocolos, ni a listados que nos dicen que es lo correcto. En pocas palabras, la educación ética, no es un experimento, tampoco es una enseñanza posible exclusivamente desde lo formal, y menos, el desarrollo de unas competencias que nos hagan sentir mejores que los demás. No. La educación ética es, ante todo, recrear en uno la experiencia del otro, ella es en sí misma un proceso constante de formación y de cambio.

[...] Si hay ética es precisamente porque no somos competentes y, lo que es más importante, nunca podremos serlo. No hay respuestas completamente adecuadas, siempre vivimos en la provisionalidad, en la revisión, en la contextualización y, por lo tanto, no puede existir una “buena conciencia” ética. “Ser ético” es no sentirse nunca lo suficientemente bueno (Mèlich 2010. pp. 230-23).

Sumado a lo anterior, hay que decir que los principios y valores del ser humano no solo deben ser respetados, también hay que vivirlos, entendiendo que son inherentes a la persona y no una propiedad privada. La dignidad, por ejemplo, es propia de todos los seres humanos, no obstante, nuestra lamentable violencia cotidiana nos lleva actuar como si les perteneciera solo a algunas personas. Sin embargo, la educación orientada hacia la ética no se queda alegando una dignidad universal. La educación ética se involucra en la lucha contra lo indigno, contra la indiferencia, contra la discriminación y contra el mal. Estos pensamientos son centrales en el pensamiento de Mèlich, los cuales resume en sus tres enunciados básicos para una ética de la compasión, a saber:

1. No hay ética porque sepamos que es el “bien”, sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal.
2. No hay ética porque uno cumpla con su “deber”, sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada, aunque nunca pueda ser suficientemente adecuada.
3. No hay ética porque seamos “dignos”, porque tengamos dignidad, porque seamos personas, sino porque somos sensibles a lo indigno, a la indignidad, a los excluidos de la condición humana, a los infrahumanos, a los que no son personas (Mèlich, 2010. p. 222).

Estos tres enunciados indican, entre otras cosas, la necesidad de darle un giro radical a la educación que estamos impartiendo. Como testigos de nuestras violencias, no debemos escudarnos en el cumplimiento de unos deberes mínimos. La educación debe aventurarse a dar respuestas y alternativas a la violencia. No podemos seguir pensando que nuestra violencia cotidiana es algo normal, además porque después de más de cinco décadas de guerra las preguntas no pueden seguir siendo: ¿Qué es la educación? ¿Qué es la ética?, sino, ¿Cuál es la educación pertinente al posconflicto?, ¿Qué hacer para que haya ética? ¿Es

pertinente para el posconflicto una educación basada en la moderna teoría de la formación por competencias?

No podemos dejar de lado, el necesario paso que debemos dar hacia la formación que favorezca la autonomía, la heteronomía y por ende la libertad. La moral construida desde una cultura tecno económica o, mejor dicho, la reproducción de la moral positivista no puede apagar la respuesta que desde la ética se puede dar a nuestra realidad. Solo desde una educación ética puede superarse la exclusión y la violencia que genera una moral prediseñada e impuesta. Es sabido que desde esta moral la comunidad se fracciona. Mientras unas comunidades son las “buenas” otras son las “malas” ¿Cuáles fueron los criterios con los que unas personas determinaron que ellas son las “buenas” y todas las que no se les parezcan son las “malas”? Mirándolo así, puede colegirse que todos somos “buenos” o por lo menos, todos estamos dispuestos a sostener que nuestras acciones se encaminan hacia “el bien”, no obstante, y esto es lo más lamentable, constantemente reincidimos en actos de violencia y ofrecemos nuestras espaldas a la paz.

Como puede verse, estamos ubicados en un entorno hostil ¿Cómo podríamos superarlo? El intento de responder esta pregunta nos lleva a pensar en los seres que seguirán en este mundo después de nuestra partida. No hay que olvidar que los recién llegados tienen que vivir en una cultura que no escogieron y enfrentarse al reto de acompasar la tradición y la novedad. Nuevamente entonces nos remitimos a la necesidad de una educación diferente a la tradicional. Según Mèlich (2000), “la educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. En este orden de ideas el reto que tiene la educación es grande y a la vez fascinante. Se trata del reto de la cortesía, del recibimiento del recién llegado que proveniente de la familia, espera de la escuela las herramientas que le permitan unirse a una comunidad política de una manera crítica. Por eso, Mèlich cita a Hannah Arendt:

[...] recuperando la idea de Hannah Arendt, la educación tiene el reto de velar por la transformación del mundo, por la radical novedad que cada nacimiento lleva en sí mismo. Por eso la educación debe ser renovadora y conservadora a la vez, ha de mirar al pasado y al futuro desde el presente (Mèlich, 2011, p. 77).

Así pues, se requiere de una pedagogía novedosa y de lo novedoso. Una pedagogía que desde su asombro por el constante comienzo y por la incertidumbre haga primar la hospitalidad y estimule el deseo de conocer frente a la apropiación indebida del conocimiento. La crueldad, el desabrigo, el desamparo, el egoísmo, la inseguridad, la xenofobia, el odio, la venganza, son patologías provenientes de una educación anquilosada y como tal deben ser combatidas. Aquí es oportuno advertir que la fascinación y la cortesía en la enseñanza van más allá de un acto de mojigatería. Tampoco tienen que ver con la banalización de la horizontalidad en las relaciones interpersonales. Estimular el deseo de conocer es sobre todo un acto de desobediencia frente a la reproducción. Despertar la atracción hacia el conocimiento es algo que pone al maestro y al aprendiz a avanzar juntos, a rebelarse contra una educación estandarizada y por ende a estudiar y a aprender de manera diferente. Así puede verse en el siguiente texto citado por Mèlich (2011):

[...] No aprendemos nada con quien nos dice: «Haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo», y que, en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo (Gilles Deleuze, p. 149).

En resumidas cuentas, la lucha dentro de una educación ética debe encaminarse a superar los efectos dañinos de la reproducción y sobre todo a evitar que, como artefacto del mal, esta impacte en las nuevas generaciones. Ahora bien, ¿cómo podemos impedir que la reproducción tan incrustada en nuestros estereotipos, tan amiga de nuestro actuar cotidiano, le cierre el camino de lo novedoso a los recién nacidos? Es

aquí donde se necesita poner en marcha una pedagogía tal que coloque al ser humano en el sitio que le corresponde.

Dicho en otras palabras, el propósito de la educación tiene que dejar de ser la satisfacción de los requerimientos de la revolución industrial, tiene que superar otro artefacto del mal como lo es la formación por competencias. Para dar este paso se requiere del coraje suficiente que permita adentrarse por nuevas sendas, por nuevos caminos que tengan como centro el ser humano, pues el futuro de la escuela no se construye desde el desconocimiento de nuestra condición de humanidad, ni desde un pasado desconectado de su presente, ni desde un presente que no anhele un mejor futuro.

Por lo tanto, la escuela debe insistir en la enseñanza de la verdad de los muertos, las peripecias de los vivos y la angustia y la esperanza de los recién llegados. Estos son temas cuyo aprendizaje requiere de algo más que ser estudiados; deben vivirse como experiencias y por ende deben servir para la transformación de la identidad. Esto es lo que todo maestro debe saber para superar su condición de funcionario y dejar de ser un artefacto del mal. Como lo dice Claxton (1994, p. 214), “si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo”.

Entonces la educación como acción ética es un acto de paz constante, cotidiano y desinteresado que se basa en la responsabilidad y el compromiso con el otro. La educación como acción ética no tiene que ver con la manipulación del pensamiento, por el contrario, favorece la autonomía a tal punto que nos permite reconocernos en nuestro tiempo y en nuestro espacio. La educación ética nos permite vivir la experiencia del dolor de nuestra existencia y la experiencia del dolor de la existencia de los demás. Tal es el asombro que nos genera la ética como acción, que no en vano afirma Mèlich (2011): “La ética no es la teoría del bien, sino la práctica de la felicidad, la respuesta al dolor, a la muerte, al drama de la vida..., a la finitud”.

Pero una experiencia de esta naturaleza solo es posible si se rebasan las fronteras del conocimiento formal y de la didáctica parametral. Para vivir la experiencia de la ética, hay que involucrar lo ético y lo estético, es decir el arte de narrar, dramatizar y relacionar los dolores pasados con los presentes, buscando superarlos con miras a impedir que en el futuro sea el sufrimiento el que impere. Por eso, uno de los aspectos importantes de la educación es el recuerdo. He aquí, la importancia que recobra la historia para la educación, sobre todo para aquella educación que pretende centrarse en la alteridad. Los hechos vividos en otro tiempo y en otro espacio son un aporte al desarrollo de la humanidad. Justamente, la comprensión de estos hechos nos permite proyectar el futuro, pero sobre todo nos ayuda a conocer nuestra propia realidad y favorece nuestra condición de humanidad. Aquí es procedente retomar la siguiente frase:

[...] “En este sentido, educar es desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito” (Bárcena y Mèlich, p. 101).

Ahora bien, el desarrollo de la inteligencia histórica, que no debe confundirse con determinismo histórico, requiere del arte de revivir los hechos pasados, ya sea mediante la palabra hablada o escrita. Tengamos presente que los hechos ocurridos en el pasado no quedan solo en la mente de los sujetos, también hacen parte de un imaginario colectivo y por tanto aparte de ser cuentos y relatos, son premoniciones o por lo menos reflejan la tendencia de lo que puede llegar a ocurrir. Al respecto leamos:

[...] Según esto, la función de la memoria consiste en develar el pasado como fuente del presente.... La memoria, pues, tiende un puente entre el pasado y el presente, desde el propio instante actual, entre el mundo de los muertos y el de los vivos... «Narrar es guerrilla contra el olvido y connivencia con él; si la muerte no existiera, tal vez nadie relataría nada (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 22).

Todo lo dicho hasta ahora, sobre la educación como acción ética, aparece resumido en la figura 2. Del contenido de esta figura, que para el caso es un mapa conceptual, hay que destacar la formación narrativa por ser esta la herramienta por excelencia para contar la historia. A propósito, valdría la pena dar una mirada a la forma en la que nosotros como colombianos narramos nuestra historia. Debemos tener presente que la narración se pervierte cuando se utiliza como vehículo de manipulación de la opinión y de los deseos de los ciudadanos. No obstante, esto es lo que lamentablemente se está dando en nuestro país. Nuestras narrativas se debaten entre el frívolo recuerdo de la violencia y el discurso de la paz, por un lado y la cultura de la guerra y el fuerte anhelo de continuarla, por el otro. El odio es considerado como lo único concreto, por lo que merece la pena ser tratado, mientras el amor se mira como algo abstracto, como algo que hace parte de una cursilería que hay que dejar de lado.

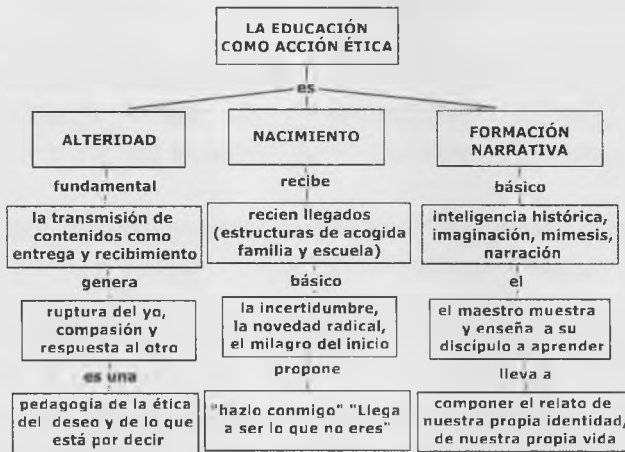


Figura 2. La educación como acción ética

Fuentes: Bárcena, F y Mèlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona. Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial, Barcelona. Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial, Barcelona. Elaboró: Bernardo Betancur Sierra. Círculo de Humanistas Latinoamericanos. UNAULA, 2017.

Nuestros relatos se cruzan con la cultura de la mano fuerte y el lenguaje agresivo y señalador contra el otro. El simbolismo del gobernante macho que amedrantando a sus opositores es nuestra guía. Nos acostumbramos al unanimismo, tenemos, en términos de (Mèlich, 2011, p. 60), “nostalgia del Absoluto, del monomitismo”. Esto se expresa en nuestras costumbres, valores, prácticas y razonamientos que hacen que nos sintamos soldados de una causa a la que todos deben unirse. Y haciendo apología del odio, disfrazamos nuestro deseo de venganza con argumentos maniqueístas como el bienestar de la mayoría o la defensa de la institucionalidad. No puede haber seriedad en el estudio del pasado cuando este se hace con intolerancia y sectarismo. El análisis de los hechos queda falseado si se hace con inclinación por una de las verdades que están en juego ¿Por qué hay que justificar a unos victimarios y enjuiciar a otros? ¿Por qué advertimos con tanta vehemencia el peligro de unos y nos es indiferente el peligro de otros? La alteridad o es para con los otros todos o no es alteridad. Estamos olvidando que:

[...] la educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria... porque las víctimas de la historia, como dice Ricoeur, no piden venganza sino narración. Se trata, entonces, de una memoria ética, en vez de recordar mórbidamente la historia... la «historia» que interesa aquí no es la historia de los historiadores sino la crónica de los vencidos... (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 144).

Por esta razón la construcción social de la realidad es una construcción simbólica que debe superar la violencia y la imposición de una concepción manipuladora de los hechos. Es aquí donde la autonomía y la heteronomía nos permiten la capacidad creadora suficiente para reconstruir los hechos que nos aproximan a nuestra realidad y entender que: “La realidad es «imaginaria», lo que no significa que sea falsa” (Bárcena y Mèlich, 2000). La reconstrucción de los hechos configura nuestra identidad, la cual debe ir más allá de las características superficiales de la persona o de la comunidad. La identidad incluye también

las acciones de los sujetos y de las comunidades frente a su relación con el entorno. De esta manera pueden, sujeto y comunidad, desarrollar un conocimiento de sí mismos en comparación con los demás y por ende detectar sus características propias.

[...] En definitiva, entendemos la educación como la configuración de una identidad personal al modo de la elaboración de un argumento, de una trama, una narración de un relato de ficción. El protagonista de la acción educativa, sea maestro o discípulo, configura su identidad, (el relato de su existencia), narrativamente a partir de los otros relatos que le han contado o que ha leído (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 113).

Un tema ineludible en los relatos es el dolor, por eso la conformación de una nueva identidad es una sufrida lucha para salirle al paso a las dificultades y a la muerte. Aquí conviene detenerse un momento a fin de analizar porque Mèlich se centra en las contingencias y no se basa en algo menos pesado, en algo celestial o por lo menos más optimista. Al respecto, conviene aclarar, primero, que “la vida humana no consiste en encontrar la felicidad, sino en buscarla” (Mèlich, 2011), y segundo, que de lo que se trata es de una filosofía de la finitud, que si bien es cierto incluye la alegría del constante comienzo, no puede olvidar que nuestra cruda realidad es la violencia y la muerte. Denunciar esta realidad es un aporte para su no repetición. Por eso es fundamental la memoria, pero una memoria comprensiva, creativa, fértil, utópica, reconstructiva y transformadora. Al respecto, Mèlich dice que hay que tener en cuenta que:

[...] Nadie ha llegado del paraíso, y si alguien ha estado allí no ha vuelto para contarlo. Desgraciadamente, en cambio, hay muchos que han sido durante algún tiempo “habitantes del infierno”, y algunos de ellos han regresado. A nosotros nos concierne preguntarnos si merece la pena escuchar su testimonio (Mèlich, 2010. p. 224).

Y así, como herederos de la violencia, como hijos de inmigrantes que han llegado del “infierno”, los aprendices llegan a nuestra escuela, una escuela que no escucha sus testimonios y en cambio les narra las incoherencias del presente. Esto es algo que debe cambiarse y el aporte para lograrlo lo puede hacer el maestro que enseña, pero que también deja aprender y que a su vez aprende los signos que favorecen el aprendizaje. Este tipo de maestro pone a pensar a sus discípulos y siempre va más allá de la transmisión de contenidos prediseñados. Un maestro ético favorece la transformación de la identidad de sus aprendices tanto desde lo pedagógico como desde lo curricular y lo didáctico. Desde lo pedagógico porque fomenta el desarrollo de la autonomía, desde lo curricular porque deja que sus estudiantes aprendan conocimientos pertinentes y desde lo didáctico porque utiliza métodos dialógicos que ayudan a descubrir y a compartir nuevos saberes. Debido a esto:

[...] es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. Lo que enseña el profesor es el aprender (Bárcena y Mèlich, 2000. p. 177).

Con lo que llevo dicho hasta aquí, me parece que he llegado a una parte que es esencial. Me refiero a la denuncia de las falencias de los pilares de la educación como trabajo y con ello a la necesidad de una educación ética. Como yo lo veo, no basta con saber, hacer, ser y vivir¹³, hay que esmerarse por saber lo que está más allá del saber oficialmente constituido. Y tampoco es suficiente con hacer lo que hay que hacer, hay que hacer hasta lo que no se debe. Además, en términos de (Mèlich, 2000), “hay que saber ser lo que no se es”. Por eso, apoyándome en Mèlich, hablaré a continuación de lo que, para mí, podrían ser los pilares de una educación ética.

¹³ En el capítulo cuatro de *La educación encierra un tesoro*, Delors propone cuatro pilares para la educación: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y aprender a ser.

3. LOS PILARES DE UNA EDUCACIÓN ÉTICA

3.1. Saber el saber no promovido

Frente a la panacea de la educación por competencias que, a partir de unos estándares, nos impone una lista de saberes, es necesario desarrollar una rebeldía fértil que nos permita abordar los saberes que de verdad nos gustan. Debemos volver la mirada hacia saberes optativos, hacia áreas del conocimiento menospreciadas por los requerimientos del mercado, como el arte, por ejemplo. Para esta labor, aprender a hablar, pero sobre todo saber escuchar, son elementos vitales. Las palabras son una poderosa arma para contrarrestar los efectos de los artefactos del mal que abundan en la educación tecnológica, y son las palabras provenientes del otro, las que nos enseñan lo novedoso, lo que se oculta, lo no permitido. Habría que decir, también, que para acercarse al saber no promovido por el sistema educativo hay que vivir el tiempo enlazando el presente con el pasado y las expectativas de futuro. Esto nos permitiría aprender a interpretar la historia, tener la experiencia de los hechos históricos y reencontrarnos con el otro.

3.2. Saber componer relatos a partir de los anhelos

Dado que lo que se anhela no es todavía una realidad, es necesario poner en juego todas nuestras capacidades para concretar los anhelos o por lo menos para intentarlo. Para ello no basta con satisfacer ningún tipo de economía, ni con desear fervientemente algo. Desde el punto de vista de la educación como acción ética, el anhelo, es darse al otro, el anhelo es: “que ni el mal ni la muerte tengan la última palabra..., que la injusticia del presente y del pasado no sea nunca definitiva” (Mèlich, 2011). Por eso, una acción ética encaminada a la realización de los anhelos es la composición de relatos, previo desarrollo de la capacidad narrativa y de la inteligencia histórica. Los relatos son una herramienta que permite producir una nueva historia, la historia no contada y a partir de ahí empezar a construir la historia que se desea. Además,

si tenemos en cuenta que los anhelos nunca se cristalizan totalmente, debemos aprender también a manejar la angustia que esto genera. En definitiva, hay que hacer el tránsito del aprender a comportarse correctamente haciendo lo que se debe, hacia el aprender la alteridad haciendo lo que se anhela.

3.3. Saber ser otro ser

La educación debe ser más que la formación de determinado tipo de persona, debe trascender lo individual e ir al encuentro con el otro. Desde este punto de vista la educación debe contribuir al desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. Por eso a la responsabilidad individual hay que agregarle la responsabilidad social. Así pues, hay que cambiar el simple hecho de relacionarse con los demás por motivos políticos sociales y económicos, por el conocer, estar y sufrir con los demás. En pocas palabras, saber ser otro ser, es afrontar y superar, tanto el imperativo del “deber ser para el mercado”, como el imperativo del “deber ser para la reproducción”. En el caso de la responsabilidad individual, se trata de buscar nuestra esencia y nuestras raíces, con el fin de transformar nuestra identidad y convertirnos en “seres para los demás”. En cuanto a la responsabilidad social, debemos desarrollar y fortalecer el hábito de mirarnos en el otro. En definitiva, tenemos que rebelarnos contra los arquetipos y coinvertirnos en seres creativos, hospitalarios e inquietos por lo novedoso.

[...] es verdad que cada uno de nosotros puede abrirse a las posibilidades de un futuro no escrito, de un futuro imprevisible y, por tanto, siendo uno mismo, ser otro, diferente del que ya era. El ser humano tiene la posibilidad de negarse a aceptar el mundo tal y como se lo ha encontrado, como algo inmejorable. Por eso hay esperanza, porque existe la posibilidad de ser diferente, porque hay diferencia entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser. Siempre existe la posibilidad de que una cosa llegue a ser otra diferente de la que es (Mèlich, 2011. p. 120).

3.4. Saber vivir para el otro

No se vive para el otro porque se le descubra o se le conozca. El otro no es simplemente alguien que se encuentra a la vera del camino. No. El otro es alguien que nos encontramos, pero que también transita nuestro camino. Tampoco se vive para el otro porque uno se ponga en su lugar o piense que comprende sus reacciones. Y mucho menos se vive para el otro cubriendo la relación con él bajo el manto de una empatía tal, que nos haga pensar que se acabaron las diferencias. El verdadero vivir para el otro comienza con hacer nuestras sus dificultades a las cuales llegamos por medio del relato de sus reacciones y sus emociones. Se vive para el otro cuando se considera la simpatía como algo más que la condolencia por el dolor ajeno, porque no es ajeno. Se vive para el otro cuando se comparte con él la experiencia del mal (Mèlich, 2011).

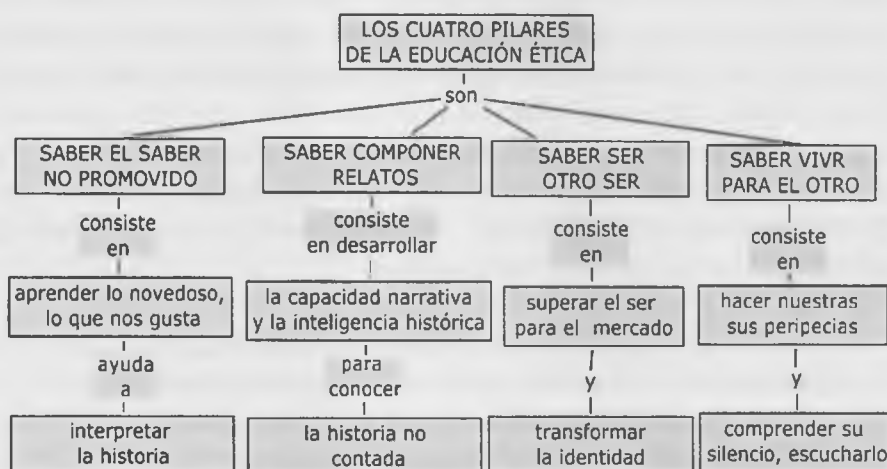


Figura 3. Los cuatro pilares de la educación ética

Fuentes: Bárcena, F y Mèlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona. Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial, Barcelona. Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial, Barcelona. Elaboró: Bernardo Betancur Sierra. Círculo de Humanistas Latinoamericanos. UNAULA, 2017.

Pero aún hay más, saber vivir para el otro exige otro saber: “saber hablar las palabras del silencio” (Mèlich, 2011). El silencio puede potenciar la comunicación, ya que hay que concebirlo no solamente como la ausencia de ruido, o la ausencia del discurso del maestro, en el caso de la educación. El silencio también es el acompañante de las palabras, es la renuncia a manipular al otro. El silencio es lo que dicen los gestos, es lo que se dice con el cuerpo todo, es expresar aquello para lo cual no hay palabras. El silencio es algo musical. Así como las notas, cada palabra lleva implícito su propio silencio, su propia pausa y refleja el dolor propio de quien la pronuncia o la calla. Entre *el yo y el otro* también hay una pausa que nos enseña a escuchar y a vivir sin violencia.

4. COLOMBIA EN EL POSCONFLICTO: HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO PERTINENTE

Durante más de cinco décadas, Colombia ha vivido en un conflicto dentro del cual, mientras unos pretenden tomarse el poder, otros luchan por no dejárselo quitar. Ante esta situación el odio y el miedo han terminado por acostumbrarnos a la guerra. Nos produce pánico todo lo que implique transgredir el orden. No queremos que nada cambie, así nuestra realidad sea la de la eterna inequidad reflejada en la cuestión agraria, la mala distribución de la riqueza, la guerra de guerrillas, el paramilitarismo, el narcotráfico, el secuestro, la extorsión, la corrupción y la constante generación de víctimas. La guerra entre liberales y conservadores, generó un espacio propicio para los revanchismos que asumimos como “normal” y dentro del cual nos hemos estado moviendo durante muchos años.

En este escenario ha trasegado la escuela y se han implementado con los matices de los gobierno de turno, las políticas nacionales¹⁴ y

¹⁴ El Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016–2026 es la política pública que orientará la educación en Colombia durante los próximos 10 años. Está encaminado a modernizar el sistema educativo, mejorando, en temas como calidad y equidad.

mundiales¹⁵ para la educación, encaminadas a una competitividad que no obedece a nuestras realidades. Ahora bien, la firma del acuerdo de paz¹⁶ ha generado otro espacio, no menos agitado, el posconflicto. En este nuevo escenario el papel de la educación debe ser el de superar las circunstancias arriba descritas ¿Cómo lograrlo? Los retos que este interrogante plantea son enormes. Al respecto y sin el ánimo de posar como depositario de la verdad, considero que nuestro vicio de cobrar mal con mal, debe ser superado. Asimismo, específicamente en educación, es necesario cambiar los estándares por la pertinencia y superar el concepto de educación como competición para centrarse en la educación como creación.

Se requiere, también, del reconocimiento de nuestra realidad o mejor, de nuestras realidades. No todos somos ciudadanos y no todos somos campesinos. Tenemos hermosas diferencias desde el punto de vista étnico, cultural, sexual, religioso y social, entre otros. Reconocer estas realidades implica que la educación no puede seguir partiendo de un bloque curricular rígido. A pesar de que se nos haya vendido la idea de que esa rigidez es parte de un sistema educativo inclusivo, la realidad es que solo ha servido para agudizar nuestras contradicciones. Por eso la educación debe ser pensada de forma diferente.

Es necesario tener en cuenta que la guerra que hemos estado atravesando no es un dato menor y mucho menos han de serlo las marcas que ha dejado en nuestro sistema educativo y por ende en los sujetos que allí nos hemos formado. Para superar esto, primero hay que en-

¹⁵ Después de los fracasos de Jomtiem y Dakar, la UNESCO organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea). Allí se determinaron los objetivos de desarrollo sostenible. En la metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", se propone: velar por que todos los niños produzcan resultados escolares pertinentes y eficaces, que la educación permita el acceso al empleo, desarrollar competencias de lectura, escritura y aritmética, fomentar la ciudadanía mundial, construir y adecuar instalaciones escolares, como también aumentar el número de becas y la oferta de maestros calificados.

¹⁶ El 24 de noviembre de 2016, siendo las 5:29 p. m., el Presidente Santos y el máximo líder de las FARC, alias 'Timochenko' firmaron en Bogotá el acuerdo de paz definitivo.

tender que el otro no es solo alguien a quien hay que formar para un empleo, ni mucho menos alguien que no era yo en la guerra y que ahora tampoco lo es porque en el posconflicto lo sigo considerando rival o victimario. El otro no es solo un problema de él mismo o de la sociedad, el otro es un ser humano que afronta unos retos que también son mis retos en la medida en que yo quiero aportar a una educación ética. El otro es alguien que tiene sus propias expectativas de formación, es alguien que tiene algo que decir frente a la educación y frente al mundo. Entonces, en lugar de ignorarlo debemos escuchar su palabra y mediante nuestra propia palabra identificarnos con él, con su lucha y con sus circunstancias.

[...] Y este darse en la palabra quiere decir cuidar, velar por que la palabra siga viva, significa dar testimonio de una vida, de una experiencia, quiere decir creerse que la peripecia del otro es mi problema, que, por decirlo con Paul Celan, yo soy tú cuando yo soy yo. Así, mientras que para Heidegger el Dasein sería un ente «en cuyo ser le va su ser», para una filosofía de la finitud sería ético un ente «en cuyo ser le va el ser del otro» (Mèlich, 2011, p. 29)

Precisamente, escuchar al otro, particularmente a las víctimas, es un elemento de una educación para el posconflicto que permite sentar las bases para la no repetición de la violencia. Nos toca entonces reconocer a las víctimas como sujetos de derechos. Ardua labor si se tiene en cuenta que la herencia de la guerra es que al otro se le quita hasta el derecho a tener derechos. Sobre esto, también hay que decir que no puede justificarse bajo ningún criterio que haya muertos. No podemos continuar propinándoles a los caídos una segunda muerte, que es justamente lo que hacemos cuando tratamos de acabar con su memoria. Nada más triste que escuchar que la víctima “andaba en malos pasos”, que dentro de las dinámicas de la guerra es “normal” que algunas personas pierdan la vida o que lo “lógico” dentro de un posconflicto es que haya retaliaciones que generen algunos muertos. Quienes así piensan

se sitúan más cerca del holocausto que de la paz, son una especie de adoradores del absolutismo y la crueldad. La escuela debe pugnar porque no sean esas ideas las que triunfen.

[...] Habiéndoles hurtado la posibilidad de tener derechos, se les privó del derecho a gozar de cualquier clase de derechos reconocidos, y con ello sus vidas acabaron siendo una nuda vida, es decir: la vida de aquel a quien cualquiera puede matar sin cometer crimen por ello ni ser juzgado como asesino (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 38).

Por consiguiente, desde la educación se deben emprender acciones encaminadas a comprender la paz como derecho y de igual forma a entender que la guerra no califica ni como derecho ni como deber. Puede defenderse desde muchas veredas la idea de la necesidad de la guerra, desde el radical concepto de la legítima defensa, por ejemplo, pero la paz que no implique, entre otras cosas, la ausencia de la guerra, no es paz. Por otra parte, la escuela debe aportar a la superación de un terrible trastorno que padecemos hoy los colombianos, un trastorno que se está volviendo endémico y que yo llamo “complejo de ser la mayoría”. Lo más grave es que esa mayoría se proclama a la luz de criterios tan peligrosos como las encuestas, el engaño y el odio. Este complejo vuelve violento a quienes lo padecen, dado que creen que ser la mayoría les otorga licencia para someter al otro. Al respecto bastaría con recurrir a los medios de comunicación y a la tecnología, vale decir, redes sociales, para ver la sarta de diatribas que en nombre de la supuesta mayoría nos lanzamos los colombianos.

Queda claro que la lógica del insulto y de la guerra es la que debemos combatir. Por eso no podemos perder de vista nuestra historia, al contrario, debemos tenerla presente, debemos estudiarla, analizarla, criticarla, representarla, sentirla y contarla permanentemente. Abordar la historia de Colombia de forma ética nos permitirá ver que llevamos más de cinco décadas ejerciendo violencia en nombre del “bien”. Y que justamente, con la bandera del “bien”, pretendemos “lavar” los

actos que dañan al otro. Deliberadamente desconocemos que dicho “bien” nos lo hemos tomado por asalto. La educación debe encaminarse a superar esa maniquea idea del bien y desarrollar la capacidad para recordar los errores del pasado y superar el desastre del presente. El camino no puede seguir siendo el de creernos los mejores y vivir señalando al otro como culpable de la debacle.

[...] Desde esta perspectiva, proponemos entender la educación como el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad. La mimesis (imaginación) aparece entonces no como una imitación o copia de una realidad ya constituida, sino como una reconstrucción mediante la imaginación creadora (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 107).

Pero el acto de recordar no debe servir solamente para almacenar en la memoria los hechos pasados, como lo deja ver Mèlich (2000: “entonces el propósito de la educación, visto desde una perspectiva narrativa, no será tanto el «cambio de la personalidad», y ni siquiera el «cambio de conducta», sino la transformación de la identidad”. Por lo tanto, la educación debe favorecer la memoria, más no la memorización de la historia. Dicho de otra forma, la educación debe privilegiar una memoria que nos permita el recuerdo de las dificultades vividas. En el caso colombiano se trata de recordar las expresiones tan duras de violación a los derechos humanos que nos ha tocado vivir a lo largo de más de cincuenta años, porque como lo ha dicho Elie Wiesel, citado por Mèlich (2000): “una educación sin recuerdo es una educación inhumana”.

Relatar la historia es un acto profundamente humano que permite descubrirnos como participantes de ella. En tal sentido con este relato estamos abogando por el restablecimiento de los derechos violados. Según Mèlich (2000): “El relato de mi identidad no puedo edificarlo sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo. Por eso, la formación debe ser una formación anamnética.” Ahora bien, una formación que tenga como base los recuerdos, debe propiciar procesos de transformación

en los seres humanos, ese es el elemento que debe primar, por encima de lo tecnológico. La anamnesis debe ir más allá del registro presente de hechos pasados, pues el saber no puede ser el simple relato de algo que ocurrió, ni la sumatoria de las cosas que se dijeron. Los espacios que quedan al interior de los relatos y entre las cosas que se dijeron, es decir lo no dicho, también es de vital importancia como puede verse en el siguiente texto de Mèlich refiriéndose al maestro:

[...] Tiene en cuenta la importancia de dejar un lugar para lo no dicho, o lo que es lo mismo, para lo que el mismo discípulo puede «decir». No reduce el saber a lo dicho, sino que transmite un saber, siempre por venir, siempre por decir. Así, su enseñanza, al no quedar reducida a la transmisión de un manual, es una enseñanza que transgrede unos límites impuestos (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 158).

De esta manera, el aprendiz encontrará sentido en la enseñanza y comprenderá de otra forma los hechos, en otras palabras, podrá hacer una interpretación de lo que aprende. Entonces, el problema ya no será acumular datos, sino analizarlos descifrarlos o si se quiere traducirlos. Con esto, el estudiante no solo aumentará su capacidad de asombro, también establecerá relaciones entre las muchas cosas del pasado que le darán que pensar en su presente y le permitirán avizorar su futuro.

[...] La educación es una invitación a que el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Y aprender de este modo significa dejarse gobernar por un único criterio, que Ouaknin expresa así: «El único criterio de una interpretación es su fecundidad. Todo aquello que da qué pensar honra a quien lo ofrece» (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 157).

He llegado a otro de los temas nucleares en educación, aquel que tiene que ver con el proceso enseñanza- aprendizaje y por ende con la didáctica. Una educación como acción ética debe partir de una di-

dáctica que vaya más allá de lo técnico-metodológico encaminado a la eficacia en la transmisión de contenidos. En este tipo de educación el acto didáctico no debe reducirse al docente que enseña y al alumno que aprende dentro de un contexto sin sabor. El modelo didáctico tradicional debe ser reemplazado por un modelo didáctico ético. De esta manera se favorecerá una autonomía que permita transformar la identidad y aportar a la transformación social. Y para esto es vital el testimonio, entendido como un acto didáctico que permite dar fe de la herencia que se trae del pasado y las expectativas de futuro. Testimoniar es un acto que requiere de la superación de la historia de los vencedores e ir al relato de los vencidos. Así, más que conocimientos, se transmitirán las experiencias de los hechos vividos. Dicho de otro modo, hay que contar la verdad de las víctimas ¿Cómo puede hacerse esto?

[...] uno se puede preguntar, con Jorge Semprún, «¿se puede contar? ¿Podrá contarse alguna vez?». He aquí su respuesta: «No hay más que dejarse llevar. La realidad está ahí. La palabra también [...] Únicamente el artificio de un relato dominado conseguirá transmitir parcialmente la verdad del testimonio» (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 57).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de llamar la atención sobre algo fundamental en didáctica, me refiero al artificio. Comenio lo propuso en su *Didáctica Magna*¹⁷ como el instrumento para enseñar todo a todos. Ciertamente es que resultaría utópico pedir en el momento actual que se le enseñe todo a todos. No obstante, puede y debe ofrecerse a todos los seres humanos, sin exclusión, una educación ética. Dentro de esta educación el artificio aparece como un elemento compuesto por una formación narrativa que permite el desarrollo de la inteligencia

¹⁷ La *Didáctica Magna*, de Juan Amos Comenio que se divide en: Didáctica General, Didáctica Especial y Organización Escolar, ubicó al niño como centro del proceso educativo. Muchos pensadores le atribuyen el origen de la escuela popular, ya que su propuesta de la didáctica como artificio se basaba en la no exclusión, por lo que había que enseñar todo a todos.

ética, de la inteligencia histórica y de la capacidad para el relato. En este sentido el artificio más que una argucia, es astucia, cautela, ilusión y anhelo. El artificio de la narración no solo es posible, es necesario para ubicarnos de frente a nuestra realidad, porque compromete tanto a maestros como a aprendices en un proceso de transformación que los lleva a identificarse como personajes de su propia historia, de ahí que:

[...] En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 83).

Aquí aparecen de nuevo la memoria y la recordación. Estos elementos son esenciales para que el artificio funcione. Cabe señalar, que este artificio no debe ser usado para remover el dolor causado por la violencia, debe servir, más bien, para rechazar las razones que la justificaron. Como nos deja ver Mèlich (2011): “el recuerdo no es para buscar venganza, sino para salirle al paso al dolor y evitar que la muerte tenga la última palabra”. Esto quiere decir dos cosas: la primera, que la memoria es importante porque de allí parten todas nuestras expectativas de futuro y la segunda, que la recordación, en tanto ayuda a la transformación de la identidad, es básica para la conformación de una moral que avizore un mundo justo. Es aquí donde la pedagogía encuentra un quehacer específico, pues debe orientar al sujeto en ese viaje hacia su propia memoria, que también es la memoria del otro.

En ultimas, los elementos que hasta aquí he citado y que aparecen resumidos en la figura 4, conforman un modelo alternativo para la labor pedagógica, que puede llamarse: “modelo pedagógico ético”. Hay que aclarar que con el concepto “modelo” no se hace referencia a una estructura fija para fabricar algo, pues ello va en contravía de la educación como acción ética. Con este concepto se hace alusión básicamente a un modelo activo que se involucra en la acción, que dimensiona las posibilidades que

tiene el sujeto de transformar su identidad, interpretar su realidad y evitar la violencia. El modelo pedagógico ético que aquí se propone no busca formar sino transformar a las personas, por eso su abordaje y puesta en marcha debe hacerse de una manera realmente flexible. De esta forma será posible, a partir de las narraciones, desarrollar en los seres humanos la capacidad para hacer propios los sufrimientos del otro.

Hablando de narraciones, sin duda alguna las narraciones de los actores del conflicto en Colombia y de sus víctimas que somos todos, traerán nuevos lenguajes a la escuela. Debemos prepararnos para comprender esos nuevos lenguajes y por ende mantener vivos los recuerdos. El recuerdo es un elemento vital para el perdón en tanto vaya acompañado del olvido. A su vez el olvido debe entenderse como un elemento purificador de la memoria que nos permita “perdonar a nuestros deudores”. Por eso no es posible llevar el posconflicto a buen término sin el olvido. Mantengamos presente que:



Figura 4. Modelo pedagógico ético

Fuentes: Bárcena, F y Mèlich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós, Barcelona. Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial, Barcelona. Mèlich, J. C. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial, Barcelona. Elaboró: Bernardo Betancur Sierra. Círculo de Humanistas Latinoamericanos. UNAULA, 2017.

[...] si no seleccionásemos nuestros recuerdos (es decir, si no aprendiésemos a olvidar) nuestra memoria quedaría saturada. Por eso el olvido es como la fuerza viva de la memoria, la que hace que la memoria se sane en cierto modo. En este sentido, por tanto, el deber de recordar ciertos acontecimientos no puede ser ajeno a un deber paralelo del olvido (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 27).

5. COLOFÓN

He intentado probar que la educación como trabajo, que es la misma educación tradicional que ha imperado en Colombia durante el conflicto, no es la opción más adecuada para el posconflicto. Por eso debemos volver la mirada sobre un nuevo modelo educativo: el modelo ético, desde el cual podríamos vivir con el otro la experiencia de sus dolores actuales y pasados y sus anhelos de un mejor futuro. De acuerdo con esto es perentorio cambiar nuestras prácticas educativas. Por ejemplo, tenemos que variar nuestras acciones en un tema tan importante como el de la evaluación de los estudiantes. No podemos seguir anclados en la simple calificación. Los fríos pronunciamientos numéricos por parte de docentes y estudiantes no pueden seguir siendo la panacea. Y digo estudiantes, porque estos, no solo acompañan sin chistar la reducción de la evaluación a una simple calificación, a veces hasta la exigen.

Esto hay que cambiarlo porque la evaluación bulímica ha desarrollado en los estudiantes y en los docentes la idea de que solo importa la nota. Y porque es imposible que un profesor que se centra solo en sacar notas desarrolle en sus aprendices, la inteligencia histórica y la inteligencia ética. Con esto quiero decir que el hecho de que un docente sea “cuchilla” calificando historiografía no hace que sus estudiantes aprendan la historia, ni aprendan a narrarla desde el presente y menos que aprendan sus herencias culturales y sus posibilidades de futuro.

En cuanto al currículo, los maestros solo sabemos decir, no sabemos mostrar, ni vivir lo que enseñamos. Los conocimientos que impartimos no les permiten a nuestros discípulos descubrirse como lo

que en verdad son, actores de su propia vida. Estamos creyendo que el nivel de una educación que es de baja calidad por ser bancaria, se eleva aumentando su nivel de bancarización. Hacer consignaciones (depositar conocimientos en las cabezas de los estudiantes) cada vez más altas que lleven a retiros (lecciones, exámenes, tareas, etc.) cada vez más onerosos, aumenta el nivel de exigencia solo en términos cuantitativos. ¿Dónde queda entonces la educación ética? No podemos seguir con la locura de pretender resultados distintos haciendo siempre lo mismo o peor aún, aumentando la dosis de lo mismo. Cada vez se escuchan con más fuerza gritos como este: “Hay que exigir más”, frente a lo cual me pregunto ¿Qué es exigir? ¿Será aumentar el autoritarismo? ¿Será aumentar la cantidad de pruebas escritas sobre lo mismo? ¿Será acaso aumentar el sacrificio, el sudor y la angustia en detrimento de la motivación, la pertinencia y la lúdica?

[...] Uno de los mayores errores educativos consiste en creer que el aprendizaje mejoraría si mejorasen las técnicas, los instrumentos, las evaluaciones, si todo se planificara mejor, mas explícitamente, mas tecnológicamente... Pero en este caso se olvida algo obvio, a saber, que la diferencia entre el decir y el mostrar es una diferencia de naturaleza y no de grado y que por tanto, nunca se llena o se optimiza el mostrar a base de mejorar el decir. En otras palabras, por mas que uno sea mejor profesor nunca llegará a ser maestro, porque por mas que se esfuerce en mejorar las técnicas de enseñanza nunca acaba convirtiéndose en testimonio (Mèlich, 2010, p. 281).

Aquí vale la pena recordar un par de versos de Anthony de Mello (1982)¹⁸: “Jamás se ha emborrachado nadie con base en comprender intelectualmente la palabra VINO”, “es absolutamente imposible enviar

¹⁸ En *El canto del pájaro*, Anthony De Mello, exalta mediante parábolas los valores humanos. Utilizando relatos cortos deja una moraleja en cada uno ellos que nos hace reflexionar sobre nuestra relación con los otros.

un beso a través de un mensajero”. Estos versos nos permiten ver que, así como lo que emborracha es el vino y no lo que sepamos de él, de igual forma, no es la repetición mecánica de unos contenidos lo que nos aproxima al saber, sino el testimonio de los hechos en los que se reflejan esos contenidos. El símil con De Mello, también nos permite advertir que sería imposible comprender nuestro, pasado y asociarlo con el presente apoyándonos solamente en memorizaciones y lecciones “bien dadas”.

Se comprende, entonces, que hay que hacer la experiencia del conocimiento. El posconflicto no es el espacio para aprender sobre el vino, es el momento para bebérselo. El fin de la guerra no es un intervalo para enviar besos, es el momento para besar. Por eso el trabajo del maestro con sus aprendices no debe apuntar a seleccionar entre estos a los que mejor aprendan. Un maestro ético tiene que hacer que todos comprendan, aunque comprendan distinto, que lo que aprenden no es solo para solucionar problemas, también sirve para acoger al otro, encarar nuevas dificultades y abrirse a nuevas experiencias.

Debo agregar que concebir al estudiante como un mero depositario de información, es desconocer en él su dimensión ética, sus penurias, sus intereses y sus necesidades ¿En qué momento se enquistó en el ser del maestro la indiferencia frente a sus discípulos? ¿Cómo puede ser posible que nos autoproclamemos como grandes docentes y al mismo tiempo, escudándonos en el discurso de la exigencia, ignoremos el sufrimiento de nuestros estudiantes? Es hora ya de dejar de concebir a nuestros discípulos como adolescentes incapaces, frente a los cuales, fruto de nuestra pedantería y nuestros miedos hay que utilizar la represión. Nuestros estudiantes no son solo aprendices de funcionario, ni simples hacedores de tareas. No. Ellos son sujetos de derechos que viven en constante relación con los demás.

Por estas razones, hay que dejar claro que la “devoción a la sapiencia” no es solo una perversa idolatría, es también un artefacto del mal,

profundamente engañoso. No olvidemos que detrás de la “experticia” se esconde una alta dosis de ignorancia, dado que entre más grande haya sido la preparación en un determinado tema y entre más se haya investigado a un grupo humano específico, menor fue el tiempo para dedicarle a otros temas y a otros grupos humanos que podían decirnos algo y que estaban observándonos esperando ser escuchados.

También hay que dudar de los discursos de la calidad y del emprendimiento, pues detrás de ellos se esconde una verdadera cacería de dragones¹⁹. Solo es posible combatir la educación como trabajo si cambiamos calidad por alteridad y emprendimiento por donación y recibimiento. Pero sobre todo hay que evitar hacerle daño al otro. El discurso sobre la corrupción del otro no deja ver la perversidad del yo. Como puede verse necesitamos una nueva educación para un nuevo escenario. Es un grave error creer que los viejos modelos educativos y lo pretensioso de los modelos activos provenientes de la educación como trabajo, son la fuente de innovación para una educación en el posconflicto.

Algo no menos grave, es que nuestra lamentable situación muestra que no tenemos la experiencia de lo que hay que enseñarle al otro y mucho menos tenemos la experiencia del otro. Debemos ser conscientes de que, si queremos enseñar algo a alguien, no solo debemos saber ese algo a enseñar, también debemos saber sobre ese alguien a quien le vamos a enseñar, es más, debemos compadecerlo, estar a su lado, ser él. Para alcanzar estos propósitos no basta con unos perfiles diseñados en el papel (que en muchos casos no se tienen o no se toman en cuenta a la hora de nombrar un docente). Tampoco es suficiente con la aprobación de una prueba o examen de ingreso al sistema educativo. Hoy vemos

¹⁹ En el cuadernillo N° 8 de *Maestros gestores de nuevos caminos* (1998), Alonso Takahashi, refiriéndose a que en la escuela las matemáticas son solo un filtro, narra la siguiente fábula: “Deseando convertirse en cazador de dragones, un joven ingresó en una escuela especializada en este arte milenario y durante cinco largos años estudió sin descanso hasta obtener su grado. Durante muchos meses vagó en busca de dragones para cazar y al no encontrar ninguno, fundó una escuela y se dedicó a enseñar a otros a cazar dragones. Es posible que toda su vida siguiera creyéndose un cazador de dragones.

que, desde la más reconocida hasta la menos promovida de las profesiones, un número significativo de los mejores en las pruebas, muestran un nivel de desempeño muy deficiente desde lo tecnológico y muy lamentable desde lo ético. El caso de la curaduría urbana de Medellín²⁰ es un inmejorable ejemplo al respecto.

Análogamente cabe recalcar que, junto a las presuntas bondades de los nuevos modelos educativos, vivimos retomando nuestra educación totalitaria, en medio de una gran nostalgia por la pedagogía tradicional. Debido a esto, en nuestras aulas se ve un híbrido que va de la veneración a los modelos pasivos, al recelo frente a los pretenciosos modelos activos, lo que constituye una especie de pedagogía sustituta de la pedagogía medieval. De modo que, para aportar a la superación de estas falencias en la educación y rebasar la lamentable herencia de la guerra, la escuela debe partir de un modelo ético y desde allí luchar por superar el horror del pasado. En términos de Mèlich (2011): “una memoria fijada en el pasado es una perversión de la memoria”. Lamentablemente, este tipo de perversión lo vemos a diario cuando miles de voces se aglutinan para clamar venganza y enarbolando el gallardete de los que “si son correctos”, sientan cátedra sobre lo que se puede y lo que no se puede perdonar, desconocen que:

[...] Un imperativo de la memoria puede llevar a la venganza... Como diría Jacques Derrida, si se perdona en serio, si se perdona de verdad, sólo se puede perdonar lo imperdonable. Otra cosa es la reconciliación, pero el perdón, si es perdón, es incondicional. Ni más ni menos (Mèlich, 2011, p. 86).

Al respecto, conviene decir que las ideas de quienes propugnan por la continuación de la guerra pensando que se puede construir ciudadanía sobre amenazas y balas no pueden pasar. Es cierto, a pesar del

²⁰ Carlos Alberto Ruiz, el curador que aprobó las licencias de repotenciamiento del colapsado edificio Space de Medellín, en el que doce personas fallecieron en el 2013, fue, con 784 puntos, el único candidato en aprobar el concurso.

dolor que nos causa, que nuestro gran acontecimiento ha sido la guerra, no obstante, también es cierto que estamos incursionando en un nuevo terreno, el terreno del posconflicto ¿Es ético educar olvidando esta realidad y dejando de lado a quienes consideramos que no son nosotros? ¿Dónde vamos a colocar a los excombatientes de todos los bandos? ¿Acaso crearemos otro tipo de ciudadano? ¿Tendremos otro tipo de estudiante? No podemos caer en la discriminación que genera el odio. Tenemos que perdonar. No podemos proponer espacios a parte para los otros. No podemos revivir los guetos.

Por estas razones, el camino no es seguir defendiendo una educación que ha fomentado el odio y la crueldad y se ha posesionado como propiedad privada. Repensar la educación y recuperarla para la vida pública es otro de los imperativos que hoy enfrentamos. No olvidemos que uno de los motivos por los cuales los ciudadanos que habitan nuestras zonas deprimidas se sienten excluidos de la educación, es que la ven como la propiedad privada de una élite reducida. Tenemos que devolverle la educación al ciudadano. Tengamos en cuenta que la educación ética tiene que ver con la relación entre el individuo y la sociedad. Por eso, otro gran reto es llegar a ser sujetos capaces de intentar cambios en nuestras condiciones de vida. Esto se logra educando en y para la memoria, pues ella direcciona nuestros anhelos hacia la posibilidad de superar la violencia y vivir en un mundo mejor.

Aquí es necesario insistir en que nuestros estudiantes no deben seguir siendo “seres para el mercado”, esta es una de las concepciones sobre el ser que hay que superar. Los estudiantes deben ser para su tiempo desde su pasado y sus anhelos de futuro. A propósito, situarnos frente al estudiante es situarnos frente a algo que ellos poseen en grado sumo y que debemos aplaudir, me refiero al don de la imaginación. Debemos ayudar a los recién llegados a usar este don sabiamente para evitar la violencia. El mensaje entonces es que si hay un camino y ese camino son los recién llegados, nuestra tarea es brindarles una educación verdaderamente integral que favorezca su autonomía para que puedan afrontar las contingencias.

En últimas, quiero dejar claro que la educación ética parte del reconocimiento del otro. En ella se vive intensamente el presente, pero teniendo como base el conocimiento del pasado y el anhelo de un mejor futuro. Además, la erudición es reemplazada por la capacidad para dar testimonio. La educación como acción ética acepta que al conocimiento no se llega a una hora determinada, porque este es narración y sorpresa constante. Dentro de una educación ética antes que enseñar se aprende. Se aprende a hablar y a escuchar, se aprende a esperar lo inesperado, se aprende a comprender el silencio, se aprende a distinguir la novedad y a crear a partir de ella, pero sobre todo se aprende que la guerra no se debe repetir.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. y Mèlich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 1 ed. México, Fontamara.
- Chevallard, Y. (1998). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Tercera edición. Francia: Aique Grupo Editor.
- Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. Argentina. Octava edición. Editorial Porrúa.
- De Mello, A. (1982). *El canto del pájaro*. España. Décimo Octava edición. Editorial Sal Terrae.
- Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI PROMEDLAC VII marzo 2001. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid. Santillana ediciones.

Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>

Foro Mundial sobre la Educación Dakar. (2000). Educación para Todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México. Siglo Veintiuno Editores.

Gobierno de Colombia, Acuerdo de paz con las FARC. 24 de noviembre de 2016. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/>

Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación (2006), Ley 1098. Código de Infancia y adolescencia. Recuperado de file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/codigo_infancia%20(1).pdf

Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación (2013), Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%>

Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación (2014), Ley 1732 de. Cátedra de la paz. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL>

Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (2006), Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006 – 2016. Pacto social por la educación. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación (2006), Plan Nacional de educación en derechos humanos-PLANEDH. Diseño e impresión: Buenos y creativos S.A.S

- Gobierno de Colombia-Presidencia de la Republica (2015), Decreto 1038. Reglamenta la Cátedra de la Paz. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Gobierno de Colombia-Presidencia de la República (1994), Decreto 1860, por el cual Reglamenta la Ley 115 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_.pdf.pdf
- Heidegger, M. "Ser y Tiempo" Edición digital. Recuperado de http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/Heidegger-Ser_y_Tiempo.pdf
- La violencia en Colombia. ¡Basta ya! Colombia (2013), Memorias de guerra y dignidad. Informe general grupo de memoria histórica. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/>
- Mèlich J.C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona. Herder Editorial.
- Mèlich J.C. (2011). Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder Editorial.
- PLANEDH: Plan Nacional de Derechos Humanos 2010-2014. Diseño e impresión: Buenos y creativos. SAS.
- Pozo, J. I. (2008). Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid. Alianza editorial.
- Takahashi, A. (1998). El maestro y su oficio. Medellín. Maestros gestores de nuevos caminos. Cuadernillo N° 8.

Lecturas en contextos de posconflicto

Efraín Alzate Salazar¹

RESUMEN: En el presente trabajo se narran algunas experiencias de países centroamericanos que a raíz de sus conflictos han dado un paso hacia la paz. Con el ánimo de encontrar elementos que puedan servir como referentes para Colombia, se analizan sus procesos de posconflicto de una manera crítica y propositiva. Manteniendo presente la educación como categoría central se examina el papel jugado por la escuela, abordando los procesos que puedan contribuir desde el afecto y la creatividad al trabajo unificado sobre la base de la justicia y el respeto como pilares fundamentales de la ética ciudadana.

Palabras clave: Paz, posconflicto, educación, ética, acuerdo, derechos humanos.

¹ Licenciado en ciencias de la educación, Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Especialista en cultura política y pedagogía de los derechos humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Estudios avanzados en pedagogía y derechos humanos, Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia. Director del Departamento de Extensión Pedagógica de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín.
E-mail: poemasapasionados@yahoo.com
Artículo recibido el 19 de febrero de 2018 y aprobado el 27 de abril de 2018.

ABSTRACT: In the present work some experiences of Central American countries are narrated that, as a result of their conflicts, have taken a step toward peace. With the aim of finding elements that can serve as references for Colombia, its post-conflict processes are analyzed in a critical and proactive manner. Keeping education as a central category, the role played by the school is examined, addressing the processes that can contribute from affection and creativity to unified work based on justice and respect as fundamental pillars of citizen ethics.

Key words: peace, post-conflict, education, ethics, agreement, human rights.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente texto analizo algunas experiencias de países centroamericanos que han vivido procesos dolorosos de conflicto armado y que han dado un paso hacia la búsqueda de la paz transitando procesos de postconflicto con todas las complejidades que ello trae. Con el ánimo de entregar a la comunidad académica un aporte que sirva como elemento para el debate, intento encontrar la importancia de los procesos de paz en Centroamérica como referente para Colombia.

Analizadas las experiencias de posconflicto en El Salvador y Guatemala, centraré el análisis en el papel que ha cumplido la educación para avanzar en la construcción de sociedad y en la reconstrucción del tejido social después de los conflictos en los países anotados. Esto puede servir como elemento motivante en el postconflicto colombiano, no porque con todas las fuerzas inmersas en la violencia se halla logrado un acuerdo, sino porque al menos, este se logró con el movimiento guerrillero más antiguo y más grande, es decir con las FARC.

En este sentido, fundamento el ejercicio académico en los procesos educativos que han adelantado los países mencionados en aspectos tales como pedagogía para la paz, alfabetización, inclusión, cobertura y calidad educativa y la forma como ha impactado en la sociedad del

posconflicto. Me apoyaré en investigaciones que se han hecho, además de trabajos y lecturas a los procesos educativos de estos países para mirarlos en contexto con Colombia en relación con los conflictos armados que han vivido y las etapas de transición hacia la paz. Igualmente, plantearé en este ejercicio investigativo una propuesta pedagógica para la paz en el posconflicto colombiano y que puede ser retomada por los colegios y universidades del país.

[...] Se logrará una cultura de paz cuando los ciudadanos del mundo entiendan los problemas globales; tengan las habilidades para resolver constructivamente conflictos; conozcan y vivan bajo los estándares internacionales de los Derechos Humanos y de la equidad racial y de género; aprecien la diversidad cultural; y respeten la integridad de la tierra. Tal aprendizaje no puede lograrse sin un proceso intencional, sostenido y sistemático de Educación para la Paz (Zuñiga, 2004).

Las Naciones Unidas promueven una cultura de paz por medio de la educación mediante la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien la construcción de nuevas formas de vida, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia. En este sentido, Colombia viene acogiendo estos postulados que para el caso de la larga historia de conflicto son un buen inicio para abordar el postconflicto, y para ello la educación es un espacio propicio para crear una conciencia en la que se privilegie el respeto por el otro, y la palabra antes que las armas.

La educación, en tiempos de conflicto armado en un país, no puede ser la misma que se imparte en el posconflicto; las condiciones sociales, políticas y económicas varían. Para el caso de Colombia, el sistema educativo está cruzado por los más de cincuenta años de conflicto armado que hemos vivido. Podría ser atrevido si expresar que se requiere una nueva generación de maestros formados con nuevos paradigmas

educativos, en los que las palabras: inclusión, incluyente, multicultural, pluri-étnica, dignificante, respeto a los Derechos Humanos, etc., no sean letras que adornan los proyectos educativos.

La normatividad que ha sustentado la educación colombiana ha sido de porte elitista; históricamente las normas que el Estado crea para regularla favorecen a capas privilegiadas de la sociedad. Hoy los niños y jóvenes son formados con paradigmas del siglo diecinueve. Aunque existan infinidad de leyes no pasa de ser un cúmulo de buenas intenciones. Es precaria la formación ciudadana desde el elemento sustancial que conlleva el término, ya que se es ciudadano para participar en elecciones, pero no para participar efectivamente en la toma de decisiones que le favorezcan; esta falencia viene cabalgando por años en la premodernidad que ha sustentado nuestro sistema político. Aunque tenemos una Constitución Política con visos de avanzada otra realidad es la que se vive.

[...] la formación ciudadana requiere de la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos... estoy convencido de que la discusión en torno al sueño o proyecto de sociedad por el que luchamos no es privilegio de las élites dominantes ni de los líderes de los partidos progresistas. Por el contrario, la participación en los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden limitarse a ser “guiadas” o empujadas hacia el sueño por sus líderes (Freire, 2001).

La exclusión ha sido un elemento que se ha vivido desde la escuela, por ello se requieren profundas reformas que motiven la calidad y la cobertura más allá de los discursos coyunturales para que en el post-conflicto se sienten las bases para forjar una sociedad madura para la paz. Por ello se hace necesario un cambio sustancial en los paradigmas educativos con los que las universidades forman a sus profesionales y más a los profesionales maestros y maestras.

Será necesario, en este sentido, tener el valor para asumir una posición política crítica y pensada hacia la sensibilidad social en la que la solidaridad sea fundamento para alcanzar metas. Una postura política desde una auténtica mayoría de edad es una posición comprometida con el cambio y la búsqueda de transformaciones sociales y en este aspecto la escuela es fundamental.

2. PROBLEMA

Pasar de la violencia a una cultura de paz, motivando desde la educación a los niños y jóvenes, transformando las escuelas en los lugares en donde los conflictos se resuelven de manera pacífica, es una acción en la que deben participar educadores, padres y madres de familia y demás miembros de la comunidad que por mucho tiempo han estado excluidos. Adelantar procesos que puedan contribuir desde el afecto y la creatividad al trabajo unificado con todos los actores con plena claridad de lo que es la justicia y el respeto pilares de la ética ciudadana.

Guatemala y El Salvador, en el posconflicto, han logrado transformaciones en los procesos educativos, pero en los que no se vislumbra transformaciones estructurales, dado que los acuerdos se dan dentro de la democracia existente, y quienes allí participan no están dispuestos a ceder todo en un acuerdo o en mesas de dialogo. No resulta fácil lograr transformaciones de manera radical porque esto equivaldría a reinventar la democracia o al menos aquella democracia en la que han vivido las elites, las mismas que en el postconflicto estarán cuidando sus privilegios. He ahí uno de los problemas factible de surgir en el eventual posconflicto armado en el que esperamos ver a Colombia. En el mismo Congreso de la República existen políticos que prefieren tierra arrasada o la eliminación física de los insurgentes antes que llegar a acuerdos de paz con ellos.

[...] En la democracia, como acuerdo de elite, no se da una transformación de las condiciones causantes de los conflictos, se corre el riesgo de su continuidad lo que viene a ser la reproducción del problema social histórico a través de otras formas de violencia (Wielandt, 2005 p. 8).

La deslegitimación de la democracia, producto de la inseguridad de los ciudadanos, obedece a la tendencia histórica dada por las condiciones tradicionales de injusticia con la sociedad latinoamericana que ha sido heredera de un pensamiento colonialista del que aún no se logra desprender. En este sentido, las elites del capital en cada nación latinoamericana, buscan cómo servir a las transnacionales y para ello promueven gobiernos con mentalidad neocolonial, sumisos y abyectos con lo que se garantiza la tranquilidad inversionista de Estados poderosos del mundo.

Aprender de quienes han tenido experiencias en el campo del conflicto armado en Centroamérica, en este caso, El Salvador y Guatemala, resulta aventurado, porque cada país tiene su propia historia. Es importante develar procesos históricos con los que estos se configuraron como Repúblicas y las formas de violencia con las que abordaron el final del siglo veinte y los inicios del siglo veintiuno. Como aprendizaje para Colombia queda la forma como estos Estados han reinsertado combatientes a la vida civil, con posibilidades de empleo y el reconocimiento de sus derechos fundamentales; se sabe de la complejidad con los jóvenes en El Salvador, para quienes la guerra era una opción laboral antes que, de ideario político, razón por la cual muchos jóvenes fueron cooptados por bandas criminales.

[...] Los Estados-Imperiales apoyan directamente a las instituciones financieras internacionales, porque les sirven como instrumentos de penetración y control en los Estados-Neocoloniales, los que a su vez se ordenan conforme a los lineamientos requeridos para convertirse en los garantes de la defensa de los intereses de los capitales transnacionales (Vargas, 2005).

El Salvador y Guatemala lograron avanzar del conflicto armado al postconflicto, pero esta situación no es garantía para la superación de los conflictos sociales, ya que por su misma naturaleza el conflicto es connatural al ser humano. Hemos asociado históricamente el conflicto con la violencia y hemos construido en el imaginario social que todo aquello que motive conflicto es malo y hay que eliminarlo y la educación ha tenido que ver con esta forma positivista de ver las acciones humanas.

[...] Convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario (Jares, 2001).

Sin lugar a dudas, existen experiencias significativas que han aportado a la construcción de tejido social en los países que vivieron conflictos armados y que terminaron en acuerdos de paz para lo cual en el postconflicto como etapa compleja la educación cumplió un importante papel. América Latina, concretamente Centroamérica, con El Salvador, Guatemala y Colombia, en Suramérica, son países ubicados en un contexto geográfico de vecindad e identidad lingüística.

La educación en América latina no ha cumplido un papel protagónico en la construcción de ciudadanía; los presupuestos para educación son bajos con respecto a lo que se ha dedicado a la guerra. De estos no escapa Colombia, que es de los países de América que más presupuesto dedica a las fuerzas militares, lo que resulta un problema a la hora de asumir los retos de un postconflicto.

En este sentido, para avanzar hacia una cultura de paz se requiere de verdaderos cambios en la mentalidad de quienes rigen los destinos del país, así mismo una postura de avanzada frente al papel que cum-

pliría la educación tanto en la universidad como en la escuela, y para ello será necesario preparar a los docentes y dotarlos de materiales pertinentes para que se asuman tareas en la construcción de escenarios de paz.

La ruptura del tejido social en momentos de conflicto ha dejado huellas dolorosas que pueden ser asumidas con el tiempo a partir de una educación humana y humanizante. Los educadores como protagonistas tienen la oportunidad histórica para demostrar que su papel en la construcción de sociedad es legítimo y su aporte a la paz fundamental. En la historia de la educación en Colombia no se ubican gobiernos que de manera clara hayan asumido posturas para hacer de la educación un espacio para construir país. La misma división entre educación pública y educación privada es una dificultad a la hora de buscar consenso, porque se ha creído que la educación pública es la vena rota de la economía del Estado y se considera como gasto y no como inversión.

[...] El estrepitoso desprestigio a que es sometida la escuela para el desarrollo, cuya crisis de legitimación se produce por su desvinculación y disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico, fenómeno que será calificado como desajuste... la crisis económica sumada a la decadencia de los paradigmas y a la crisis estructural de los sistemas de enseñanza, servirá de pretexto a teóricos y políticos para argumentar la necesidad de cambio (Martínez, 2003).

Los países objeto de este trabajo que han dado el paso hacia el pos-conflicto, no han solucionado los problemas sociales cotidianos, porque una cosa es el conflicto armado y otra el conflicto social. Llegar a cimentar una cultura de paz conlleva también a nuevas formas de enfrentar los problemas políticos y sociales desde la perspectiva del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades individuales.

Este es un problema que han asumido los países que han optado por cambiar el rumbo en la forma de dirimir los conflictos, ya que, quienes

han ostentado los privilegios buscan la forma de mantenerlos y esto es un obstáculo cuando se busca avanzar hacia una cultura de paz. Para Colombia, con dos siglos de historia como República, el ideario de la educación no ha sido el mejor, lo que tuvo un sustento por largos años con la vieja constitución en la que se percibía todo el poder de las élites.

Las realidades a las que se enfrentan los países que deciden reconstruir su historia desde nuevos paradigmas políticos traen inmersas las contradicciones con las que el conflicto social continúa haciendo presencia, porque el conflicto es connatural al ser humano. Imaginar la paz en todo sentido es como imaginar una sociedad petrificada. La dificultad se encuentra en los radicalismos que han sesgado nuestra sociedad. En términos de Carl Schmitt², se habla del enemigo absoluto y el enemigo justo, siendo el primero a quien hay que eliminar y el segundo con quien puedo conversar y llegar acuerdos. Nuestra sociedad conservadora ha empleado la lógica del enemigo absoluto. Cuando se lucha con criminalizaciones del adversario bélico en su totalidad, cuando la guerra se hace guerra civil, y se lucha entre enemigos de clase, cuando su objetivo principal es la eliminación del gobierno del Estado enemigo, entonces la explosiva fuerza revolucionaria de la criminalización del enemigo provoca que el partisano se convierta en el verdadero héroe de guerra (Schmit, 1991)³.

Cuando la educación ha cumplido un papel formal en cuanto a la enseñanza de saberes y no de aprendizajes para la vida se da una distancia entre la escuela y la sociedad que la circunda, este es el caso que se percibe en Colombia. Reconstruir la escuela desde los nuevos dis-

² Variaciones sobre el concepto de enemigo, Carl Schmitt. Gregorio Saravia. profesor asociado de la Universidad Camilo José Cela. investigador del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid. En *Universitas*. Revista de filosofía, derecho y política N° 15. Enero 2012, pp. 149-172.

³ Variaciones sobre el concepto de enemigo, Carl Schmitt. Gregorio Saravia. profesor asociado de la Universidad Camilo José Cela. investigador del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid. En *Universitas*. Revista de filosofía, derecho y política N° 15. Enero 2012, pp. 149-172.

cursos que se encaminen hacia la paz es una tarea dispendiosa que obliga el cambio de políticas de Estado si esperamos llegar a una sociedad en hacia el cambio. Freire habla de “sociedad en transición”⁴, porque no hay transición que no implique un punto de partida, un proceso y un punto de llegada.

Una época histórica determinada está constituida por determinados valores con formas de ser o comportarse que buscan plenitud. Si los factores rompen el equilibrio, los valores empiezan a bajar; se agotan, no corresponden a las nuevas ansias de la sociedad. Es a este período que llamamos transición.

El reto de la construcción de la paz es, ante todo, el de la construcción de sociedad y de democracia. El reto de recuperar la vitalidad y la expresión de los actores y los movimientos sociales, nos lleva a una nueva mirada de lo que han sido el Estado y la sociedad. Sin bases no se construye o si construye se cae, se derriba todo de un momento a otro: en el posconflicto se da una transición, es decir, la búsqueda de nuevas formas para dirimir los conflictos y esto no se logra ni por arte de magia ni de un día para otro todo lleva su tiempo hasta que la misma sociedad lo asuma como un proyecto colectivo, como un bien común.

El término transición para el caso que nos motiva debe ser entendido como la transición de una situación de conflicto armado a una sociedad no violenta fundada en la realización del derecho a la paz. Esa transición la vivieron los países de Centroamérica y Colombia lo asumiría en el momento de poner fin al conflicto armado. Una pedagogía para la paz es fundamental en la transición porque, la terminación del conflicto armado y de las guerras por poder y negocios es la mitad del camino en la construcción de la paz.

Por todo lo anterior, surge un interrogante: ¿Es posible visualizar como experiencias válidas los aportes desde la educación en el pos-

⁴ La Filosofía de la Educación de Paulo Freire, Germán Iván Martínez Gómez, Escuela Normal de Tenancingo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 de junio 2015.

conflicto armado de El Salvador y Guatemala para construir una propuesta de pedagogía para la paz en un eventual posconflicto armado en Colombia?

Este ejercicio investigativo permite abordar cuestionamientos como el anterior. Cuando hablamos de una visión prospectiva educativa a partir del posconflicto nos lleva de inmediato a las experiencias en aquellos países que efectivamente vivieron el conflicto armado interno y que a partir de acuerdos de paz y negociaciones con la insurgencia empezaron la construcción de un nuevo proyecto de país.

Para el caso de los países que ubicamos como referentes válidos para Colombia, existen estudios, investigaciones y propuestas que dan cuenta del papel que viene cumpliendo la educación en el posconflicto en países como El Salvador y Guatemala. Investigaciones como las de las ASDI RELA⁵ en el año 2003, hacen un buen análisis a los conflictos armados en América latina desde una perspectiva sociológica. Además de los países mencionados, toma a Colombia en su devenir histórico con el desarrollo de las guerrillas en todo el territorio.

[...] Los conflictos armados que atormentaron a América Central durante la década del ochenta- noventa no dejaron ningún país fuera de su influencia. Guatemala, El Salvador fueron directamente envueltos en guerras civiles. Belice, Costa Rica, México y, de alguna manera, también Panamá, recibieron refugiados de los países afectados por la guerra. Honduras sufrió una doble carga con grandes oleadas de refugiados y la presencia de la contraguerrilla nicaragüense (Holmqvist, 2003).

Para pasar del conflicto al posconflicto se requiere de acuerdos en mesas de negociación entre quienes han sido enemigos irreconcilia-

⁵ ASDI RELA/2003. Experiencias de la cooperación sueca para el desarrollo. Manejo de conflictos en América Latina. Publicado por el Departamento Regional para América Latina de ASDI. Traducción al castellano: Lilian Sala, Impresión: Edita, 2003 SIDA 3068es • ISBN 91-586-8605-3

bles, de ahí la importancia de una pedagogía para la paz que de luces para avanzar en un proceso dispendioso. Firmado un acuerdo de paz y puestas las esperanzas y los esfuerzos en todo aquello que sucede en el posconflicto, conlleva incluso a imaginar el regreso de exiliados y refugiados que en el tiempo del conflicto abandonaron el país o se refugiaron en la frontera para salvar sus vidas.

Un sustento importante para este trabajo está en la experiencia valiosa para la paz en Colombia que vendría luego de la reinserción de hombres y mujeres alzados en armas a la vida civil y una propuesta educativa que incluya nuevos actores desde una pedagogía para la paz es una alternativa. Aquellos lugares marcados de manera atroz por los problemas sociales de la guerra requieren de lo que podríamos llamar una alfabetización para la paz, porque la forma de dominación posconflicto de una sociedad, sin haber vivido democracias previas al conflicto armado, corren el peligro de asumir las cosas desde formalidades para no tocar de manera real esa trayectoria histórica autoritaria.

Para el caso colombiano, con una trayectoria histórica de despotismo y desconocimiento de los derechos fundamentales de las personas, se requiere no solo de una educación que vincule a los que vienen de la insurgencia sino también a todos aquellos que han sido parte de esa historia de autoritarismo y exclusión, estos son los que han sustentado el estatus quo y han sido castas privilegiadas. En este sentido, el cambio en el sistema educativo incluye también a las capas de la sociedad que han sido parte del conflicto desde su poder económico. Se debe avanzar además en la organización y empoderamiento de la sociedad civil desde la creación de nuevos canales de participación para la búsqueda colectiva de soluciones a los nuevos problemas que llegan en el posconflicto. Al respecto, en el texto de Wielandt, *Experiencias de posconflicto en América latina*, dice:

[...] Es necesario identificar y explicar la importancia de la democracia insuficiente, resultado de la fragilidad de los acuer-

dos de paz y de negociaciones de resolución política, como portadora de las condiciones socio-estructurales que producen la violencia posconflicto. Una de las características de la violencia posconflicto es la propagación y desarrollo de las pandillas juveniles como actores de violencia y criminalidad (Wielandt, 2005).

Puede resultar un ejercicio valioso el análisis a los aportes de los sistemas educativos en el posconflicto en algunos países de Centroamérica, por cuanto pueden ser un referente para la construcción de ciudadanía y de civilidad en Colombia. Desde esta propuesta investigativa, se intentará develar los aportes y la importancia de una educación para la búsqueda de la paz. Los antecedentes que acreditan un aporte valioso se ubican en las experiencias mencionadas y en el vacío que se percibe en el sistema educativo colombiano para avanzar por los caminos de una paz duradera. Se requieren entonces cambios sustanciales en el sistema educativo.

Pensar la educación y la pedagogía para tiempos de paz, nos lleva a dirigir la mirada a la educación popular para construir sociedad. Si hoy tenemos una Ley General de Educación para tiempos de globalización y neoliberalismo, es necesario crear una ley, o hacer significativos ajustes a la que se tiene para adecuarla al postconflicto. Las investigaciones y propuestas que circulan en Colombia en cuanto a una educación para tiempos de postconflicto están en gestación y avanzan en la medida en que avanzan los diálogos con la insurgencia. No es fácil estructurar un modelo educativo nuevo que incluya de manera clara la importancia de la búsqueda de la paz, y más cuando en más de doscientos años de vida como República se ha vivido y practicado la exclusión social

La educación como alternativa para la construcción de paz es una estrategia posible emprendiendo tareas de educación y formación ciudadana, para que aquellos que han estado marginados de los derechos fundamentales se sientan incluidos y pasen a ser parte de la sociedad que avanza por senderos de paz. Este trabajo permite visualizar experiencias

significativas de postconflicto y el papel que ha cumplido la educación en etapas coyunturales en los países que vivieron conflictos por largos años como lo son El Salvador, y Guatemala. Hoy existen referentes de sociedades que han dedicado el mayor cuidado a la educación y son sociedades en las que los conflictos se dirimen de manera civilizada.

Una cultura para la paz es posible desde una educación para paz, entendida esta como un concierto de complejidades, que enriquece las posibilidades de progreso del potencial humano aceptando y tolerando la diferencia, “aceptando al otro que no piensa como yo”. Ante la lógica y racionalidad histórica de Colombia en cuanto a la forma como ha dirimido los conflictos, pensar en la paz resulta una “utopía”, pero para ello ha de servir la utopía, para caminar y en este caso caminar hacia la paz.

Pensar que es posible una vida con diferentes culturas, con quienes piensan diferente, con quienes buscaron otros caminos incluido el de la violencia para buscar sus reivindicaciones nos lleva a un completo rechazo de las formas de dominio, explotación y discriminación a las que han estado sometidas en todas las relaciones humanas; en una cultura de paz es necesario que los conflictos no produzcan violencia; las diferencias se abordan con un espíritu de correspondencia; y las disputas resueltas de un modo que concilie y fortalezca las comunidades. Disparar fusiles es más sencillo que hablar, que ponerse de acuerdo; eliminar al contrincante en nuestro país ha sido la premisa para sustentar el poder; esta es la razón por la cual somos vistos en el escenario mundial como una sociedad con serios visos de pre modernidad.

La Cultura de Paz, en consecuencia, aparece como el resultado de un proceso educativo denominado Educación para la Paz. La escuela, la universidad, los maestros y la comunidad educativa en general, en la medida en que se van apropiando de nuevos discursos y prácticas de vida empiezan a reconstruir el tejido social destrozado por años de violencia. Una pedagogía para la paz congruente con una educación para la paz, nos encamina hacia una cultura de paz. Para ello, el sistema educativo debe también prepararse tal como lo hicieron los países que son

referentes en este caso para Colombia. Promover en todos los espacios de formación ciudadana una pedagogía para la paz nos llevaría a entender los complejos problemas sociales desde la escuela a la universidad.

Una educación para la paz tiene como fundamento el diálogo racional y el debate argumentado con respeto y reconocimiento del otro; el diálogo es comunicación, es relación horizontal, que nace de una actitud crítica, que además genera crítica y se basa en una serie de valores humanos que Freire⁶ llama amor, humildad, esperanza y fe, pues en él encuentra su fundamento la relación entre sujetos libres.

Hemos trasegado largos años de violencia en medio de un conflicto armado aceptado por unos, negado por otros. Cuando se empiezan a dar las condiciones políticas para avanzar hacia los diálogos con la insurgencia, surge una luz de esperanza para quienes hemos creído en el fin del conflicto armado no a partir de la negación del mismo conflicto y del exterminio entre los contrincantes, sino a partir de un sólido acuerdo de paz.

En este proceso, las mentalidades guerreristas actúan como detractores, porque la guerra se torna en negocio. En un país sin conflicto armado la sociedad puede acceder a mejores beneficios desde sus Derechos fundamentales, ya que a la guerra se ha dedicado mucha parte del PIB y las condiciones de marginalidad y miseria crecen. En este sentido, la educación, la escuela, la universidad pueden asumir un rol protagónico desde la configuración de espacios de debate y la creación de una pedagogía y una cátedra para la paz.

Sesenta años de conflicto armado nos obligan hoy a pensar en una posibilidad de avanzar hacia diálogos que posibiliten la búsqueda de acuerdos hacia la paz, y en este proceso la educación cumple el papel de ser alfabetizadora para la paz. La escuela, el colegio, la universi-

⁶ Antonio Monclús. *Pedagogías de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Anthropos. Editorial del Hombre. Primera edición: enero de 1988, Barcelona.

dad, son soporte para estructurar la cultura de paz. Es por esto que una propuesta de pedagogía para la paz en Colombia, analizando los aportes significativos de la educación en la construcción de sociedad en los posconflictos armados en Centroamérica (El Salvador, Guatemala), puede arrojar valiosos resultados.

3. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Debido a la distancia entre una educación para el conflicto y las necesidades de una educación para el posconflicto, se hace necesario proponer el abordaje de las posibles situaciones que se generarán para la escuela, la Universidad y la educación, en general, desde una perspectiva que sirva no solo para interpretar la situación real generada por el posconflicto, sino también para tomar este como un nuevo espacio de debate que debe asumir la escuela, la universidad y la educación en toda la geografía colombiana como una estrategia de apoyo a los procesos de diálogo y de paz que el Estado ha emprendido con grupos alzados en armas.

Esta propuesta vinculante de la educación y la universidad hacia la construcción y apropiación de nuevos lenguajes incluye a directivos, docentes y comunidad educativa, en general. Es un imperativo hoy, crear las condiciones que permitan entender a los actores del proceso educativo como parte de una sociedad, y asumir sin temor la exteriorización e interiorización de su compromiso con la paz.

Concebir las relaciones, las prácticas educativas y nuevos lenguajes en la escuela y la universidad, puede ser un elemento generador de sana convivencia, lo que sería de utilidad para el abordaje de problemas y diferentes situaciones que pudiera traernos el posconflicto. Para ello es necesario construir una propuesta de formación en pedagogías para la paz en los currículos educativos en la escuela y en la universidad. Sin lugar a dudas, este paso hacia las pedagogías para la paz tiene detractores que históricamente creen más en las salidas violentas a los conflic-

tos, sin embargo, el intento se justifica y la educación es un escenario válido para dimensionar prácticas y discursos hacia la paz.

El rastreo de aspectos relevantes de los sistemas educativos aplicados en el posconflicto en los países mencionados es el eje central de esta propuesta, y con ello pretendo aportar a los debates y cambios en los que debe avanzar Colombia en un eventual posconflicto a partir de los diálogos en La Habana. Es importante anotar que los países del posconflicto armado interno que aquí menciono no tuvieron procesos estrictamente iguales. Sin embargo, dieron el paso al posconflicto y, en cuanto a intentar construir una mejor sociedad, se dan coincidencias. Ningún país civilizado que haya tenido la guerra se niega a reconocer que la paz es la posibilidad de avanzar hacia una vida digna y dignificante.

La educación es el escenario desde donde se construye y reconstruye la sociedad a partir de la búsqueda de cambios en los imaginarios individuales y colectivos en cuanto a cultura, forma de vida y cohesión social. En el posconflicto se desarrollan acuerdos firmados en mesas de negociación en los que se deben dar transformaciones concretas que permiten la transición y esto se logra con una mirada a la educación revisando aquellos aspectos que la han ubicado como algo de importancia secundaria en la realidad nacional; en ello, los maestros de Colombia y sus organizaciones políticas y sindicales pueden aportar, desde las propias experiencias que durante años han hecho historia desde las luchas que llevaron a la Ley General de Educación y a los estatutos que garantizan la estabilidad laboral.

[...] La historia de la educación en Colombia es una sucesión de normas sobre el papel; buenas intenciones que sólo obedecen a los deseos de los legisladores de turno; políticas reformistas y sus correspondientes contrarreformas que anulaban, de tajo, los logros alcanzados; reivindicaciones salariales, protestas, imposiciones; recetarios traídos por misiones extranjeras, etc. que bien podría resumirse en varios intentos fallidos, los más, por inscribir al país en la modernidad (Patiño, 2004).

En este hemisferio los dos casos de procesos de paz en los cuales la ONU ha participado, en una función de mediación y verificación de su cumplimiento y que se pueden relacionar con Colombia, son los de El Salvador y Guatemala, al buscar restablecer la paz interna y la gobernabilidad del país, aportando soluciones a las causas profundas del conflicto en los ámbitos político, económico, social, militar e institucional.

El conflicto armado de El Salvador, con características de una guerra civil, duró más de diez años. Entre los años 1981-1992; año en el que se firmaron los Acuerdos de Paz entre el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) y el gobierno salvadoreño, intentando sentar las bases para un proceso de democratización.

Un aprendizaje para nuestro país es la guerra vivida en El Salvador; las negociaciones llevaron al final del conflicto armado, pero antes del logro de estos acuerdos la guerra se agudizó, así sucedió en Irlanda del Norte y África del Sur. En El Salvador las manifestaciones del poder militar de la insurgencia llevaron a crear la voluntad política del Estado para negociar, no fue, entonces, una actitud de buena voluntad del gobierno, sino una necesidad creada por los elevados cuadros de violencia que se vivían.

En el año 2009, en El Salvador, se da un momento histórico de alternancia política, cuando el movimiento político del grupo insurgente de los años ochenta del Farabundo Martí para la Liberación Nacional accede al poder por primera vez en elecciones democráticas. En este periodo la educación en el programa de gobierno se desarrolla desde enfoques integradores, para contrarrestar la exclusión que, por años, había sustentado el sistema educativo en un país con una diversidad étnica y cultural.

Las acciones educativas que se van a realizar en un futuro proponen llevar implícitamente este planteamiento de integración social. Esta fue bandera del Programa de Gobierno 2009-2014: Cambió en El Salvador para vivir mejor desde una Educación para la paz, y le corres-

pondió a la insurgencia, que firmó un acuerdo de paz y le apostó a la democracia. Para el tema que nos atañe dentro de este ejercicio investigativo, encontramos que el Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la escuela”⁷, impulsado por el MEN de El Salvador, es una propuesta incluyente, con la que se buscan cambios sociales y culturales intentando así que la nación se encamine hacia la construcción de un sistema de vida justo y equitativo para cada una de las personas.

Para el Ministerio de Educación Nacional de El Salvador, esto no es un acto asistencial, sino un derecho, en esencia, es un acto de justicia. El Ministerio de Educación Nacional del Salvador, en los informes del posconflicto⁸, dice que la educación es un acto de justicia, lo que permite imaginar, por lo menos, que se intentan cambios para lograr una escuela que aporte a la paz. La educación permite y estimula el desarrollo de las personas, las familias y las comunidades, además, la educación es una realización de la persona humana.

Hasbún Franzí, Ministro de Educación Nacional de El Salvador, en el encuentro pedagógico Escuela inclusiva en tiempo pleno, auspiciado por la USAID (El Salvador, el 8 de abril de 2013), sostiene que: “el modelo pedagógico a seguir se instrumenta en los Sistemas Integrados de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno”⁹. Este último se fundamenta en un componente pedagógico que incluye con flexibilidad la instrumentación del componente territorial y el componente de organización escolar. Sin embargo, los conflictos sociales siguen y el Estado con

⁷ Plan social educativo 2009-2014. Vamos a la escuela. Ministerio de Educación. Dirección de transparencia. El Salvador. Dirección de planificación informe de rendición de cuentas institucional junio 2009-mayo 2014. 5º informe. Recuperado de: <file:///c:/users/familia/downloads/informe%20de%20rendici%c3%b3n%20de%20cuentas%20mined%202009-2014.pdf>.

⁸ Colegio de altos estudios estratégicos jefatura de investigación 2017. Investigación: los posconflictos: estabilización y construcción de la paz. Caso de estudio El Salvador. Director Roberto Artiga Chicas. Autores: Jaime Antonio Navidad Guillén, Juan Ricardo Gómez Hecht, Daniel López Fuentes. Primera edición. Página web: [caee.edu.sv. http://www.caee.edu.sv/images/pdf/postconflictos.pdf](http://www.caee.edu.sv/images/pdf/postconflictos.pdf)

⁹ Ministerio de Educación. República de El Salvador. Proyecto de USAID. Modelo de Escuela Inclusiva. <http://www.mined.gob.sv/index>.

normatividad incluyente en el campo de la educación busca caminos para que los niños y jóvenes recuperen la esperanza perdida por tantos años de dolor y guerra.

El conflicto armado en Guatemala es un buen referente para Colombia en cuanto a las dificultades que se tuvieron para lograr un acuerdo de paz y llegar al posconflicto. Una sociedad que ha vivido largos años en guerra, instala en su mentalidad resistencias hacia procesos incluyentes que tengan como meta la búsqueda de la paz. En este sentido, en Guatemala el posconflicto quedó prácticamente a la deriva, sin dirección importante y fueron abandonadas o marginadas las dinámicas más esenciales, a pesar de que en varias oportunidades se intentó recuperar el sentido de los acuerdos.

En el acuerdo de paz, en Guatemala, quienes lo suscriben, conciben que la seguridad debe ser realizada bajo el respeto a los Derechos Humanos y al carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la nación, el desarrollo económico del país con justicia social, la participación social, la conciliación de intereses y el fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

Con respecto al sistema educativo, se esperan todas las reformas necesarias para que este sistema sea congruente con el respeto de la Constitución y las leyes, e imperando la cultura de paz y convivencia democrática relacionándose con “los valores nacionales, el desarrollo integral del ser humano, el conocimiento de nuestra historia nacional, el respeto a los derechos humanos, la identidad y derechos de los pueblos indígenas, así como la primacía de la persona humana”.

La educación en el posconflicto, en la mayoría de países que lo asumen a partir de acuerdos de paz, encuentran en la educación un espacio para la construcción de ciudadanía. Las huellas de la guerra se quedan en la mentalidad de niños y jóvenes por largos años, por ello la reinserción de los hombres y mujeres que se alzaron en armas es una tarea en la cual la educación juega un importante papel.

Las características pluri-étnicas y multiculturales guatemaltecas hacen un tanto complejo el tema educativo y se abren espacios para incluir la riqueza lingüística y las formas de vida diversa de esta nación centroamericana. La supervisión de los planteles públicos y privados se realiza por distritos y gracias a los Acuerdos de Paz se ha estimulado la participación de los padres de familia en la administración de las escuelas, a través de los comités educativos – COEDUCA, y de las Juntas Escolares, lo que permite avanzar en la reconstrucción de la democracia desde la escuela para construir ciudadanía. Guatemala posee diversidad lingüística en una población indígena que debe vincularse a los procesos educativos implementados en el postconflicto.

El sistema educativo guatemalteco está dividido en tres niveles: pre-primario (menores de 7 años), primario (de 7 a 12 años) y medio (13 a 17 o 18 años, con ciclo básico y diversificado), y el Ministerio de Educación es el órgano que rige este sistema, además, está el sistema educativo superior, el cual es atendido por las universidades del país. Para la administración de las escuelas, el Ministerio de Educación cuenta con direcciones departamentales (Guatemala, 20014).

Entender estos hechos que en los países que se han atrevido a construir una nueva dinámica en su proyecto social, es entender que el posconflicto no es la paz, es el fin del conflicto y el inicio de una nueva fase, pero no es la paz en sí misma. El posconflicto es la transición que debe acabar con la polarización, que, de acuerdo con las experiencias de otros países, implicaría un incremento del riesgo en términos de aumento de la violencia.

Abordar temáticas tan complejas en el campo de la educación en países que vivieron conflictos armados y que se asumen como proyecto fundante de un nuevo Estado, a partir del posconflicto, dirigiendo la mirada a la educación como posibilidad de construcción de Cultura de paz, es el problema a desarrollar y establecer alguna relación posible con Colombia en un eventual acuerdo de paz.

En el foro educativo Guatemala 2014 se valora positivamente los avances alcanzados en educación en cuanto a cobertura y educación inicial de cero a seis años, señalando que hace falta mayor coherencia y coordinación entre las instituciones que implementan las políticas dirigidas a este sector para atender los problemas de calidad y las carencias que todavía no se han logrado superar.

Para efectos de este ejercicio investigativo, en cuanto a ubicar la importancia de la educación en eventual procesos de paz, teniendo como referente los países mencionados que han vivido conflictos armados, hemos centrado el análisis en Colombia. Guatemala y El Salvador viven procesos de posconflicto que no han sido perfectos, tal como lo enuncian los estudiosos de estos asuntos en América latina.

Largos años de conflicto armado no se borran con buenas intenciones, ya que las secuelas de la violencia se proyectan por largos años. En el marco de la construcción de la paz de Colombia y desde amplios sectores de la sociedad colombiana, una de las demandas más coincidentes es la referida a la participación de la ciudadanía desde un diálogo político para asegurar en el país las posibilidades de que todos los hombres y mujeres tengan cabida en el proyecto de nación. Esto es posible en la medida en que se logre una auténtica educación cívica que, desde una pedagogía para la paz, tenga herramientas necesarias para la formación de niños y jóvenes desde la realidad que les circunda.

[...] La guerra es un estado, un oficio, una profesión, que hace vivir a millones de hombres. Los militares forman su menor parte. La más numerosa y activa, la forman los industriales que fabrican las armas y máquinas de guerra, de mar y tierra, las municiones, los pertrechos; los que cultivan y enseñan la guerra como ciencia. Abolir la guerra, es tocar al pan de todo ese mundo" (Alberti, 1920 p. 58).

Educar para la paz en Colombia requiere de mayor esfuerzo y mayor inversión por las mismas condiciones históricas que hemos vivido

dentro del conflicto que ha dejado huellas dolorosas. Es necesario educar desde una pedagogía para la paz y crear ambientes hacia el perdón y la reconciliación, lo que es posible si se le da un papel de liderazgo a la educación. Si hemos vivido largos años en medio del conflicto armado es perentorio sentar las bases para una cultura de paz, entendida esta como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. No entiendo la paz en el contexto de este trabajo como la ausencia absoluta de conflictos, sino como la forma civilizada de abordarlos. Una cosa es el conflicto armado y otra el conflicto social, que está siempre presente en las dinámicas de la vida social y en las relaciones entre las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo gubernativo N° 165-96 fecha: 21 de mayo de 1996. Creación de las direcciones departamentales de educación. Recuperado de: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6703.pdf?file=fileadmin>.
- ASDI RELA/2003 Experiencias de la cooperación sueca para el desarrollo Manejo de conflictos en América latina. Publicado por el Departamento Regional para América Latina de Asdi Traducción al castellano: Lilian Sala. Impresión: Edita, 2003. ISBN 91-586-8605-3
- Colegio de altos estudios estratégicos. Jefatura de investigación 2017. Investigación: Los posconflictos: Estabilización y construcción de la Paz. Caso de estudio El Salvador. Director CAEE Roberto Artiga Chicas. Autores: Jaime Antonio Navidad Guillén Juan Ricardo Gómez Hecht Daniel López Fuentes Primera edición Página web: caee.edu.sv <http://www.cae.edu.sv/images/pdf/POSTCONFLICTOS.pdf>
- Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: Nuevos escenarios de la educación popular. Por: Miryan Zúñiga E. Rocío Gómez Z. Profesoras de la Universidad del Valle. Recuperado de: http://www.infogenero.net/documentos/Pedagog_a_para_la_Paz_FINAL.pdf
- La educación en América latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. Alberto Martínez Boom. No. 44. 2003. Universidad pedagógica nacional. Digitalizado por red académica. Recuperado de: [file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/7761-19069-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAMILIA/Downloads/7761-19069-1-SM%20(1).pdf)
- La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? Beatriz del Carmen Peralta Duque. Recuperado de: http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/eleuthera3_6.pdf.

- Ministerio de Educación República de El Salvador. Proyecto de USAID. Modelo de Escuela Inclusiva. <http://www.mined.gov.sv/index.php/titulares/item/6239-proyecto-de-usaid->
- Plan social educativo 2009-2014. Vamos a la escuela. Mministerio de educación. Dirección de transparencia. El Salvador. Informe Institucional. Junio 2009 - mayo 2014 5°. Recuperado de: <file:///c:/users/familia/downloads/informe%20de%20rendici%c3%b3n%20de%20cuentas%20mined%20>
- Políticas docentes en Centroamérica: Guatemala. Recuperado de: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XV. Vargas Hernández, José G. Neocolonialismo, resistencia, crisis y transformación del estado, núm. 2, julio diciembre, 2005, pp. 155-183 Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415210.pdf>.
- Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N.º 44, agosto 2002, pp. 79-92. aprender a convivir. Xesús R. Jares. Recuperado de: kipdf.com/revista-interuniversitaria-de-formacion-del-profesorado-n-44-agosto-2002-pp-
- Serie políticas sociales. Hacia la construcción de lecciones del posconflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centroamérica Gonzalo Wielandt. CEPAL. Santiago de Chile. Naciones Unidas. 2005. Recuiperado de: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2005/S051050.pdf>

Desarrollo histórico de los sistemas de gestión de calidad y su vinculación en el ámbito educativo¹

Miguel Ángel Albor Licona²
David Eduardo Caballero Gaviria³

RESUMEN: Desde mediados de los años noventa se introducen los Sistemas de Gestión de la Calidad – SGC en la educación, los cuales son una acomodación empresarial que busca la satisfacción permanente de los clientes. Es así que el presente artículo se suscribe en la investigación realizada para la tesis de Maestría en Educación, en torno a cómo se posicionaron históricamente dichos sistemas en la dinámica empresarial y en la educación. De igual forma se desarrolla la normatividad que los sustenta en Colombia, junto con algunas posiciones respecto a su vinculación en el campo educativo. La presente investigación se basa en el paradigma cualitativo, por lo que tendrá un enfoque histó-

¹ Artículo de investigación. Este artículo hace parte del trabajo de tesis de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) Medellín – Colombia, titulado: Propuesta para el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes colombianos a partir de la implementación de los S.G.C. y el análisis de los sistemas educativos de Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur.

² Licenciado en filosofía y letras y Magíster en Educación de la UPB. Docente de Formación Continua- Escuela de Educación y Pedagogía UPB Medellín– Colombia y de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado en la Media y en Formación Complementaria. Contacto: mialbor@gmail.com.

³ Licenciado en filosofía y Magíster en Educación de la UPB, especialista en administración de la informática educativa de la Universidad de Santander. Profesional Universitario de la Gobernación de Antioquia adscrito a la Dirección Jurídica – Proceso de Acreditación, Legalización y Reconocimiento. Contacto: david.caballero@antioquia.gov.co.

Artículo recibido el 04 de abril de 2018 y aprobado el 06 de junio de 2018.

rico-hermenéutico de diseño interpretativo. Se dio un tipo de investigación con énfasis en el análisis de documentos y registros, lo que permite identificar que es una investigación de corte documental.

Palabras clave: Calidad total, calidad educativa, sistema de gestión de la calidad – SGC, bien de consumo, acreditación y certificación de calidad.

ABSTRACT: Since the mid-1990s, the Quality Management Systems – S.G.C. in education are introduced, which are a business accommodation that seeks the permanent satisfaction of customers. Thus, this article subscribes to the research carried out for the Master's thesis in Education, about how historically these systems were positioned in business dynamics and in education. In the same way, it develops the normativity that sustains them in Colombia, along with some positions regarding its linkage in the educational field. The present research is based on the qualitative paradigm, so it will have a historical-hermeneutical approach of interpretive design. A type of investigation was given with emphasis in the analysis of documents and records, which allows to identify that it is a research of documentary court.

Key words: Total quality, educational quality, quality management system – SGC, consumer goods, accreditation and quality certificate.

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que en los últimos tiempos la categoría de calidad educativa se ha posicionado en el centro de la discusión académica, la cual empezó a ser revisada de la mano de la calidad total implementada por el mundo empresarial, cuyo propósito fue ofrecer productos de óptima calidad buscando la satisfacción de los clientes y una alta competitividad en el mercado. Desde entonces las diferentes empresas, ya sea de bienes o servicios, han buscado certificarse para hacer más creíble sus procesos.

Uno de los hechos más visibles de esta “moda de la calidad”, como es llamada por Berghe (1998), ha sido, particularmente en Europa, la certificación en organizaciones de todo tipo como rótulo de garantía de la calidad, utilizando las denominadas Normas ISO 9000. La implementación de esta norma ha hecho que todas las instituciones que quieren mostrarse como instituciones de calidad, se vean abocadas a la aplicación de esta en su empresa (Díaz Palacios, 2013: 178).

En un principio, los Sistemas de Gestión de Calidad – SGC se diseñaron para establecer los parámetros mínimos que debían seguir las empresas para ofrecer bienes y servicios de calidad; esta nueva ola se introdujo también en otras organizaciones, entre ellas los establecimientos educativos – EE, que ven en las certificaciones “un rótulo de calidad que proyecta la institución y la posiciona dentro del mercado al que pertenece” (Díaz Palacios, 2013: 179), lo que ha llevado a identificar la educación como un servicio público, “cuyo propósito es el de servir dentro de un contexto mercantil, con todas las características de un producto que se somete al escrutinio público y por el cual los sujetos acceden solo si se presenta como un servicio de calidad” (Díaz Palacios, 2013: 181).

Hoy, la calidad en la educación, especialmente, en Colombia, está tendiendo a la implementación de los SGC, basándose en parámetros que provienen de asuntos netamente empresariales y económicos, que se han instaurado en la dinámica de la escuela, con el fin, de demostrar avances significativos, medibles, cuantificables y evaluables en lo que se refiere a los procesos que se desarrollan dentro de las aulas e instituciones educativas, es decir, hoy en día cada vez más EE se hacen certificar, como se puede evidenciar en el reporte del MEN colombiano: Establecimientos certificados a junio de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En Colombia, para el 2015 había treinta y tres EE acreditados y mil ciento nueve certificados correspondientes a la educación formal regular en los diferentes sistemas de calidad avalados por el Organismo

Nacional de Acreditación de Colombia – ONAC; sin embargo, muchos de los actores se preguntan si esta es la forma adecuada para inscribirse en la ruta de la calidad, en tanto que desde esta óptica se construye “como un concepto objetivo, uniforme. Se asume que la educación es un objeto tangible que se puede apreciar y calificar como un producto terminado” (Díaz Palacios, 2013: 181), tal y como se hace en el contexto empresarial en la manufactura y comercialización de otros bienes y servicios. De esta forma se hace necesario realizar un rastreo de cómo se posicionaron estos sistemas o certificaciones en la educación, que en un principio se desarrollaron netamente en las empresas.

MÉTODO

Desde el texto *La Investigación Educativa en Formación Avanzada: Conceptos y Procedimientos*, de la Mg. Beatriz Elena López Vélez (2011), se establece que el conocimiento es uno de los retos que se ha trazado la humanidad desde sus inicios, para el cual se han tomado múltiples caminos. En la modernidad se entiende “la investigación como un proceso de carácter sistemático, formal, riguroso, que se da con la intención de generar conocimiento en distintas áreas y a propósito de la necesidad de resolver problemas en diversos contextos” (López, 2011: 108).

La investigación educativa se caracteriza por su orientación hacia la acción, la intervención o el cambio, es decir, su acento principal está dado en conocer para transformar o intervenir, la cual se puede definir a través de Robert Travers, como “una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores” (citado en López, 2011: 112), es decir, se trata de un proceso que “deriva sus procedimientos de los métodos propios de las ciencias sociales; su objeto es la educación, y en relación con ésta estudia problemas relativos a los estudiantes, a las instituciones, a los maestros, a los saberes, etcétera” (López, 2011, p. 112).

El presente artículo se basa en el paradigma cualitativo, por lo que tendrá un enfoque histórico-hermenéutico de diseño interpretativo. Se

dio un tipo de investigación con énfasis en el análisis de documentos y registros, lo que permite identificar que fue una investigación de corte documental, la cual “consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio” (Bernal, 2010: 111).

En este paradigma y enfoque la “preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bernal, 2010: 60), es decir, en el paradigma cualitativo se busca entender una situación a partir de sus propiedades y dinámicas, buscando de este modo conceptualizar sobre la realidad estudiada, puesto que pretende comprender las dinámicas que constituyen la complejidad de ésta en todas sus dimensiones. Su interés investigativo es práctico al tratar de ubicar, comprender, orientar e interpretar tal o cual determinado hecho. Dado que es una interpretación de las realidades teniendo como fuente principal la documental (libros, revistas, datos estadísticos históricos, leyes, decretos, tesis, informes) a partir de los procesos históricos que las determinaron, podemos decir que el enfoque de este paradigma es el histórico hermenéutico.

“Patton (1980, 1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 9), aunque dichos datos para la presente investigación, como ya se ha expresado, fueron obtenidas de fuentes documentales, “entendiendo por éstos todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento” (Bernal, 2010: 111). Es así que la presente investigación se centró en un ejercicio interpretativo de las distintas fuentes documentales y descripciones.

Finalmente, el paradigma cualitativo “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández *et al.*, 2010: 10), definición que da cuenta de cada uno de los objetivos de la presente investigación, puesto que ésta se centra en el hecho interpretativo de unas fuentes documentales de cómo se posicionaron los SGC en el ámbito educativo, lo que revela un proceso histórico hermenéutico.

Relación entre economía y educación en el desarrollo de los SGC

Martha Nussbaum (2010) en los capítulos 1 y 2 de su texto: *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, pone en la palestra pública una crisis silenciosa que está avanzando vertiginosamente, buscando de esta manera visualizar su gravedad mundial y “discernir qué es lo que deberíamos estar procurando” (p. 31) al respecto. Dicha crisis consiste en palabras de esta autora: “Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación. Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo” (p. 20).

Pero, ¿cuáles son estos cambios? Se trata de que se están eliminando las áreas y carreras relacionadas con el arte y las ciencias humanas, puesto que basados en la idea de desarrollo económico son concebidas como inútiles, en tanto no presentan ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global. Este cambio se está gestando “en pro de una pedagogía chata cuyo fin es atiborrar de información a los estudiantes para los exámenes estandarizados que se toman [en el] mundo” (Nussbaum, 2010: 40). Es por ello que Nussbaum advierte a la sociedad entera que, si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo

el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (2010: 20).

Esta tendencia se ha posicionado en los países desarrollados y en desarrollo, en tanto éstos, buscando fomentar la rentabilidad a corto plazo, han optado por desarrollar las capacidades utilitarias y prácticas de los ciudadanos, puesto que se cree que progresar es incrementar el producto interno bruto *per cápita*, constituyendo el crecimiento económico en la meta de toda nación. Dicha idea se encuentra ratificada, por Nussbaum (2010: 21), ante el hecho de que la comisión sobre el futuro de la educación superior, designada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, publicó un informe sobre el estado actual de la educación superior en ese país, con el título: *A test of leadership. Charting the future of US higher education* (*El liderazgo a prueba: un mapa del futuro de la educación superior en los Estados Unidos*), donde, en términos de contenido general, el informe se centraba por completo en la educación para el beneficio económico nacional.

Teniendo como base el proceso histórico en el cual se posicionaron los SGC en la industria y la economía mundial, y la denuncia entablada por Nussbaum, se observa la tendencia de replicar los procesos y objetivos de las empresas exitosas en la escuela, buscando de este modo crear sistemas de evaluación que permitan alcanzar estándares de calidad. Es, en este contexto, en el que se orienta la evaluación en la educación como un proceso en el cual, a través de la aplicación de instrumentos mecanicistas en el seguimiento a la labor pedagógica, tanto de docentes como de educandos, se busca calificar dicho proceso para determinar estrategias para el mejoramiento educativo. “De esta forma, la evaluación se propone obtener resultados numéricos que arrojen datos cuantificables que den cuenta de la calidad educativa” (Aguerrondo, 2005: 4).

Aunado a lo anterior, las autoridades en educación encasillan el seguimiento de la calidad educativa como una estrategia amparada en los resultados de la evaluación escolar, que debe ser utilizada como sinónimo de mejoramiento no solo de los centros educativos y de la educación en general, sino del desarrollo de las naciones (OEI 1994). Desde esta mirada, se liga estrechamente el desempeño de la educación con el desempeño de la economía de los países y se apropia para lo educativo la revisión que se hace de los procesos industriales (Díaz Palacios, 2013: 4).

Es por ello que se han desarrollado sistemas de medición y de evaluación de la calidad de los procesos educativos, en tanto se tiene el supuesto que dicho resultado es lo que se requiere para incrementar el desarrollo económico de un país. “Sin embargo, como lo señala Levin, en toda la literatura de la economía de la educación, desde 1960 hasta la fecha, no se dice nada acerca de qué —y cómo— se debe enseñar para obtener una mayor productividad” (Citado por Casassus, 2000: 20). De igual forma, Nussbaum (2010) señala: “a esta altura ya existen datos empíricos que demuestran la escasa correlación existente entre dicho crecimiento [económico] y la salud, la educación o la libertad política” (34), y el irreflexivo acercamiento de los sistemas educativos de todo el mundo a los sistemas y estructuras de los modelos económicos.

Pero, a pesar de ello, los países han replanteado sus políticas educativas, buscando de este modo tomar medidas para el mejoramiento de sus sistemas de control de la calidad en los procesos educativos, tomando como base aquellas que al parecer han reportado logros en diferentes países del mundo. Desde esta visión se pretende justificar una relación estrecha entre la industria y la educación, asegurando que ésta es el medio que permite los logros de aquella, manifestando como evidente el bajo comportamiento económico de los países en vía de desarrollo causado por el pobre “desempeño” del sistema escolar de las Naciones (Díaz Palacios, 2013:4).

En conclusión, desde este enfoque de desarrollo industria-educación se ha abocado a los EE a buscar la certificación de SGC, de tal for-

ma que puedan catalogar los procesos educativos. Es, en este ambiente, donde los SGC, entendidos como una herramienta de evaluación y organización del mundo empresarial, han venido proliferando y afincándose en los sistemas educativos de cada país. De esta forma, se impulsa a los EE para que reestructuren los planes de estudio, currículos, programas y estándares con las necesidades y demandas del mundo laboral, para cumplir con las necesidades y exigencias utilitaristas de los clientes y de la economía mundial, buscando de este modo la creación de una “educación para la obtención de renta” (o, más integralmente, “educación para el crecimiento económico”), como es denominado por Nussbaum (2010: 30). Así, es evidente identificar que los gestores de las políticas están detrás de una transformación significativa de los sistemas educativos, amoldándolos ahora a otro tipo de necesidades que se perfilan bajo la sombra de la tendencia global del mercado (Díaz Palacios, 2013: 6).

Historia de los SGC como motor del desarrollo económico de las empresas

La gestión de la calidad es un fenómeno que refleja una preocupación reciente, que podemos ubicar como posible inicio en la Revolución industrial en la segunda mitad del siglo dieciocho, surgida en Gran Bretaña por la aparición de la máquina de vapor, la cual dio origen a la fabricación en masa de productos manufacturados. Sin embargo, dicha situación fue un problema para los que estaban acostumbrados a que sus productos fueran hechos a la medida por los artesanos, quienes, paso a paso, en la fabricación verificaban la calidad de éstos.

Es así que en el siglo veinte se desarrolló una era tecnológica que permitió que el ser humano en general obtuviera productos hasta entonces reservados sólo para las clases privilegiadas, donde se hizo evidente que la prioridad de los productores era cumplir con los plazos fijados para la fabricación en lugar de preocuparse por la calidad. Eventualmente, se llegó a comprender que la calidad de los productos sufría

a causa de esta idea, es decir, “con la llegada de la producción en masa y la necesidad del ensamblaje de muchas partes de origen diverso para formar el conjunto, la calidad adquiere una dimensión técnica crítica que provoca un importante desarrollo de contenido metodológico de la misma” (Ureña López, 1998: 33).

La necesidad de mejorar la calidad de los bienes dio como resultado un aumento en el estudio del control de la calidad, la cual se profundizó durante y después de la Segunda Guerra Mundial, debido a que en su desarrollo se buscó mejorar la manufactura de municiones y otros productos estratégicos para la guerra, pero a bajo costo y con un nivel de producción alto, aunque se debe advertir que “debido a la masiva demanda de productos bélicos, y también de productos no bélicos, tuvieron en muchos casos que priorizarse los tiempos de entrega de los pedidos frente a la calidad de los productos” (Ureña López, 1998: 53).

Después de la Segunda Guerra Mundial el liderazgo de la calidad a lo largo de las décadas posteriores fue cambiando, en tanto muchas empresas comenzaron a trabajar integrando el concepto de Sistema Integral de Calidad, lo que afectó el diseño, fabricación y comercialización de los productos en el mundo. Uno de los líderes en este desarrollo fue Japón, país que decidió que la reconstrucción de su economía después de la guerra del Pacífico se daría desde la implementación y mejora de la calidad de todos sus bienes y servicios.

En los años 1950 y 1960, Armand Vallin Feigenbaum, empresario estadounidense y experto en control de calidad, en su texto *Total Quality Control*, fijó los principios básicos a través de los cuales se debía desarrollar el control total de la calidad, donde estableció, como uno de sus principales aportes, que todos los empleados debían participar en las actividades de mejoramiento, desde el presidente o gerente hasta los obreros, pasando por quienes atienden a los clientes y toda la comunidad; la calidad es responsabilidad de toda la organización, no sólo de los departamentos de producción.

A finales de 1960, los programas de la calidad se habían extendido a través de la mayoría de las grandes empresas estadounidenses. Pero en los años setenta las empresas japonesas empezaron a ser una amenaza para las compañías norteamericanas, en tanto la calidad de sus productos comenzó a sobrepasar la de los elaborados en Estados Unidos. Por esta razón, “el desarrollo del comercio internacional y una creciente competencia de los productos, hizo que tomaran importancia capital los aspectos económicos de la calidad” (Ureña López, 1998: 65).

Al final de los años setenta y principio de los ochenta se presentó un marcado interés por la calidad y evaluación de ésta en todos los aspectos de los negocios y organizaciones de servicios, incluyendo las finanzas, ventas, personal, mantenimientos, administración, fabricación y servicio, “las empresas empezaron a medir adecuadamente sus costes de calidad y los problemas derivados de rechazos por parte de los clientes” (Ureña López, 1998: 65).

Cada uno de los países elevó sus criterios de calidad con el objetivo de poder satisfacer los estándares internacionales y las demandas de los clientes; para poder realizar importaciones y exportaciones manteniendo los más altos niveles. Para ello, se apoyaron en los diferentes modelos de gestión de la calidad, entre los más conocidos en el mundo podemos encontrar el Deming, Malcolm Baldrige, EFQM e ISO, los cuales podemos definir como: “el desarrollo de un sistema que con el tiempo genera datos que indicarán que el producto ha sido fabricado según las especificaciones y que cualquier error ha sido detectado y borrado del sistema” (James, 1997: 38), o como un mecanismo de operación puramente empresarial que propone “pautas para hacer el ejercicio de la gerencia de la empresa más eficiente, el manejo de los recursos de la misma más efectivo y asegura el seguimiento de la misma para el logro de objetivos de calidad” (Díaz Palacios, 2013: 187).

La Organización Internacional de Normas ISO (por sus siglas en inglés: *International Standardization Organization*), creada en 1947, tras la Segunda Guerra Mundial, desde su fundación tuvo como propósito

mejorar la calidad, aumentar la productividad, disminuir los costos e impulsar el comercio internacional, es decir, “tienen como propósito crear y consensuar normas que faciliten el intercambio de productos y servicios en el mundo” (Lasida *et al.*, 2008: 67), basándose en una especificación de servicios (cómo es) y procesos (cómo se hace), para poder determinar qué se quiere lograr, controlar si se alcanzan los niveles, registrar las desviaciones (no conformidades) y crecer a través de las acciones de mejora, como lo presenta Eusko Jaurlaritza (2007) en (Lasida *et al.*, 2008: 67).

Los propósitos antes descritos llevaron a que surgieran las normas ISO 9000. En 1987 se publicaron las normas internacionales actuales sobre aseguramiento de la calidad, donde cada una de éstas estableció un modelo de calidad dirigido a las distintas áreas de la industria, la manufactura o los servicios. En la actualidad cubren todas las funciones o posibilidades de desempeño, entre las cuales se encuentra la educación, o sea, dicho proceso y estrategia se constituyó en la herramienta con la cual muchos EE se acercaron a la idea de calidad, como es mencionado por (Lasida *et al.*: 2008). Las normas y metodologías ISO para la gestión de las organizaciones, [...] alcanzaron gran difusión aplicándose en una amplia variedad de empresas e instituciones. Fue la herramienta con la que un importante número de centros educativos incursionaron en la cuestión de la calidad, que son percibidas en ocasiones como sinónimo de calidad (67).

Posicionamiento de los SGC en la educación del continente americano

“En los años cincuenta y sesenta, hasta inicios de los setenta, la planificación en la región estuvo dominada por la visión ‘normativa’. Fue la época en la cual se iniciaron los planes nacionales de desarrollo” (Casassus, 2000: 7); fue una época marcada por la idea de asignar recursos destinados a expandir la oferta educativa. Desde mediados de los años setenta, se realizaron estudios comparativos y de progra-

mas regionales, como por ejemplo el PREDE, asociados a la OEA o el Proyecto Principal de Educación asociados a la UNESCO [...] Es, sin embargo, interesante notar que en este periodo se empieza ya a introducir nuevos elementos como lo eran, por ejemplo, los resultados de investigación ligados a la planificación (Casassus, 2000: 8). Bajo estos estudios se llegó a pensar que “si se concibe un escenario o un futuro deseado, para llegar a él es necesario dotarse de un modelo de gestión de normas que puedan llevar a ese lugar, es decir, normas que permitan relacionar la organización con el entorno” (Casassus, 2000: 9).

De igual forma, se crea la noción de estrategia, la cual es concebida como un conjunto de normas que permiten alcanzar lo que se desea en una organización, o sea, “la gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros)” (Casassus, 2000: 9). Cercano al pensamiento estratégico surge el concepto de calidad total, el cual se hace visible con el éxito de Japón en el contexto de la economía mundial.

En la práctica, la perspectiva de gestión de calidad total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, mejorar la calidad de los procesos. Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso (Casassus, 2000: 11).

En esta visión la calidad total implica mejorar los procesos existentes y disminuir las no conformidades, puesto que se cree que el proceso es correcto, pero requiere ajustes. Durante la crisis financiera de los años ochenta en América latina, en la cual los países alcanzaron una deuda externa que excedía su poder adquisitivo impidiéndoles hacer

frente a los compromisos adquiridos de pago, se acentúa la vinculación de las consideraciones económicas a la planificación y la gestión en los sistemas educativos, lo que llevó a que el manejo financiero y el análisis costo-beneficio fueran elementos predominantes durante esta época en este sector.

A mediados de la década de los ochenta, la preocupación por la calidad se traslada al sistema educativo en USA, evento que ocurre recién iniciados los años noventa en América Latina, es decir, el interés en la calidad de la educación surgió por primera vez en Estados Unidos en 1983, cuando como consecuencia del informe *"A Nation at Risk"*, de la comisión nacional de la excelencia educativa, creada por el presidente Reagan, se abrió el debate acerca de la calidad de la educación (Casassus, 1999: 47).

La política educativa de finales del siglo veinte, en América y en Colombia, se enmarcó en el debate de la reforma del Estado, el cual pasó de la visión de ser una entidad productora a ser una reguladora. En este proceso se pueden distinguir dos momentos: uno caracterizado por la reducción de la esfera de influencia del Estado, en la cual se imponen las políticas de descentralización para luego pasar a una etapa de restitución de lo que se ha llamado el Estado necesario, mediante el cual se reconstituye la esfera de influencia del Estado central, o sea mediante procesos de centralización (Casassus, 2000: 16). En los años noventa se dio una descentralización del Estado y sus funciones, entre las cuales se encontraba la educación. "El principio que orientó este proceso fue que la gestión se vuelva más manejable si la unidad de gestión está constituida por unidades más pequeñas que el sistema en su contenido" (Casassus, 2000: 16). Por lo tanto, se procedió a entregar competencias a unidades administrativas más pequeñas, lo que llevó a una reducción del poder del Estado.

De manera más específica las políticas de descentralización incluyeron medidas como el manejo de los EE y sus autorizaciones de funcionamiento, la contratación de docentes y posibilidades de mane-

jo financiero por parte de las instituciones. Sin embargo, la política de descentralización así diseñada, por su tendencia a la fragmentación del sistema presentaría problemas de gobernabilidad si no se aplicaban medidas que pudieran equilibrar la entrega de capacidad de decisión a niveles locales. Por ello, al poco andar, la política de descentralización vino acompañada de una política de centralización o de re centralización (Casassus, 2000: 17). Por lo tanto, los Estados buscaron la forma de generar un sistema compuesto por distintas entidades con diferentes niveles de competencia de control.

Por ello, la gestión educativa, debido a los cambios estructurales del sistema, ha pasado de ser una actividad exclusiva y propia de la cúspide del sistema (el ministerio central) a ser una actividad que ocurre en el conjunto del sistema, y afincándose en la base del mismo, que son las escuelas (Casassus, 2000: 17). En el proceso de centralización se le dio relevancia a la gestión en la reforma educativa, lo que abrió la puerta a la instauración de los SGC y su certificación. La aplicación de los SGC en la educación toma furor a partir de los años ochenta, desde donde se conceptualizó como una “herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa” (Castelán, 2003: 39, citado por Díaz Palacios, 2013).

Pero no fue sino hasta comienzos de los años noventa cuando una serie de instituciones docentes de Europa obtuvieron un certificado ISO 9001 o ISO 9002 (Van den Berghe, 1998: 21). “En Colombia, este fenómeno tomó cuerpo a comienzos del 2000 y desde entonces se empezaron a certificar las instituciones educativas” (Díaz Palacios, 2013: 3), siendo la primera el Colegio San José de las Vegas de Medellín y El Retiro, cuya fecha de certificación es del 12 de diciembre de 2003, según el reporte presentado por el MEN en el documento: Establecimientos certificados a junio de 2015 (MEN, 2015).

Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surgen dos hechos de importancia: por una parte, se reconoce la existencia de un “usuario” (...) y, por otra parte, se genera la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso en el cual se

reconoce el derecho de los usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo con sus necesidades (Casassus, 2000: 10).

De igual forma, la literatura de la política educativa empieza a apropiarse de términos que, en otros tiempos, eran usados exclusivamente en el argot empresarial. Esta reconceptualización de los “procesos educativos ha sido muy rápida y ha ocurrido en el momento crucial de la década de las reformas (...), se ha consolidado como una nueva ideología de la educación, cuyos bloques constructivos de base son los conceptos de la economía” (Casassus, 2000: 19). Como, por ejemplo: Los estudiantes y la familia son llamados “clientes”, los rectores ahora son gerentes preocupados por la “eficacia” y la “eficiencia” del conocimiento, este conocimiento debe ser “útil” y se preocupa por cumplir con los requisitos de “demanda”, adaptando “estándares” para consolidarse como una excelente opción de “oferta” (Díaz Palacios, 2013: 185).

Es, en este contexto, donde la educación se subordina “a si satisface o no las expectativas de los consumidores. La noción de «calidad» —en una orientación mercantil— queda redefinida como percepción de satisfacción de los clientes, árbitro último de lo que tiene calidad” (Bolívar, 1999: 5). Aparece, entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad, tal y como lo hacían con otros bienes y servicios, “por ello, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación” (Casassus, 2000: 10), como lo son los SGC, que posibilitan, a través de unas herramientas de seguimiento, revisión y control, calificar y certificar los EE, rótulo que posteriormente es utilizado, principalmente, como estrategia de mercadeo, pero que han llevado a reducir y convertir la calidad educativa desde la lógica empresarial en resultados, un bien de consumo, los cuales son entendidos como:

Resultado: bajo esta mirada, el interés al evaluar a los EE se centra en la eficacia del uso de los recursos y en el número de educandos matriculados, promovidos y graduados, como es hecho en el ámbito

industrial, como si en el proceso educativo se pudiera determinar un producto final. Desde aquí, la educación se reduce a la visión de la eficacia para poder, desde esta óptica, clasificarlas, demostrando que a mayor cantidad de logros mayor calidad en el servicio.

Bien de consumo: dentro de la lógica empresarial, la educación deja de ser un servicio y se convierte en un bien de consumo, en el que los educandos y acudientes se convierten en clientes, a los cuales hay que satisfacer. En este contexto, la calidad educativa “se articula con las expectativas mercantiles de calidad total, satisfacción total del cliente y con los sistemas de gestión de calidad que se crean para la industria, pero que se aplican a la calidad en educación” (Díaz Palacios, 2013: 8). Es así que, desde la idea que la educación es un bien de consumo, los EE están acomodando sus planes de estudios y currículos a las demandas del mercado.

Los SGC a la luz de la normatividad colombiana

La educación en Colombia busca atender prioritariamente al educando, actor y protagonista principal, por lo que se han realizado grandes esfuerzos en materia de cobertura educativa; pero se ha visto que esto no es suficiente, sino que es necesario preguntarse por el aprendizaje que se logra dentro del aula, que en otros términos sería cuestionarse por la calidad. En palabras de Michel Crozier (2007), en Lasida *et al.*, (2008) “ha concluido el reinado de la lógica de la cantidad (...) durante dos siglos hemos vivido dentro de una lógica económica y social cada vez más dominada por la cantidad: era la lógica de la sociedad industrial” (56).

De igual forma, el estudio realizado para la Fundación Compartir, denominado “Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” (2014), establece que “es natural que, en etapas iniciales de procesos de desarrollo económico, las políticas educativas de los países se centren en mejorar indicadores

de cobertura, promoción y graduación escolar” (19). Pero, además, advierte que “una vez se logran estos hitos, el progreso económico continuado requiere consolidar sectores productivos intensivos en mano de obra calificada que generen alto valor agregado. Para esto, resulta fundamental la calidad educativa” (Fundación Compartir, 2014: 19), es decir, “aunque la cantidad de educación —medida en años promedio de escolaridad de la fuerza de trabajo, por ejemplo— incide en la productividad y el crecimiento económico de una nación, varios estudios han encontrado que el impacto de la calidad educativa sobre esas variables es mucho mayor” (Fundación Compartir, 2014: 19).

Es por ello que, entre los resultados de la investigación llevada a cabo por la fundación Compartir, se llega a concluir que, en Colombia, “el progreso en materia de cantidad educativa es innegable: las tasas de cobertura son casi universales en primaria y secundaria, y son relativamente altas en la media (aunque persisten disparidades de acceso entre diferentes grupos socioeconómicos, étnicos y geográficos)” (Fundación Compartir, 2014: 19), lo que permite establecer que el país está listo para fortalecer las políticas que hacen énfasis en la calidad educativa. “Así, teniendo como telón de fondo el progreso económico nacional, consideramos que este es un momento oportuno para darle prioridad a políticas centradas en la calidad educativa” (Fundación Compartir, 2014: 19).

La idea de calidad educativa se ve confrontada por la novedad que se ha introducido en el ámbito educativo, principalmente privado, de implementar SGC en búsqueda de una certificación o acreditación de sus procesos o programas, objetivo al cual el MEN está orientando a los EE, a la excelencia desde la implementación del SGC, por lo que se hace necesario revisar, desde la normatividad colombiana, cuáles directrices se han consagrado en torno a la implementación de estos sistemas.

Normatividad colombiana y la implementación del Sub-sistema Nacional de la Calidad – SNCA

El Artículo 3°, de la Ley 155 de 1959, establece que le corresponde al Gobierno Nacional “(...) intervenir en la fijación de normas sobre pesas y medidas, calidad, empaque y clasificación de los productos, materias primas y artículos o mercancías con miras a defender el interés de los consumidores y de los productores de materias primas”.

El inciso primero, del Artículo 78° de la Constitución Política, establece que “la ley regulará el control de la calidad de los bienes y servicios ofrecidos y prestados a la comunidad”.

El Decreto 2153 de 1992 consagra que le corresponde a la Superintendencia de Industria y Comercio establecer, coordinar, dirigir y vigilar los programas nacionales de control industrial de calidad, pesas, medidas y metrología, y organizar los laboratorios de control de calidad y metrología que considere indispensables para el adecuado cumplimiento de sus funciones, así como acreditar y supervisar los organismos de certificación.

Con el propósito de impulsar la calidad en los procesos productivos y la competitividad de los bienes y servicios en los mercados, el Gobierno Nacional expidió el Decreto 2269 de 1993, “por el cual se organiza el Sistema Nacional de Normalización, Certificación y Metrología”. De igual forma, el literal b, Artículo 3° del mencionado Decreto establece que el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC, es el organismo nacional de normalización, lo cual es ratificado en el Artículo 1° del Decreto 1471 de 2014.

De conformidad con lo establecido en el Artículo 4° de la Decisión Andina 376 de 1995, corresponde al ONAC designado por el Gobierno Nacional coordinar la actividad de acreditación para todos los productos y servicios que se produzcan y se comercialicen en Colombia.

El CONPES 3446 de 2006 determinó los lineamientos para una política nacional de la calidad tendiente al reconocimiento internacio-

nal, a través de la reorganización de la institucionalidad existente en esta materia y del fortalecimiento de las actividades de normalización, acreditación, evaluación de la conformidad, expedición de reglamentos técnicos y metrología.

El Decreto 3257 de 2008 modifica el Decreto 2269 de 1993, en el sentido que a partir de la expedición de éste el Sistema Nacional de Normalización, Certificación y Metrología se denomina SNCA y es un subsistema del Sistema Administrativo Nacional de Competitividad e Innovación creado mediante el Decreto 1500 de 2012. Este sistema surgió de la necesidad de contar con una institucionalidad que oriente al país y a los empresarios hacia el mejoramiento de sus estándares de calidad, toda vez que permite la inserción de productos y servicios colombianos al mercado global a través del establecimiento de normas y reglamentos técnicos adaptados conforme a las tendencias internacionales.

De conformidad con el artículo 2º, del Decreto 4738 de 2008, el Gobierno Nacional de Colombia, en cabeza del MINCIT, establecerá los requisitos para el ejercicio de la actividad de acreditación.

El Decreto 2124 de 2012, en su Artículo 1º, designa a la ONAC como organismo nacional de acreditación, que ejercerá y coordinará las funciones previstas en el Decreto 2269 de 1993. En el Artículo 2º establece que la ONAC será el vocero oficial del Gobierno Nacional ante la Comunidad Andina de Naciones y foros multilaterales de reconocimiento en materia de acreditación, según lo establecido en la Decisión Andina 376 de 1995. En el Artículo 3º aclara que, para asegurar la coordinación de las actividades de acreditación previstas en el Decreto 2269 de 1993, éstas podrán ser desarrolladas por terceros en coordinación con la ONAC, y al de las entidades estatales con facultades de acreditación. En el Artículo 4º establece que la actividad de acreditación prevista en el Decreto 2269 de 1993 deberá ser ejercida exclusivamente por entidades sin ánimo de lucro, constituidas bajo las normas de derecho privado de conformidad con los requisitos de creación y autorización previa que, para el efecto, determine el MINCIT.

El Decreto 865 de 2013 designó a la ONAC como único organismo nacional de acreditación de los organismos de tercera parte.

El Decreto 1471 de 2014, por el cual se modifica el Decreto 2269 de 1993 y se actualiza la normatividad en materia de calidad en Colombia, con el fin de reorganizar el SNCA, establece en el numeral 14, Artículo 9°, como una de las funciones del ICONTEC u organismo nacional de normalización: “Poner a disposición del público las Normas Técnicas Colombianas y demás documentos técnicos normativos”.

Para que un modelo de gestión de calidad para EE sea reconocido en Colombia por el MEN se requiere, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 529 de 2006 y la Resolución Nacional 4434 del mismo año (MEN, 2009): a) Se aplique internacionalmente (al menos en cinco países), b) Integre los conceptos de administración y aseguramiento de calidad, c) Incluya mecanismos para asegurar la independencia de la evaluación, d) Suponga una autoevaluación con exigencias, al menos, iguales a las requeridas en la Guía 4 MEN para clasificarse en el régimen de Libertad Regulada, e) Tenga aplicación específica al sector educativo y f) Esté documentado.

En Colombia, el MEN ha reconocido procesos de certificación y acreditación con los siguientes modelos de gestión (MEN, 2009):

Modelo de certificación con el sistema de gestión ISO9001, que hace parte de la familia de normas NTC-ISO9000, generadas por la organización ISO. El proceso de certificación en educación es orientado por la Guía Técnica Colombiana GTC-200: Guía para la implementación de la norma NTC ISO 9001: 2008 en establecimientos de educación inicial y formal en los niveles de preescolar, básica y media.

Modelo de certificación a los establecimientos EFQM, de la European Foundation for Quality Management, mediante Resolución 2900 del 29 de mayo de 2007 (proceso administrado por Santillana Formación).

- a) Modelo de certificación NEASC-CIS: New England Association of Schools and Colleges, el cual tiene convenio de reconoci-

miento con el modelo Council of International Schools, reconocidos por la Resolución 2655 de 12 de mayo de 2008 (proceso administrado por NEASCy CIS).

- b) Modelo de certificación AdvancED: comunidad educativa conformada por la fusión entre North Central Association Commission on Accreditation and School Improvement (NCA CASI), Southern Association Colleges and Schools Council on Accreditation and School Improvement (SACS CASI) y National Study of School Evaluation, reconocido por la Resolución 2235 del 24 de abril de 2009 (proceso administrado por AdvancED).
- c) Modelo de certificación de Fe y Alegría, reconocido por la Resolución 6545 del 28 de julio de 2010, modificada por la Resolución 18390 de 2013 (proceso administrado por la Organización Fe y Alegría).
- d) Modelo de certificación Sistema Integrado de Calidad-PCI, reconocido por la Resolución 6232 del 7 de junio de 2012 (modelo de la Fundación Horrêum, administrado en Colombia por la firma Qualificar).

Normatividad educativa colombiana y documentos orientativos del MEN relacionados con los SGC

El Artículo 151° de la Ley 115 de 1994 establece: FUNCIÓN DE LAS SECRETARÍAS DEPARTAMENTALES Y DISTRITALES DE EDUCACIÓN. Las secretarías de educación departamentales y distritales o los organismos que hagan sus veces, ejercerán dentro del territorio de su jurisdicción, en coordinación con las autoridades nacionales y de conformidad con las políticas y metas fijadas para el servicio educativo, las siguientes funciones: a) Velar por la calidad y cobertura de la educación en su respectivo territorio (...); e) Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación; f) Dirigir y coordinar el control y la

evaluación de calidad, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y aplicar los ajustes necesarios (...); j) Aplicar, en concurrencia con los municipios, los incentivos y sanciones a las instituciones educativas, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de calidad y gestión.

Por otro lado, el Artículo 195° de la Ley 115 de 1994, le asigna la suprema inspección y vigilancia del Presidente de la República o de su delegado, las Secretarías de Educación, la función de garantizar la calidad del proceso educativo y la sujeción de la educación a las prescripciones constitucionales y la normatividad vigente en los EE.

La idea de calidad es un término y proceso recurrente en la legislación educativa colombiana, en la cual se exige a la nación, los departamentos, rectores y directores una educación de calidad, pero sin especificar a qué se está haciendo referencia con dicho concepto; sino que se busca precisar que, desde las orientaciones establecidas en la normatividad, en las que se exige una educación de calidad, es que se han posicionado los SGC, como se evidencia en el documento “Calidad y Tarifas de la educación privada preescolar, básica y media - Módulo especial para secretarios de educación y líderes de oficinas jurídicas” (Calidad y tarifas de la Educación, 2012), en el que se establece, mediante la siguiente figura, los tres componentes reconocidos mundialmente como los elementos de aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas: Autoevaluación, Evaluación externa y Certificación o registro:



Figura 1. Autoevaluación, evaluación externa y certificación o registro.
Colombia Aprende. (2012). Calidad y tarifas de la Educación, p. 6

Recuperado de http://aplicaciones3.colombiaaprende.edu.co/campus_virtual/file.php/519/MEN_ieppse_sec.pdf

En la figura presentada se evidencia que, desde el MEN, se establecen unos elementos mínimos para los EE, los cuales se encuentran contemplados en el Artículo 138° de la Ley 115 de 1994: “a) Tener licencia de funcionamiento o reconocimiento de carácter oficial; b) Disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos adecuados, y c) Ofrecer un proyecto educativo institucional”. Pero, a pesar de que una institución cuente con estos mínimos debe propender, de forma voluntaria, a una complejidad creciente que desemboque en una certificación o acreditación, puesto que

Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir, (...) en los procesos de certificación, un auditor o grupo de auditores verifica que el establecimiento educativo se ajusta a los requisitos del sistema o modelo de gestión (MEN, 2009).

Se puede establecer que, desde el MEN, se esté orientando a los EE a la excelencia desde la implementación del SGC. Esta situación, de igual forma, se puede observar en el Modelo Estándar de Control Interno – MECI, el cual fue adoptado por el gobierno colombiano a través de la Ley 87 de 1993, en el cual se conmina a las instituciones del Estado, entre ellas, las educativas, a adoptar SGC. Posteriormente, mediante la Resolución 204 del 25 de enero de 2006, el MEN adoptó el sistema integrado de gestión (que contempla la norma NTC-GP 1000), puesto que pretende que el aseguramiento de la calidad debe ser un compromiso presente en cualquier organización para alcanzar sus objetivos.

El MEN en Colombia, a través de la ONAC, es el que reconoce y vigila los modelos de gestión de la calidad a los que pueden aplicar los EE para que sean reconocidos, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 529 de 2006 y la Resolución 4434 del mismo año, normas que se basan en las exigencias consagradas en el Artículo 2.3.3.1.9.2. del Decreto 1075 de 2015: Sistema Nacional de Acreditación. El Sistema Nacional de Acreditación permite a las instituciones educativas, a los docentes, a los educandos y en general, a toda la comunidad, acreditar la calidad de la educación, y a quienes diseñan y fabrican materiales y equipos educativos, certificar la calidad de sus servicios o bienes. Para el efecto, el Ministerio de Educación Nacional establecerá las normas técnicas o las especificaciones que se consideren como indispensables para calificar la calidad educativa. Los interesados en acreditar sus características de calidad someterán a consideración del Sistema, las pruebas de cumplimiento de las normas técnicas o las especificaciones para que sean evaluadas y pueda procederse a expedir el certificado correspondiente, en caso de ser satisfactorios. El Ministerio de Educación Nacional, mediante reglamento, establecerá la distribución de funciones y atribuciones entre la Junta Nacional de Educación, JUNE como órgano consultivo de acreditación, los órganos de inspección y vigilancia como encargados de la verificación de la calidad y los de fomento de la calidad, como encargados de elaborar las normas o especificaciones técnicas.

Al implementar los SGC empresariales en los EE de educación formal regular, el MEN de Colombia mezcla asuntos pedagógicos con administrativos, sin embargo, son aspectos completamente diferentes dentro del entramado escolar, lo que nos permite entender que ordenar los procesos administrativos conduce al mejoramiento de esa parte de la escuela, pero no se puede pretender enmarcar en dicho orden los aspectos académicos, puesto que no es posible afirmar que por la estructuración de dichos procesos un EE obtiene mejores resultados educativos que otro o que se orienta a la excelencia, como lo quiere hacer ver el MEN. Antes bien, es necesario puntualizar que el objetivo de los SGC se centra en controlar lo que ocurre adentro de un establecimiento, propósito netamente administrativo, distinto al de la escuela, que se centra en el ser humano y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que resulta incoherente uniformar las escuelas a través de las estructuras, sin tener en cuenta la diversidad de individuos, al igual que los fines y propósitos de la educación.

Análisis sobre el posicionamiento de los SGC en la educación

Aunque a simple vista existe una clara tendencia internacional y nacional (Colombia) a sumarse a este nuevo paradigma de la calidad, los SGC, lo cierto es que la implementación de estos esquemas administrativos se ha visto cuestionada, por lo que, al igual que Manuel Villaruel Fuentes (2010), habrá que preguntarnos, claro está que dirigida a la educación formal regular, puesto que él la orienta a la educación superior: ¿Existe evidencia que asegure que el SGC funcionará en... [La educación formal regular], o es sólo la percepción ingenua de quien se dice observador imparcial? ¿O se trata acaso de un acto de fe? (...) Una especie de conjugación de mitos y creencias, de opiniones y certezas absolutas que configuran ídolos y fetiches, tales como la eficacia, producto, proceso y demás deidades (114).

De igual forma, se percibe que no hay un interés legítimo por saber si es necesario o no la implementación de los SGC en la escuela,

y si éstos, realmente posibilitarán el alcance de mejores resultados y mejoras en la calidad educativa que brindan como un servicio a una determinada comunidad. Por lo que, en palabras de Van den Berghe (1998), “(...) sería necesaria una investigación amplia y a lo largo de un período suficiente para juzgar si los beneficios señalados superan a los inconvenientes, y bajo qué condiciones la experiencia puede transferirse a otras organizaciones educativas o formativas” (101). Dicho estudio es de vital importancia para este autor (1998: 21), debido a que son muchos los profesionales del mundo docente que se preguntan si la implementación de los SGC son la mejor vía para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas. Para muchas personas, el valor añadido real de un proceso de certificación sigue siendo dudoso, y ello sin mencionar los costos que implica dicho proceso.

Ante estos cuestionamientos podemos encontrar posiciones en las cuales se establece que “se ha descubierto que es inconveniente la acomodación de los procesos empresariales a los procesos educativos” (Díaz Palacios, 2013: 177), en tanto la escuela es vista como una empresa, donde “se hace necesario que las instituciones de educación se presenten como organismos de calidad, para ingresar al mercado educativo” (Díaz Palacios, 2013: 190). En suma, los sistemas de control de la calidad se acomodan a los sistemas educativos haciendo de la educación un asunto mercantil en el que los padres y estudiantes se convierten en clientes de las nuevas empresas educativas, entidades que desde ahora hacen parte de un listado de oferta educativa (Díaz Palacios, 2013: 190).

Los SGC en educación provienen de las denominadas posturas eficientistas, donde existe la premisa de hacer más eficiente un sistema, para este caso, el educativo, “al asumir que un esquema de trabajo puede funcionar sin importar la institución en la que se aplique” (Villareal, 2010: 113); el supuesto es que los procesos educativos pueden ser desarrollados de manera tal que los principios generales de los SGC empresariales pueden ser aplicados sin alteraciones sustanciales, con lo que, de entrada, se ignora que en la escuela se halla un problema especial, el hecho que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos,

situación propia de la educación que no se da en otras organizaciones, por lo que es necesario entender que las personas son no triviales. La trivialidad se dice de un objeto del cual se obtiene el mismo resultado cuando se le aplica un instrumento determinado (...) un ser humano es un no trivial pues, cuando se le aplica el insumo, el resultado variará según el individuo. Sin embargo, al parecer en la gestión se tiende a actuar como si las personas funcionaran como máquinas triviales (Casassus, 2000: 6).

Dicha dificultad se basa en el hecho de que no es fácil determinar con precisión y ponerse de acuerdo acerca de si efectivamente hay un producto en la educación, y si lo hubiera no es fácil determinar cuál sería dicho producto para así poder medirlo, en tanto la materia prima sobre la cual se trabaja en educación son seres humanos. "Si hubiera acuerdo de que los procesos educativos corresponden a los de una manufactura, habría que afirmar, al menos, que lo que resulta de la actividad educativa no es un producto cualquiera" (Casassus, 2000: 19).

Por tanto, podemos evidenciar que cuando se hace referencia a calidad educativa, además de aludir a finalidades o propósitos en torno a los aprendizajes, también se hace referencia a metodologías y herramientas que buscan organizar y estructurar las áreas de gestión de un EE en pos del mejoramiento continuo, conocidos generalmente como SGC. Es así que estos sistemas tienen la finalidad de describir las prácticas de gestión en la dimensión administrativa, buscando identificar conformidades y no conformidades de la institución, pero, sobre todo, al acceder a un certificado de calidad se está señalando que una organización es capaz de cumplir o llevar a cabo una serie de acciones de manera estructurada y controlada. Aunque dicha estructura y control no es garantía que en el sector educativo se obtenga un producto, si se le puede llamar así, con calidad.

CONCLUSIONES

Desde la implementación de los SGC se ha podido determinar que la educación en Colombia ha venido de menos a más, puesto que se han realizado inversiones de tipo económico para solventar la infraestructura, la cobertura, la permanencia y la calidad de la educación para los estudiantes del país. Como se ha visto, la implementación de los SGC en educación ha sido un aporte para ayudar en la organización de los EE en su parte administrativa, elemento que es de vital importancia en la estructura y funcionamiento de toda organización, por tanto, no se trata de desvirtuar las claras ventajas que trae esta implementación, antes bien se propone que ésta no se quede exclusivamente en la organización y estructuración de las áreas de gestión, puesto que esta mirada lleva a que únicamente se garantice que los procesos se desarrollan acordes con una estructura y métodos preestablecidos que determinan que dicha organización tiene las condiciones para prestar un servicio de calidad.

Ante el hecho de que las certificaciones de los SGC no son suficientes para garantizar un proceso educativo de calidad, proponemos que los EE de educación formal regular revisen la pertinencia de pasar a un nivel más alto, el de la Acreditación, puesto que con éste se garantizan procesos evaluativos desde pares académicos, lo que llevaría a que no sólo se tuviera en la cuenta la estructura administrativa, sino que se acompañe del seguimiento a los contenidos de las áreas de gestión.

Dicha propuesta se fundamenta en que el alcance de las certificaciones está dado únicamente desde la estructura de los procesos, los cuales son los que se certifican, pero no se certifica la calidad del servicio prestado. Por esta razón, enfatizamos que los EE deben propender por desarrollar procesos de acreditación, en tanto en estos se gestiona una aprobación sobre la calidad de la oferta educativa desarrollada, su organización y funcionamiento, es decir, en los procesos de acreditación no se tiene en cuenta únicamente la estructura administrativa, aunque se incluye, sino que también se evalúan los programas académicos ofertados.

Es así que optar por una acreditación se convierte en una oportunidad para los EE de educación formal regular, pues ésta es desarrollada por pares académicos, los cuales, al tener las competencias y saberes específicos del ámbito educativo, garantizan una mirada holística y profunda de cada una de las áreas de gestión de las instituciones, lo que repercute a que se apunte a un mejoramiento de la calidad educativa, desde expertos de ésta, y no desde simples miradas desde lo organizacional.

A pesar de la anterior propuesta, y ante el hecho que durante el desarrollo del presente artículo se evidenciaron algunas posturas en las cuales se ve como inadecuada la implementación de los SGC, es necesario que todo EE antes de iniciar un proceso como éste, verifique el alcance de lo que desea certificar, lo que lleva a que antes de implementar un SGC se realicen diferentes estudios con la comunidad educativa sobre la real necesidad de estos y qué estrategias se pueden potenciar para mejorar la educación sin recurrir a los procesos de certificación. Buscando, de este modo, que no se opte por estos de forma *a priori*, sino que se tenga claro hacia dónde se quiere ir y qué tipo de educación de calidad se desea ofertar, pues sólo de este modo la certificación o acreditación, según se opte, adquirirán sentido en el desarrollo de una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés (2005), "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación", Organización de Estados Iberoamericanos – OEI Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> (consulta: 2015, 01 de febrero).
- Bernal, César (2010), *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*, (3ª ed.), Bogotá D. C., Pearson Educación.
- Bolívar, Antonio (1999), "La educación no es un mercado. Crítica de la «gestión de calidad total»", Aula de innovación educativa, pp. 83-84 y 77-82, en: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Bolivar1.pdf> (consulta: 2015, 01 de julio).
- Casassus, Juan (1999), "Lenguaje, poder y calidad de la educación", Proyecto principal de educación, vol. 50, pp. 47-65, en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9158.pdf> (consulta: 2015, 02 de julio).
- Casassus, Juan (2000), Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B), en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf> (consulta: 2015, 02 de julio).
- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación (2006, 30 de octubre), Conpes 3446, Lineamientos para una política nacional de la calidad, en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_3446.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).
- Díaz Palacios, José Alfredo (2013), "Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación", pp. 177-194, en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_13.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).

- Fundación Compartir. (2014). Tras la Excelencia Docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá D. C, Fundación Compartir, en: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf> (consulta: 2014, 06 de agosto).
- Gobierno de Colombia-MEN Colombia Aprende (2012), Calidad y Tarifas de la Educación, en: http://aplicaciones3.colombiaaprende.edu.co/campus_virtual/file.php/519/MEN_ieppse_sec.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación, Ley 155 1959, de 24 diciembre, *Diario Oficial* N° 30138 de enero 22 de 1960. Bogotá, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38169> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia (1991), *Gacetas Constitucionales* N° 114, 116 y 125, Bogotá, en: <http://senado.gov.co/el-senado/normatividad/constitucion-politica> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Desarrollo Económico, Decreto 2153/1992, de 30 de diciembre (*Diario Oficial* N° 40.704 del 31 de diciembre de 1992), Bogotá, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_2153_1992.html (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Presidente de la República de Colombia (1993), Decreto 2269/1993, de 16 de noviembre (*Diario Oficial* N° 41110), Bogotá, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=32037> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación (1993), Ley 87/1993, de 29 de noviembre, (*Diario Oficial* N° 41.120 del 29 de noviembre de 1993). Bogotá, en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0087_1993.html (consulta: 2015, 03 de julio).

- Gobierno de Colombia-Congreso de la Nación (1994), Ley 115/1994, de 8 de febrero, (*Diario Oficial* N° 41.214), Bogotá, en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-MEN (2006), Decreto 529/2006 de 21 de febrero Bogotá, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-94828_archivo_pdf.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Presidente de la República de Colombia (2008), Decreto 3257/2008 de 1 de septiembre, (*Diario Oficial* N° 47101 de septiembre 3 de 2008), Bogotá, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=32356> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-MEN (2006), Resolución 4434/2006 de 8 de agosto, Bogotá, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-105282_archivo_pdf.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2008, 15 de diciembre), Decreto 4738, Bogotá, en: http://www.sic.gov.co/drupal/sites/default/files/normatividad/Decreto_4738_2008.pdf (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Presidente de la República (2012, 13 de julio), Decreto 1500, (*Diario Oficial* N° 48494 del 17 de julio de 2012), Bogotá, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=48496> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Presidente de la República (2012, 16 de octubre), Decreto 2124, (*Diario Oficial* N° 48585), Bogotá, en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49984> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2013, 29 de abril), Decreto 0865, Bogotá, en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2013/Paginas/Abril.aspx> (consulta: 2015, 03 de julio).

- Gobierno de Colombia-Ministro de Comercio, Industria y turismo (2014, 5 de agosto), Decreto 1471, Por el cual se reorganiza el Subsistema Nacional de la Calidad y se modifica el Decreto 2269 de 1993, (*Diario Oficial* N° 49.234), Bogotá, en: <http://www.lexbase.com/documentos/datos/D1471de2014.htm> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-MEN (2015, 3 de febrero), Decreto 0325, “Por el cual se establece el Día de la excelencia educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones”, Bogotá, en: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Paginas/febrero.aspx> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-MEN (2015, 26 de mayo), Decreto 1075, “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”, Bogotá, en: <http://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html> (consulta: 2015, 03 de julio).
- Gobierno de Colombia-MEN (2009, 1 de noviembre), en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-179263.html> (consulta: 2014, 18 de marzo)
- Gobierno de Colombia-MEN (2015, 15 de noviembre), en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-179263.html> (Consulta: 16 de noviembre).
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010), *Metodología de la investigación*, (5ª ed.). México, MCGRAW- HILL.
- James, Paul (1997), La gestión de la calidad total, un texto introductorio, Madrid, Prince Hall, en: https://www.researchgate.net/publication/44407992-La_gestion_de_la_calidad_total_un_texto_introductorio_Paul_James (Consulta: 2015, 06 de junio).

- Lasida, Javier, Podestá, Mora y Sandoya, Jimena (2008), "La Calidad Educativa Sistemas y Potencialidades", *Páginas de Educación*, pp. 55-75.
- López Vélez, Beatriz Elena (2011), "La investigación educativa en la formación avanzada: conceptos y procedimientos", en: Colombia Monográfico, Maestría en Educación, ISSN: 2145-2199, Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana v. 5 fasc. N/A pp. 108-117.
- Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro, Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: KATZ Editores.
- Ureña López, Antonio Emilio (1998), Gestión estratégica de la calidad, Tesis de Doctorado, Málaga, Universidad de Málaga (España), en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16279463.pdf>
- Van den Berghe, Wouter (1998), Aplicación de las normas iso 9000 en la enseñanza y la formación, Interpretación y orientaciones desde una perspectiva Europea, en: http://bookshop.europa.eu/de/application-of-iso-9000-standards-to-education-and-training-pbHX1298053/downloads/HX-12-98-053-ES-C/HX1298053ESC_001.pdf;pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAI MEUUsW-b0000UhhMAO56;sid=icBGVUyJx25GWx-ukMjY8i6GxKNYJwHA-17I=?FileName=HX1298053ESC_001.pdf&SKU=HX1298053ESC_PDF&CatalogueNumber=HX-12-98-053-ES-C. (consulta: 2015,20 de febrero).
- Villaruel Fuentes, Manuel (2010), "Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América", REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 110-118, en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf> (consulta: 2015, 07 de agosto).

Johann Gustav Droysen y la fundamentación sistemática de la historia¹

Manuel Salvador Rivera Agudelo²

RESUMEN: El presente estudio pretende rastrear la categoría de la historia acerca de sus fundamentos, sus métodos, sus formas de interpretación, su sistemática y su enseñanza, y para ello se procederá a responder las preguntas: ¿Cómo se define la historia?, ¿qué es la historia?, ¿cuáles son sus fundamentos?, ¿cuáles son sus métodos?, ¿cuáles son sus maneras de interpretar?, y ¿cuál es su sistemática? Para la resolución de estas cuestiones se tiene en cuenta el trabajo del historiador, profesor y pensador alemán Johann Gustav Droysen, siguiendo el texto *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia* (1983), Lecciones que se centran en el estudio de los aspectos históricos y filosóficos, así como los aspectos lógico-formales, aplicando en su estudio reflexiones materiales y formales. El trabajo de Droysen elevó la metodología de la historia, dado que la Escuela de Leopold

¹ El presente artículo es el resultado del trabajo de grado sobre Johann Gustav Droysen y la fundamentación sistemática de la historia, desarrollado como parte del proceso de formación de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. El trabajo se compone de tres capítulos. En este apartado se esbozarán los elementos fundamentales del capítulo uno.

² Historiador Universidad Nacional de Colombia. Abogado. Docente universitario. Artículo recibido el 08 de marzo de 2018 y aprobado el 23 de mayo de 2018.

von Ranke, desde la perspectiva positivista, afirmaba que los hechos hablaban por sí mismos; a su vez, es de los primeros historiadores que insertan el trabajo de la hermenéutica en la historia.

Palabras clave: Droysen, filosofía de la historia, sistemática de la historia, metodología de la historia.

ABSTRACT: The present study aims to trace the category of history about its foundations, its methods; its forms of interpretation, its systematics and its teaching, and for that, the questions will be answered: How is history defined?, what is the history?, what are its foundations?, what are its methods?, what are its ways of interpreting?, and what is its systematics? For the resolution of these questions, the work of the historian, teacher and german thinker Johann Gustav Droysen is taken into account, following the Historical text. Lessons on the Encyclopedia and methodology of history (1983), Lessons that focus on the study of historical and philosophical aspects, as well as logical-formal aspects, applying in their study material and formal reflections. Droysen's work raised the level of the methodology of history, given that the Leopold von Ranke School, from the positivist perspective, affirmed that the facts spoke for themselves; In turn, it is one of the first historians to insert the work of hermeneutics in history.

Keywords: Droysen, philosophy of history, systematics of history, methodology of history.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es fruto de la investigación “La historia: su investigación y su enseñanza”, emprendida desde 2015 para optar al título de Magíster en Educación y Derechos Humanos, en la Universidad Autónoma Latinoamericana. Si bien la intención de la investigación es otro, pilar fundamental para lograr nuestro cometido fue la lectura y análisis de la obra de Johann Gustav Droysen *Histórica: Lecciones sobre*

la *Enciclopedia y metodología de la historia* (1983)³. Somos de la idea, que con esta obra se empieza a desarrollar una sistemática, una metodología y una filosofía de la historia, alejada de los postulados positivistas, tan fuertes a mediados del siglo diecinueve. Independientemente que compartamos o no las ideas políticas de nuestro autor, sus reflexiones sobre lo que es la historia y cómo procede el historiador, son desde entonces fuente de inspiración para los historiadores y pensadores de las ciencias humano-sociales, entre los que cabe mencionar a Dilthey, Raymon Aaron y Gadamer, que vieron en esta obra una ruptura radical con las escuelas del momento. Dilthey (1944, pp135) llegó a decir abiertamente que “Droysen ha sido el primero en aplicar la teoría hermenéutica a la metódica”; y Gadamer, en su obra capital *Verdad y Método* (1977, p. 44) afirma abiertamente que “los sentimientos empíricos de la escuela histórica no carecieron de presupuestos filosóficos. Sigue siendo mérito del agudo metodólogo Droysen el haberlos despojado de sus revestimientos empiristas reconociendo su significación fundamental”.

Así, de la mano de Droysen, a continuación, vamos a exponer lo más fielmente posible, sus ideas, de modo que podamos comprender la lógica que le imprimió a la historia. Para lograr este objetivo, vamos a centrarnos en exponer cuatro aspectos que, consideramos, son los fuertes en su obra: su noción de historia, la manera de entender la “metódica”, la importancia de la “crítica” en la perspectiva histórica y, por último, la introducción que hace de la interpretación o la “hermenéutica” en el hacer de la historia.

³ *Histórica: Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barcelona: Editorial Alfa, 1983. Es necesario aclarar que el texto está basado en las *Lecciones* que Droysen (1808-1884) daba en las universidades donde trabajó (Berlín, Kiev, Jena) desde 1835. Como lo anota Fueter (1953), para 1857 Droysen había recogido sus notas de clase y reconvertido en un texto tipo manual que repartía a sus estudiantes; era un texto con anotaciones, con ideas incompletas; una especie de guía para sus Lecciones, por lo que posteriores críticos no le vieron toda su valía. En 1883 editó una versión completa de esta obra. Siguiendo con Fueter (1953), solo hasta 1937 el nieto de Droysen, Rudolph Hubner, editó una versión completa y con notas inéditas de la mencionada obra, que es la que se reeditó luego y versión de la que se hicieron las traducciones a otras lenguas. Droysen es considerado el fundador de la *Escuela histórica prusiana*, y uno de los historiadores y políticos más connotados de fines del siglo diecinueve en Alemania.

I. LA HISTORIA

[...] “Todo acontece en el presente y en la viva reciprocidad y competencia de los hombres; todo lo que ellos hacen está determinado por intereses momentáneos, personales, rivalizantes, y los actos de voluntad que en ello opera obtienen de aquí su impulso, su medida y su límite. Se puede decir que todo presente discurre en la urgencia de negocios infinitos y que cada uno de ellos condiciona a los otros y es condicionado por los otros. ¿Cómo surge la historia, pues, a partir de estos asuntos?” (Droysen, 1983, p. 36)

Para intentar precisar una definición de la historia, así como las reglas de su procedimiento, el historiador alemán Johann Gustav Droysen (*Histórica*, 1983) propone tomar distancia del método de las ciencias naturales, para ingresar al ámbito de la investigación empírica, y a fin de encararla, habría que encontrar otras formas de conocimiento correspondientes al tipo de fenómenos que caben dentro del conocimiento empírico y que resultan de esta peculiaridad que deben ser adecuadas porque la historia quiere ser empírica.

En la representación de nuestras vidas encontramos la categoría historia y la usamos con un sentimiento aproximado de su significación, puesto que observamos de manera igual a como tomamos conciencia de nuestra vida porque llevamos una infinidad inmensurable de representaciones, de intelecciones, de recuerdos, de experiencias y de certidumbres “que se refieren a cosas ya no existentes, a cosas pasadas, no como otras representaciones de lo que aún es y se puede percibir por los sentidos –representaciones y recuerdos, cuyo resumen y actualidad abarca y determina nuestro yo, es el órgano de nuestro querer y de nuestro poder ser y hacer” (Droysen, 1983, p. 8).

Para Droysen, el contenido de la historia está constituido por los conocimientos y las formaciones del género humano. Empíricamente

producimos sistemas de signos que se combinan en nosotros como representaciones, palabras, pensamientos (1983, p. 14). El yo pensante, al encontrarse inmerso en el mundo de los fenómenos, puede aprehenderse y conocerse en cuanto mantiene y desarrolla su oposición con el no-yo, esto es, con el mundo exterior. Y así, el yo pensante se puede relacionar “empíricamente con el mundo de los sentidos porque se sabe espiritualmente uno y como totalidad y resume la variedad infinitamente dispersa de fuera como en un foco” (1983, p. 14).

Ese relacionamiento de los sentidos como ese sentirse uno y la totalidad, como ese sentimiento aproximado de significación y de la toma de conciencia de nuestra vida, es que la categoría historia se entiende como la sumatoria de lo acontecido en el decurso del tiempo, teniendo como medida hasta donde puede arribar nuestro saber de lo acontecido. Estando de presente el ingrediente de la subjetividad, la cual se forma: en la sucesión temporal y en la proximidad espacial.

De tal manera que, de esa sucesión temporal y proximidad espacial, emergen las categorías del tiempo y del espacio, las cuales permiten concebir los efectos de las realidades y la descomposición del sistema de signos, así que, el tiempo y el espacio son categorías correlativas que se relacionan como la permanencia y lo incesante, como la tranquilidad y la urgencia, como la medida y lo desmesurado, como la materia y la fuerza.

Al respecto, ilustra Droysen que las “intuiciones generales de espacio y tiempo son vacías mientras no reciban un discreto contenido al llenarlas y determinarlas con la proximidad y la sucesión de los detalles. Determinar la sucesión y la proximidad significa diferenciar los detalles en el espacio y en el tiempo; significa decir no simplemente que ellas son, sino que son ahí” (1983, p. 12). Ese estar ahí de las intuiciones generales, convierte a las categorías de tiempo y espacio en las herramientas fundantes por medio de las cuales se descompone y se puede ordenar la sumatoria de todos los fenómenos: “La totalidad de los fenómenos del devenir y del progresar que se nos presentan de tal manera la concebimos como historia” (1983, p. 16).

En la medida en que los seres humanos tenemos la capacidad de ver y observar, es que nuestro mundo tiene la “marca del desarrollo progresivo de la continuidad que crece en sí”, de tal manera que el mundo humano es un mundo moral, y “lo esencial del mundo moral es la voluntad y el querer, que es individual, esto es, libre (...) El movimiento de este mundo moral lo resumimos como historia” (Droysen, 1983, p. 17); esa es la consideración de que tenemos la capacidad de ver, observar y captar los “fenómenos de nuestra percepción empírica”.

En la esfera de la vida humana se pueden encontrar elementos que son medibles, ponderables y calculables, y ellos se constituyen en el fundamento, en el “material, en el que se realiza todo ser humano hasta sus más altas y espirituales formas (...) los hombres no creamos, sino formamos y modelamos lo que natural o históricamente devenido encontramos previamente dado (...) historia en sentido eminente es sólo la del cosmos moral, la del mundo humano” (Droysen, 1983, pp. 17-18); va a considerar este autor que la vida en la historia es progresiva y, en algunos periodos, regresiva.

1. Las categorías de la subjetividad y del lenguaje

Como podrá notarse, no es la subjetividad que pasa por la psicología, sino la subjetividad que pasa por el lenguaje escrito, hablado, gesticulado, es decir, de un sistema de pensamiento y acción humana, que se desenvuelve dentro de un tiempo y espacio geográfico, y en el ámbito de las comunidades, de los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Allí, en esos contextos de desarrollo de la vida humana, es que surgen “las configuraciones y los movimientos del mundo moral a los cuales se dirige y aplica la empirie histórica son comprensibles para nosotros, (...) y son accesibles en grado creciente, (...) nosotros en cuanto percibimos (...) recibimos signos, (...) impresiones y expresiones del mismo sistema de signos con los que nosotros mismos trabajamos” (Droysen, 1983, p. 19).

Las actividades que los seres humanos hacemos en todo tiempo y espacio: percibimos, pensamos y hablamos, queremos, actuamos y creamos, se constituye en “una totalidad, una continuidad, un haber común”, porque “cada individuo es un resultado histórico (...) desde el momento de su nacimiento, actúan sobre él factores imprevisibles de aquella gran continuidad de la empirie histórica. Inconsciente aún, recibe una cantidad de influencias de sus padres, de sus disposiciones espirituales y físicas, del ambiente, “del paisaje climático y geográfico” (Droysen, 1983, pp. 19-20).

Los seres humanos al nacer, nacemos en lo ya formado dentro de unas realidades históricas específicas: del pueblo, del lenguaje, de la religión, del Estado, de todos sus registros ya elaborados y de su sistema de signos con los que se concibe, se piensa y se habla, en todas las nociones y representaciones ya desarrolladas que son el fundamento del querer, del quehacer y del configurar. “Mediante el hecho de que cada uno se coloca en el resultado de lo vivido por su familia, por su pueblo, por su época, por siglos anteriores, por lo que ha vivido la humanidad; mediante este hecho, trabaja para ascender al presente devenido, mediante el hecho pues de que él vive con conciencia la historia y la historia vive en su conciencia (...) El mundo humano es de naturaleza absolutamente histórica” (Droysen, 1983, pp. 20-21), y este mundo, el humano, es un mundo histórico porque se vive entre el mundo natural y el mundo sobrenatural, esto es, el mundo de las sensaciones y de las percepciones, dada “su esencia sensorial-espiritual”.

2. El método en la historia

La metáfora que toma el historiador alemán Johann Gustav Droysen respecto de los métodos científicos, es que ellos son como los órganos de nuestra percepción sensible porque poseen su energía específica y su ámbito determinado. De tal forma que lo que ha de interesar en el método histórico es “el material que existe para la empirie histórica, el procedimiento mediante el cual obtenemos resultados a partir de este

material histórico, los resultados logrados por este medio y su relación con los hechos sobre los que buscamos ilustración” (1983, p. 25).

Cada ser humano posee su propio yo (percepción sensible), el cual puede ser entendido como la condición de posibilidad de comprensión del mundo de los fenómenos que se representan y conciben, dentro de la división categorial del tiempo y del espacio, ese yo (percepción sensible), “ve en su derredor, de acuerdo con el espacio, la naturaleza en la inmensa extensión; según el tiempo, le pertenece a él sólo el momento; tras sí, el infinito vacío de lo que vendrá” (Droysen, 1983, p. 25).

Vacío de lo que vendrá ya que, de acuerdo con Droysen, lo llena el yo: “con las representaciones de lo que fue, con recuerdos en los cuales lo pasado le es no pasado; y el vacío hacia adelante lo llena con las esperanzas y los planes, con las representaciones de lo que, queriendo, pretende realizar o espera que otros realicen” (Droysen, 1983, p. 25).

Esas representaciones de lo que fue son las condiciones de posibilidad de la interpretación que hace cada persona de los fenómenos del mundo que percibe; interpretación y percepción que está atravesada por esos recuerdos “en los cuales lo pasado no es pasado”, y en tanto que, “el vacío de futuro” es complementado con las esperanzas y los proyectos, así como también “con las representaciones de lo que queriendo pretende realizar o espera que otros realicen” (Droysen, 1983, p. 25).

Así, los seres humanos encontramos en ese mundo de la empirie histórica, esas representaciones de lo que fue y ha pasado; de tal forma que a esas representaciones:

“las tenemos, por lo tanto, a través de lo que nosotros mismos hemos co-realizado y co-vivido y, más hacia atrás, mediante los recuerdos de otros, de nuestra familia, de nuestros pueblos, las tenemos en la plenitud de cosas y configuraciones que nos rodean, en nuestro aprender, en nuestro idioma mismo, que con sus contenidos de palabras y representaciones se remonta a pasados recónditos” (Droysen, 1983, p. 25).

Cuando nace un ser humano, arriba a un seno familiar que le correspondió por el azar de la vida, a una comunidad y a un pueblo que ya vienen desarrollando formas de vida, de acuerdo con el contexto categorial del espacio y del tiempo en el que les haya correspondido vivir; contexto categorial que está compuesto por los ámbitos de lo social, lo político, lo económico y lo cultural; he ahí, los recuerdos de esos otros, en los que se compaginan así lo co-realizado y co-vivido. Representaciones que se encuentran configuradas por el mundo que nos circunda, cuando aprendemos, al usar la lengua que se tenga en cada sociedad, lengua que, con su sistema de signos, palabras representaciones, conduce a esa civilización a pasados recónditos y distantes en las categorías del tiempo y del espacio.

Estas representaciones fenoménicas que constituyen la empirie histórica, todo ser humano las posee de manera “inconsciente y en cierto modo inmediato”. Porque el contenido espiritual que poseemos, constituye una gran “cantidad de restos del pasado” que se aúnan en cada ser humano en el “aquí y en el ahora” como nuestro cosmos de representaciones.

Respecto del desarrollo subjetivo, sostiene Droysen que, a través de un “acto de reflexión nuestro yo toma conciencia de que este mundo de representaciones ha devenido, que está construido estrato tras estrato, que es de naturaleza histórica, que en este mundo de representaciones el yo encuentra su mayor parte como dado previamente, heredado y a través del aprendizaje se lo apropia, que este nuestro yo está determinado por este mundo de representaciones en sus opiniones, juicios, aspiraciones, en sus nociones de lo que es bueno, justo, verdadero y bello, en su querer y en su quehacer, que nuestro yo está determinado en su ser y quehacer sensitivo-espiritual por este su ser devenido, por este su contenido condicionado históricamente” (Droysen, 1983, p. 26).

Esta condición de la determinación subjetiva, se encuentra, siguiendo a Droysen, en el estudio de Emmanuel Kant, *Crítica de la Razón Práctica*, en la cual demostró que nuestro querer libre está determina-

do por la certeza incondicional y la realidad del conocimiento; querer libre que se conserva en el concepto del deber, el cual es el contenido histórico de nuestro yo. Yo, que en el pensar de la *Crítica de la Razón Pura*, deja a un lado su contenido histórico para darle tratamiento al yo “como la fuerza lógica de este individuo pensante”.

No obstante que, en “todo actuar, entra en vigor el contenido total del yo, tal como ha sido históricamente condicionado y devenido y a partir del cual queremos, obramos y operamos. Aquellas certidumbres de la razón práctica son las elaboraciones de la historia, los resultados de un crecimiento para sí mismo, que convierte al mundo histórico en mundo moral” (Droysen, 1983, p. 26).

El contenido devenido de la vida moral-espiritual de los seres humanos está permeado porque desarrollamos la vida, el actuar y el crear, partiendo de la totalidad de “nuestro ser espiritual, y todo presente está lleno de cooperaciones y reelaboraciones, de finalidades, de intereses y actividades de inúmeros seres humanos” (Droysen, 1983, pp. 26-27).

Ese acto de reflexión en el aquí y en el ahora que llevamos a cabo los seres humanos respecto del mundo que nos rodea, permite el surgimiento de esta continuidad del presente, a la vez que buscamos poner en claro toda la realidad circundante que permita tomar conciencia y corroborarla, para lo cual se asume “la tarea de investigar cómo ha llegado a ser, no puede a tal fin dirigirse a los pasados, pues estos son justamente pasados. Solamente lo que todo ello no es pasado en el aquí y en el ahora cualquiera que sea la forma que tenga, y lo que puede aprehenderse aun empíricamente, es lo que le podrá y deberá dar la información que busca” (Droysen, 1983, p. 27).

Por este camino de investigar “cómo ha llegado a ser” lo que no es pasado en el aquí y en el ahora, considerando cualquier forma que haya asumido y que permita aprehenderse de manera empírica, permitirá arribar a la información buscada, es lo que Droysen plantea como el primer principio fundamental de la historia: “lo que ella quiere cono-

cer sobre los pasados no ha de buscarlo en ellos, pues los pasados no existen ya en ninguna parte, sino solamente en lo que queda de ellos, cualquiera que sea su forma, y sólo así es accesible a la percepción empírica” (Droysen, 1983, p. 27).

Ese principio fundamental de la historia, entendido como aquello que se quiere conocer de los pasados, no debe buscarlo en los pasados mismos, ya que los pasados existen en lo que queda de ellos; y lo que queda de ellos son los materiales o fuentes como forma de los pasados que se encuentra representada en rastros y registros como inscripciones en piedra, fuentes escritas o no, monumentos. Los aspectos relativos a los documentos como fuentes, serán abordados de manera detallada en otro apartado de este estudio. Decíamos que, esos materiales o fuentes, como parte de los pasados existentes, son los que se constituyen en los puentes para acceder a la percepción empírica.

En ese orden de ideas es que sostiene Droysen que “fundamentamos nuestras representaciones” de los pasados, “las corregimos y las ampliamos mediante un procedimiento metódico que se desarrolla a partir de este primer principio” (Droysen, 1983, p. 27).

La designación, por parte de Droysen, de que “la historia abarca el devenir del mundo humano-moral” (1983, p. 28), la explica partiendo del hecho de que, de manera inconsciente, en cada caso, en forma habitual, en todos los tiempos, al igual que como ocurre hoy, cada uno lleva a cabo “lo que ha de convertirse en ciencia histórica. Pero, tan sólo mediante la intelección de lo que se trata adquiere la tarea no solamente su determinabilidad y su perfil, sino el tamaño inconmensurable” (1983, p. 27). Así pues, los seres humanos dejamos testimonios de la existencia a través de los sentimientos y los pensamientos, mediante múltiples experiencias individuales.

Es que, si “la historia abarca el devenir del mundo humano-moral”, y este devenir se constituye a través de “todo lo que encontramos previamente en este cosmos del mundo moral, cada momento individual

y cada configuración individual tiene su ser devenido y se encuentra en relación más cercana o más lejana con las demás configuraciones” (Droysen, 1983, p. 28), de tal forma que no es posible aprehender la totalidad, a la vez que se abarque de modo completo.

Estos planteamientos le permiten a Droysen sostener que “nuestra ciencia no es la historia, sino (...) la investigación, y con cada nueva investigación se amplía y se profundiza la historia, es decir, nuestro saber del cosmos del mundo moral, que luego la ética puede esquematizar y dogmatizar, con cada nueva grada, en configuración más amplia” (1983, p. 28).

Cada investigación histórica que se lleva a cabo permite profundizar en el saber del “cosmos del mundo moral” que deviene de la investigación realizada, luego de que “fundamentamos nuestras representaciones” de los pasados, las cuales corregimos y ampliamos a través de un procedimiento metódico de los testimonios dejados por los seres humanos en su existencia, en la que ponen en juego sentimientos y pensamientos, tras las múltiples experiencias individuales que surgen dentro de las sociedades humanas. Ese “El material de nuestra investigación es lo que, de los pasados del mundo moral, del mundo humano, aún no ha pasado” (Droysen, 1983, p. 28).

El ser humano, con sus actos, deja en cada manifestación expresiones “de su ser más íntimo y propio, de su voluntad y de su pensamiento” (Droysen, 1983, p. 28), que le permiten ubicarse en el espacio del planeta que habita, espacio natural del que toma lo que necesita para su subsistencia y lo transforma para sí. Para los seres humanos esto acontece en una dimensión con la libertad y por ello es que el ser humano da “expresión, duración y perceptibilidad a lo meramente pensado, a lo meramente sentido” (p. 28). Así, el ser humano “impone su voluntad a los elementos, a las fuerzas de la naturaleza” (1983, p. 28).

Son innumerables las formas en las que el ser humano desarrolla su fuerza transformadora del medio en el que vive, “modelando,

acuñando, combinando, en cada manifestación, la existencia fugaz del individuo convierte a los materiales en portadores de aquello mediante lo cual participa” (1983, p. 29). Esas experiencias o manifestaciones son, pese a su carácter íntimo, la periferia de la existencia del individuo y en las diversas formaciones históricas que han habitado el planeta. Leamos a Droysen:

“Todas esas formaciones son, por mucho que hayan trabajado en ellas razas y pueblos enteros, esencialmente de naturaleza individual, que puesto que son actos de voluntad los que cooperando entre sí lograron la formación. En estas formaciones, en lo mucho que de ellas existe, puede reconocerse lo personal, lo individual del modelador, pues en la formación dio una expresión, y así como el sonido de la palabra, los rasgos de la escritura son individuales [...] una construcción da testimonio de los actos individuales de voluntad de quienes la construyeron, aunque muchos hayan sido los que trabajaron en una gran obra” (1983, p. 29).

Esas manifestaciones o experiencias, según el tiempo en el que ocurran, son múltiples y diferentes; pero cada una de esas manifestaciones es expresión de la misma interioridad, una muestra de sí misma, como “un trozo de periferia” en relación con un punto central que permite que esta manifestación se una hacia y con otras, “todos estos trozos de periferia, todas estas impresiones y expresiones, indican el mismo centro; este centro es la fuerza que adquiere carácter de fenómeno, que emerge en cada una de estas manifestaciones. Esta fuerza modeladora es la que ha de conocerse, de aprehenderse en sus manifestaciones; de lo que se trata es de reconstruirlas a partir de ellas, por muchas o pocas que sean las que se tienen a la vista [...] Se trata de comprenderlas” (Droysen, 1983, pp. 29-30).

Ese conocimiento y aprehensión de esa fuerza modeladora de las manifestaciones del espíritu humano, tal y como le son perceptibles empíricamente, permiten su reconstrucción a partir de lo que quería expresarse en ellas mismas, es lo que va a permitir su comprensión;

aquí, destaca Droysen, va a emerger el segundo principio metódico de la investigación histórica, el cual consiste en “comprender investigando” (1983, p. 30). Lo anterior, por cuanto es del lenguaje que surge de manera plena el “diferenciar y comparar, del juzgar y del concluir, en donde se mueve nuestro espíritu. Nuestro lenguaje es nuestro pensar, y sólo el pensar nos hace hablar” (1983, pp. 31-32).

El lenguaje posibilita en el ser humano exteriorizar su soledad, exterioridad de la que emerge la totalidad del ser-Yo, porque el lenguaje mismo es un sistema de signos que producimos empíricamente, combinándose en él: representaciones, palabras y pensamientos. Es que, con palabras, se puede describir la imagen aprehendida de personas o cosas, pero también se puede reproducir en colores, en la piedra, en el metal, así, ese lenguaje puede eternizar su reproducción en tanto dure la materia donde se fijó y se acuñó, porque “es mi concepción de la protoimagen la que sobrevive a la misma. De igual manera, enseñando, trabajando, ordenando, puedo crear formaciones en mi familia, en mi pueblo, que duren más allá del corto trecho de mi vida y que sigan operando, y mientras así sea, son testimonio de mi actuación, de mi voluntad, de mi pensamiento; viviré en ellas una vez que yo haya desaparecido hace tiempo” (Droysen, 1983, p. 32).

En efecto, la totalidad del ser-Yo (percepción sensible) exteriorizada en el lenguaje, considerado como un sistema de signos que producimos empíricamente y en el que combinan las representaciones, las palabras y los pensamientos, es el campo que permite que el “Yo pensante, construye con el objeto de aumentar los ámbitos de sus instrumentos sensoriales y su fuerza, con los materiales de la naturaleza y de sus leyendas conocidas, instrumentos de toda especie hasta las más maravillosas máquinas” (Droysen, 1983, p. 32).

Esos ámbitos que construye el Yo pensante en tanto incrementa los ámbitos de los instrumentos sensoriales, no es otra cosa que la capacidad de percibir el contexto en donde habita (materiales de la naturaleza); contexto que plasma en leyendas, así como los adelantos

técnicos y tecnológicos que emergen de ese pensar y de ese sentir para transformar el medio natural, poniendo en práctica los conocimientos empíricos y los conocimientos especulativos del género humano; en los diversos estadios a los que ha llegado, dentro de las diversas formaciones comunitarias, sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas de cada tiempo y espacio.

3. La categoría del comprender investigando

Esas formaciones humanas y sus expresiones de adaptación al medio espacial donde se despliegue su devenir, son manifestaciones expresadas por el espíritu humano, en tanto comprendidas por él, al ser perceptibles empíricamente: “no hay nada que mueva al espíritu humano y que haya encontrado su expresión sensible que no pueda ser comprendido; no hay nada comprensible que no se encuentre en el ámbito de nuestra congenialidad, que hemos conocido como perteneciente a la empirie histórica, al ámbito del mundo moral” (Droysen, 1983, p. 33).

Todos los actos que desplegamos los seres humanos en nuestro pensar y nuestro actuar cotidianos, se desprenden del acto mismo de la comprensión del pensamiento y de la práctica humana; manifestaciones que pertenecen a la empirie histórica y al cosmos moral.

“Nuestro comprender histórico es completamente el mismo con el que nos entendemos con quien nos habla. No es meramente la palabra singular, la frase singular lo que aprehendemos, sino que esta manifestación singular es para nosotros una manifestación de su interioridad; y la comprendemos como algo que da testimonio de esta interioridad, como un ejemplo, como una irradiación de la fuerza central que permaneciendo igual y la misma en sí, se presenta —así suponemos— en cada una de sus manifestaciones. Lo singular se comprende en la totalidad, de donde emerge, y la totalidad se comprende en esta singularidad, en la que se expresa. El que comprende es, como él mismo, un Yo, una totalidad en sí” (Droysen, 1983, p. 34).

La categoría de la comprensión forma parte del segundo principio fundamental de la historia planteado por Droysen, cuando arguyó que el método histórico y la tarea misma del historiador consisten en el acto de comprender investigando; en tanto que ese acto “es el conocer más perfecto que nos es humanamente posible (...) En el comprender, la naturaleza espiritual del hombre participa totalmente, dando y tomando a la vez, procreando y concibiendo al mismo tiempo. El comprender es el acto más humano del ser humano, y todo quehacer verdaderamente humano se basa en la comprensión, busca comprensión, encuentra comprensión. El comprender es el lazo más estrecho entre los hombres y la base de todo ser moral” (1983, p. 34). Este autor asemeja el acto de la comprensión a una intuición inmediata, a un acto creador.

Esa tarea del historiador, que consiste en el comprender investigando, en abordar la comprensión como aquél acto que permite hacer lectura comprensiva...

“De los recuerdos y tradiciones, los restos y monumentos de un pasado, de manera similar a como el oyente entiende al hablante, y en tratar de conocer investigando en los materiales existentes aún y que tenemos a la vista, lo que deseaban los que así modelaban, actuaban y trabajaban, lo que movía su yo, y que aquellos deseaban expresar en tales impresiones y manifestaciones de su ser. Los buscamos en los materiales, por defectuosos que sean, tratamos de conocer su querer y su quehacer, las condiciones de su querer y las consecuencia de sus acciones; tratamos a partir de las manifestaciones y modelaciones singulares, que aún podemos aprehender, de reconstruir su yo o, allí donde éste actuara y modelara en común con muchos otros, procuramos también reconstruir, lo que es común, el espíritu de familia, el espíritu del pueblo, el espíritu del tiempo, de lo cual son ellos una parte, y buscamos complementar a partir de los conocimientos así adquiridos, la periferia destruida y difuminada y avanzando así, en la medida de lo posible, conocer y reconocer su lugar en el movimiento total de los pasados del género humano” (Droysen, 1983, pp. 35-36).

Si la historia es la empirie de lo que acontece en el tiempo y de lo que está en el espacio, el trabajo histórico que tiene como tarea el comprender investigando los materiales existentes de las diferentes formaciones humanas que han habitado el planeta, tarea para la cual tiene en cuenta los recuerdos y tradiciones, así como los restos y monumentos de un pasado que le permiten al investigador, a partir de ellos, conocer lo que deseaban, modelaban, actuaban y trabajaban, movidos por su yo; prácticas humanas que dejaron impresas en materiales existentes, que permiten comprender el querer y el hacer, las condiciones del querer y las consecuencias de las acciones que han dejado.

Ese trabajo que se realiza en la empirie histórica de comprender investigando debe permitir: “ampliar nuestra, estrecha, parcial, oscura representación de los pasados, ampliar nuestra comprensión de los mismos, complementarla, corregirla, aumentarla, según puntos de vista siempre nuevos [...] (se trata) de enriquecer y alimentar nuestro mundo intelectual con el conocimiento fundado de continuidad del desarrollo moral humano, en cuya fila nos encontramos los que vivimos ahora, para asumirlo y continuarlo en nuestra parte, con la comprensión de su contexto” (Droysen, 1983, p. 36).

Ese enriquecer y alimentar, desde la investigación histórica, se constituye en una petición de principios respecto de nuestro mundo intelectual con el conocimiento fundado de continuidad del desarrollo humano moral, que se asume en cada aquí y ahora que corresponda a quien investigue, con el fin de asumir y continuar ese conocimiento fundado que emerge del contexto del estudio de cada formación histórica. Esa empirie histórica que se encuentra en el tiempo y en el espacio de una determinada formación humana,

“proporciona sólo cuestiones fácticas y singulares. Si ha de haber ciencia, debe entonces agregarse a lo individual y singular, que proporciona la empirie, algo general, de donde se explique lo que es y acontece, por qué es y acontece –algo general y necesario que no se conozca bajo la forma de intuiciones sino mediante

el pensamiento [...]—. La verdad del ser tiene su control en el pensamiento, la verdad del pensamiento tiene, evidentemente su control en el ser” (Droysen, 1983, pp. 36-37).

Para que la historia se considere como ciencia, puesto que su esencia “consiste en que ella busca y obtiene verdad” (Droysen, 1983, p. 36), y para obtener ese estatuto de ciencia, la empirie histórica agrega a los actos individuales y singulares, las categorías de lo general y lo necesario que permiten explicar y conocer lo que es y acontece bajo la forma del pensamiento. Por verdadero, entiende Droysen, al “pensamiento que aprehende y expone un ser tal como es en su esencia.” (1983, p. 36).

La investigación histórica pues, se concentra en estudiar las realidades del mundo moral, del mundo humano, a través de los recuerdos y tradiciones, de los restos y monumentos de una determinada formación histórica pasada, partiendo del estudio de las categorías de lo general y lo necesario, surgen las preguntas: ¿dónde se pueden encontrar esas categorías?; y en ¿dónde se deben resumir científicamente los detalles? En efecto, conocemos y comprendemos que en el cosmos del mundo moral:

“todo acontece en el presente y en la viva reciprocidad y competencia de los hombres; todo lo que ellos hacen está determinado por intereses momentáneos, personales, rivalizantes, y los actos de voluntad que en ello opera obtienen de aquí su impulso, su medida y su límite. Se puede decir que todo presente decurre en la urgencia de negocios infinitos y que cada uno de ellos condiciona a los otros y es condicionado por los otros. ¿Cómo surge la historia pues a partir de estos asuntos?” (Droysen, 1983, p. 36).

Las categorías de lo general y lo necesario se encuentran en el movimiento vivo y práctico del presente, entendido éste como historia; historia que es definida como el movimiento práctico del presente, el cual es de un tipo variado en manifestaciones de las múltiples activi-

dades desplegadas por los seres humanos, como: la ley, el derecho y la Constitución, aspectos que concentran las grandes necesidades y las normas que se han convenido entre ellos para la convivencia; necesidades y normas que buscan regular la economía, la política, los asuntos de la guerra, las actividades religiosas, las responsabilidades oficiales y burocráticas, así como la producción cultural.

La investigación histórica “es insaciable en el perseguir, cada vez más profundamente el ser devenido del presente y el comprobar de esta manera el progresar, el ascender” (Droysen, 1983, p. 38), y ese ser devenido del presente es lo característico del cosmos moral, del mundo humano, porque:

“Este presente, tal como es y así también todo presente anterior, se ha desarrollado en la continuidad de un largo devenir, ascendiendo constantemente, ampliándose y construyéndose hacia arriba. Ha sido elaborado por el género humano de generación en generación, y sigue trabajando incansablemente en él, en un aspecto siempre nuevo, con fuerzas espirituales nuevas para tareas cada vez más grandes y parece que en la naturaleza humana son posibles y existen latentemente aumentos inconmensurables, una vez que esta naturaleza humana ha despertado” (Droysen, 1983, p. 38).

4. La continuidad: categoría de la investigación histórica

Esta categoría reviste importancia para la metódica histórica porque permite afirmar que el presente y todos los anteriores presentes se han desarrollado en la continuidad de un largo devenir, y

“esta continuidad del trabajo y de la creación progresivos históricos es lo general y necesario que une a los hechos individuales de la historia y otorga a cada uno, en su especie, su propio valor; otorga un valor propio sólo a aquellos que son de especie individual. Esta continuidad no es desarrollo, pues si así fuera encontra-

rían ahí las series consecutivas en un germen preformado; lo que sucede más bien es que con el trabajo crecen fuerzas y con cada nueva tarea resuelta arrancamos del ser en la Naturaleza, que al comienzo dominaba y estrechaba nuestro género, nuevos campos y ámbitos, lo obligamos a servir a nuestros fines, a trabajar para ellos según nuestras indicaciones” (Droysen, 1983, p. 39).

Si el presente y los anteriores presentes se han desarrollado en la continuidad del largo devenir que han sido materializados por el género humano, de generación en generación, en cada formación histórica, siendo lo general y lo necesario los aspectos que se unen a los hechos de la historia de ese presente que transcurre en “la urgencia de negocios infinitos”, que forman parte de ese movimiento vivamente práctico del presente y que permite a la investigación histórica enriquecer y alimentar el mundo intelectual “con el conocimiento fundado del desarrollo moral humano” (Droysen, 1983, p. 36); conocimiento fundado que permite ser asumido y continuado por quien investiga en su momento histórico específico, es decir, en el espacio y en el tiempo en que transcurre su vida, dentro de la comprensión del contexto histórico estudiado.

La suma de “cada trozo material” que se ofrece a la empirie histórica, se debe explorar para ver de qué manera interviene en la continuidad del ser devenido del presente, esto es, del trabajo histórico, “para ver si y cómo interviene” este trabajo y la creación progresivos históricos; continuidad que constituye lo general y lo necesario porque permite unir a “los hechos individuales de la historia y otorga a cada uno su especie su propio valor” (Droysen, 1983, p. 39), ¿cuáles son los hechos de especie individual en la historia? La categoría especie es entendida como la viva reciprocidad y competencia de los hombres, pues todas las actividades que realizan en su devenir cotidiano se encuentran determinadas por sus intereses momentáneos, personales y que entran en conflicto, dado su actuar opuesto y diferente de esos mismos intereses momentáneos; así como también, los actos de voluntad que operan los seres humanos en esos intereses, actos de los que se obtiene,

su impulso, su medida y su límite; ya que todo presente transcurre “en la urgencia de negocios infinitos”, negocios que condicionan a los otros y que, a la vez, se condicionan entre sí.

¿Qué es lo que vale en cada presente como negocio? Se entiende como todas las direcciones del ser espiritual-sensóreo que desarrollamos los seres humanos que en el devenir de su vida se concentran en resolver la vida y la vida inmediata y material; ámbito en el que se despliegan actividades como la alimentación, los conocimientos, el lenguaje y en la costumbre, en la industria, en las artes, en el comercio, en la guerra, así como también en las instituciones políticas y sociales que se conforman.

De esta manera se constituye la empirie histórica, porque ella es el movimiento vivamente práctico del presente, presente que se ha desarrollado en la continuidad del largo devenir, lo cual es lo característico del mundo moral, del mundo humano que se ha desarrollado en esa continuidad. Por otra parte, ese algo general y necesario que emerge del cosmos moral, del mundo humano, se explica desde el pensamiento, desde el trabajo de la investigación histórica, como ejercicio que permite que se explique lo que acontece, por qué es y por qué acontece y que forma parte del movimiento total de los pasados del género humano. Ese trabajo de la investigación histórica debe permitir mostrar la suma de los resultados acumulados de nosotros mismos, de nuestro pueblo, de nuestra cultura, de nuestros Estados.

“En estos pensamientos del trabajo histórico tienen su verdad los pasados, y estos pasados comprueban, en la medida en que podemos explorarlos, la verdad de este pensamiento. Y en cuanto nuestro presente, lo mismo que todo presente antes de nosotros, partiendo de los resultados acumulados de tiempos anteriores, que constituyen su contenido, busca avanzar, con la voluntad que determina su quehacer, interviene en el más cercano futuro para ver realizada su voluntad, su prueba que el pensamiento de la continuidad progresiva, tal como ha tenido validez hasta ahora, es

también el pulso preciso de la vida moral, es decir, de la vida histórica” (Droysen, 1983, pp. 39-40).

Ir en pos de una sistemática de la empirie histórica, significa ir al encuentro del cruce entre esta materia empírica y los actos humanos que desligan los individuos en el devenir de un tiempo y un espacio, categorías correlativas, pues conformados en comunidades y sociedades que han dejado rastros por sus luchas en los ámbitos de prácticas políticas, institucionales, jurídicas, sociales, económicas, culturales y religiosas; conformando así un cruce con la ética y su moralidad en esos actos.

CONCLUSIÓN

El presente ensayo me ha permitido acceder a una mejor percepción y comprensión de los procesos relativos a la fundamentación sistemática de la investigación histórica y su enseñanza, teniendo en cuenta el trabajo que, desde la filosofía de la historia, realiza Johann Gustav Droysen, quien asume un estudio juicioso y sistemático histórico-filosófico y lógico-científico, al igual que la recepción que lleva a cabo desde la hermenéutica de la historia.

Así las cosas, este trabajo me permitió percibir y comprender la tarea que se realiza en la investigación histórica, como una actividad del conocimiento humano complejo, de mucha atención y mucho juicio en cada una de las fases que se requieren para llevar a cabo el estudio, comprensión y fundamentación sistemática de la investigación histórica y su enseñanza.

REFERENCIAS

- Carr, E. (2010). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Dilthey, Wilhelm. (1944). *El mundo histórico*. México: F.C.E.
- Droysen, Johann Gustav. (1983). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Barclona: Editorial Alfa.
- Fueter, Eduard. (1953). *Historia de la historiografía moderna II*. Buenos Aires: Nova.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método, fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hobsbawm, Eric. (1998). *Sobre La Historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- MacIntyre, Alasdair. (1993) *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.

La identidad psicosocial y discursiva de los sujetos participantes en las entrevistas radiales

Una descripción desde el contrato de comunicación

Juan David Martínez Hincapié¹

RESUMEN: El artículo tiene por objeto realizar una descripción de la identidad psicosocial y discursiva de los participantes de la entrevista radial, a saber: entrevistador, entrevistado e intérprete, este último al que prestamos especial atención. Para ello, tomamos una entrevista realizada en la emisora radial colombiana La W, en la que se entrevistaban personajes de relevancia nacional o internacional y que tienen el inglés como lengua materna lo que implica su interpretación. La muestra se tomó el 17 de septiembre de 2009. Para este estudio nos apoyamos, esencialmente, en los trabajos de Charaudeau (1992, 1997, 2003, 2006), Charaudeau y Maingueneau (2005) en lo que respecta al contrato de comunicación, en Gile (1995, 2001) y Wadensjö (1998) en relación con la teoría de la interpretación; Haverkate (1994a, 1998) y Pilleux (1987) en la teoría de la entrevista. Con el fin de alcanzar el objetivo planteado en este trabajo realizamos una revisión bibliográfica sobre la teoría del contrato de comunicación, la teoría de la interpretación y

¹ Profesional en idiomas inglés-francés Universidad de Antioquia. Maestría en Lingüística Universidad de Antioquia. Doctorado en Lingüística Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesor ocasional Universidad de Antioquia.
E-mail: juan.david.martinez.hincapie@gmail.com
Artículo recibido el 16 de abril y aprobado el 02 de junio de 2018.

la noción de entrevista. Una vez presentado el marco teórico, llevamos a cabo el análisis de la muestra con el fin de describir la identidad de los participantes de la entrevista radial, en especial la identidad del intérprete. Los resultados de este análisis nos permiten establecer, en el marco del contrato de comunicación, que el intérprete cuenta con una identidad propia que se distingue de la identidad del entrevistador, del entrevistado y de la audiencia. Este hecho contradice las teorías de la interpretación que consideran al intérprete 'invisible' en toda interacción verbal

Palabras clave: Contrato de comunicación, interacción verbal, identidad, intérprete, entrevista radial.

INTRODUCCIÓN

La radio es uno de los medios masivos de comunicación más importantes e influyentes que existe y son muchos los públicos que tienen acceso inmediato a la radio y a la información que ella transmite. Dicha información se presenta mediante diferentes géneros como programas de noticias, debates y la entrevista (Charaudeau, 1997, 2003). En este último tipo de interacción verbal (Cosnier, 2005a) interactúan la audiencia, el entrevistado y el entrevistador, quienes, dependiendo del tipo de situación de comunicación, pueden desempeñar diferentes roles. En otras palabras, el entrevistador está legitimado para interrogar a su interlocutor y el entrevistado está legitimado para proveer las respuestas dado que es él quien tiene que decir algo que es de interés general (Charaudeau, 2003). En relación con lo anterior, Charaudeau (2003: 228) sostiene que la entrevista es “una forma de intercambio lingüístico en la que los dos participantes están presentes físicamente, uno frente al otro (aunque sea parcialmente, como en el caso de la entrevista telefónica), y tienen derecho a alternarse en el turno de palabra”.

Al respecto, Belsebre y Mateu (1998: 15) señalan que “la entrevista es uno de los principales instrumentos con los que opera un periodista

para conocer qué ha pasado y aproximarse a la *verdad* de los hechos que observa”. El periodista usa la entrevista para llegar a la *verdad* de un hecho o persona (Charaudea, 2003), para ello se dirige a la fuente y busca directamente la persona implicada en determinado evento o situación, o un testigo que sirva también de fuente fidedigna.

Es así que la entrevista, como acto de lenguaje, adquiere sentido puesto que está inserta en una situación de comunicación con normas bien definidas que deben ser aceptadas por los participantes (Charaudeau, 2003, 2006). Al respecto, Charaudeau (2006) afirma que la relación entre los actores de la entrevista es de orden contractual, es decir, como eje central de la entrevista existe un *contrato de comunicación* que valida la relación entre entrevistado y entrevistador. Dicho contrato de comunicación estructura la interacción verbal de la entrevista y permite que se construya significado: “[el acto del lenguaje] que engendra el contrato, hace que el texto producido signifique” (Charaudeau, 2006: 42).

En este orden de ideas, el contrato de comunicación se define, así como el conjunto de condiciones de realización de un intercambio lingüístico (Charaudea, 2006): “es todo aquello que por lo que un acto de comunicación será reconocido como válido desde el punto de vista del sentido” (Charaudeau, 2005: 128). Por lo tanto, toda entrevista radial adquiere sentido en la medida en que se lleva a cabo dentro de una situación de comunicación regida por un contrato de comunicación con normas particulares.

Ahora bien, dentro de los tipos de entrevistas, existe una que se denomina entrevista radial que cuenta con características particulares, las que determinan, igualmente, los tipos de interacción verbal que se llevan a cabo. En esta entrevista participa un actor especial, el intérprete, quien se encarga de la traducción oral de los enunciados que se efectúan en dicha entrevista. De igual modo, este tipo de interacción verbal cuenta con un contrato de comunicación particular que posibilita la interacción y la configuración de los interlocutores.

El propósito del presente artículo es describir la identidad psicosocial y discursiva de los participantes de la entrevista radial, prestando especial atención al intérprete dentro del género periodístico entrevista. Para ello tomamos los planteamientos centrales del contrato de comunicación desarrollado por Charaudeau (2003, 2006). La muestra para el análisis la tomamos de la cadena radial colombiana Caracol, en su programa *La W*, y en donde se entrevistan personajes que tienen el inglés como lengua materna y que deben ser traducidos por un intérprete. La entrevista que tomamos para el análisis se obtuvo el 17 de septiembre de 2009.

En la primera parte del artículo presentamos el marco teórico en el que se desarrollan las nociones de interacción verbal y contrato de comunicación y sus componentes externos e internos. Posteriormente nos centramos en el estudio de identidad del intérprete de entrevistas radiales en el marco del contrato de comunicación desarrollado por Charaudeau (2003, 2005, 2006). Finalmente, presentamos las conclusiones y proyecciones del trabajo que efectuamos en relación con el contrato de comunicación, la entrevista radial y el intérprete.

Marco teórico

1. La interpretación

Durante mucho tiempo, la interpretación de conferencias se ha mirado como una labor en donde el intérprete, sin ningún esfuerzo, se mueve de una lengua a otra, y pasa a un idioma los mensajes que escucha en otro. También se ha considerado al intérprete como un simple actor comunicativo que se encarga de “traducir”, palabra por palabra, determinada información de un idioma a otro (García, 2000).

Sin embargo, lo anterior cae en el campo de las falacias. Si bien es cierto, el intérprete debe tener muy bien desarrolladas determinadas habilidades lingüísticas, como la correcta interpretación del contenido de un mensaje, la toma de notas rápida y precisa, la memorización y

la correcta dicción, entre otras, para que su trabajo sea más eficiente; no podemos olvidar que su labor no consiste en pasar, de una lengua a otra, palabra por palabra, un mensaje, sino que se debe ocupar del sentido de lo que va a interpretar. Lo que él debe procurar es la fidelidad en la transmisión del mensaje, respetando el sentido y el marco contextual del mismo en la lengua de origen (Gile, 1995).

Para explicar con más precisión lo que un intérprete realiza, es importante que comience explicando las diferencias entre interpretación de conferencias y traducción. De manera sucinta, la diferencia entre interpretación y traducción radica en el medio que utilizan los individuos para pasar, de una lengua a otra, determinado enunciado. Es decir, el intérprete ‘traduce’ oralmente, mientras que el traductor lo hace de forma escrita.

La interpretación no es una traducción palabra por palabra, lo que en muchos casos sólo daría frases sin sentido, sino la transmisión fiel de un mensaje, recibido en una lengua y reproducido correcta y fielmente en otra. Los intérpretes tienen que trabajar con mensajes efímeros, dichos “sin razón” —función fáctica—, y tienen que hacerlo en tiempo real, con muy poco espacio para segundas oportunidades.

En cualquier caso, los conocimientos lingüísticos sólo son la punta del iceberg, que serían las habilidades básicas y primarias. En todo discurso, buena parte del sentido queda implícito, no expresado. Para completar el rompecabezas, el intérprete tiene que contar con una sólida base de conocimientos generales y con frecuencia tendrá que añadir elementos de conocimiento especializado.

Es decir, la labor del intérprete es lo suficientemente difícil, incluso en condiciones normales. Si se añaden asuntos oscuros, textos leídos a gran velocidad, oradores con acento extranjero o gramática aproximada, se obtendrá el equivalente, pero podrán darse imprecisiones. La labor del intérprete siempre se encontrará en el punto máximo.

Dentro del contexto anterior, se pueden enumerar varios tipos de interpretación. Entre ellos, los más usuales son la interpretación simultá-

nea, consecutiva, bilateral y de corte, entre otras (Kingdom, 1995; Gaiba, 1998; Gile, 2001; Hamidi & Pöchhacker, 2007; Saladre, 2009).

2. Concepto de interacción

Son muchas las definiciones que sobre “interacción” se han propuesto, sin embargo, la planteada por Goffman (2009) reúne los elementos más importantes, influencia recíproca, interacción cara a cara y contacto físico, sin ellos no es posible hablar de interacción:

“Interaction (that is, face-to-face, interaction) may be roughly defined as the reciprocal influence of individuals upon one another’s immediate physical presence [...] it occurs throughout any occasion when a given set of individuals are in another’s continuous presence (Goffman, 2009: 11-12).

Cosnier (2005b), por su parte, afirma que una interacción es una acción conjunta, ya sea conflictiva o que exprese cooperación, en la que participan dos o más actores. Se observa un elemento común entre la conceptualización de Goffman (2009) y de Cosnier (2005b), la interrelación que se establece entre dos o más sujetos. No existe interacción, sino no se interrelacionan al menos dos individuos.

3. Interacción verbal

La interacción verbal, para Renkema (2000), es discurso oral que tiene a ser fragmentado, como en el caso de una conversación que puede comenzar por un tema determinado y cambiar de tópico inmediatamente, sin lógica aparente. Sin embargo, por los fenómenos de la interacción verbal muchos cambios de tema *sí* tienen lógica y coherencia; aunque no se usen marcadores del discurso. Esto sucede dado que los participantes de la interacción verbal en cuestión comparten una misma situación de comunicación (Maingueneau, 2004), hecho que permite que se omita información y se efectúen inferencias (Charaudeau, 2006).

Por otro lado, en las interacciones verbales, el lenguaje no verbal también juega un papel muy importante. Un gesto, un movimiento, un giro entonacional hacen que una proposición tenga un significado especial (Brown & Yule, 1983; Renkema, 2000). Por ejemplo, no es lo mismo dar una orden levantada la mano a dar esa orden sin levantar la mano. Aquella expresión acompañada del gesto de la mano tiene un valor especial.

Es importante señalar también que en el discurso oral puede haber una relación simétrica o asimétrica entre hablante y oyente (Charau-deau, 2003). La relación simétrica se da cuando se efectúa una conversación entre médicos, hermanos, colegas o pares, en general. La relación asimétrica se da cuando hablante y oyente tienen una relación, no de pares, sino de mayor a menor o viceversa, por ejemplo, una conversación entre un general del ejército y un cabo, o entre estudiante y profesor.

Finalmente, es importante el estudio de la modalidad oral de la lengua, y particularmente de la conversación, dado que es allí de donde se pueden ver los elementos de la interacción verbal actuando en un contexto determinado. En el lenguaje oral el diálogo es la base de uso del lenguaje, como lo dice Levinson (2003: 284): *"conversation is clearly the prototypical kind of language usage, the form in which we are all first exposed to language"*.

4. El contrato de comunicación

Tal como se mencionó antes, el contrato de comunicación se define como el conjunto de condiciones y normas específicas que dan validez a una interacción verbal determinada (Charaudea, 2005, 2006) y a todo acto de comunicación, en general, ya sea este oral, escrito, monolocu-tivo. Estas condiciones que caracterizan a todo discurso se presentan en una situación comunicativa concreta y deben ser acatadas tanto por

el locutor como por su interlocutor o destinatario. A este reconocimiento recíproco de las normas del intercambio verbal se le conoce como ‘cointencionalidad’ (Charaudea, 2003) y es lo que da origen a un contrato de comunicación.

Este contrato de comunicación se establece explícita o implícitamente antes de llevar a cabo el intercambio lingüístico y está compuesto por una serie de rasgos internos y externos que permiten la identificación y categorización de un acto de lenguaje (Charaudeau, 2003, 2006; Charaudeau & Maingueneau, 2005). Los rasgos externos son: identidad, finalidad, asunto o temática y condición de dispositivo o circunstancias. Por su parte, los rasgos internos o condicionamientos discursivos son: espacio de locución, espacio de relación y espacio de tematización. Veamos en qué consiste cada uno de ellos.

4.1. Rasgos externos del contrato de comunicación

De acuerdo con Charaudeau (2003), los rasgos externos se inscriben dentro de una práctica social determinada en la cual se identifican determinadas regularidades en la conducta de los individuos que participan en un intercambio lingüístico. Estas regularidades no son lingüísticas dado que están semiotizadas y representan comportamientos sociales constantes por parte de los participantes de todo acto de comunicación. Los rasgos externos del contrato de comunicación son:

Condición de finalidad: Cualquier acto de comunicación se organiza en torno a una meta u objetivo determinados. Al respecto, Charaudeau (2003: 79) plantea cuatro propósitos básicos que responden a la pregunta: “estamos aquí ¿para decir qué?”. Este autor francés identifica cuatro tipos de propósitos de un discurso, a saber: a) propósito factitivo, que tiene relación con ‘hacer hacer’, lograr que el interlocutor actúe de determinada manera; b) propósito informativo, que consiste en ‘hacer saber’, o dar a conocer determinada información o conocimiento al interlocutor, que se presenta como desconocedor de dicho conocimien-

to; c) propósito persuasivo o ‘hacer creer’, consiste en hacer pensar que quien habla es portador de la verdad o algo que probablemente es verdad; y d) propósito de seducir o ‘hacer sentir’, en este caso, se busca generar un sentimiento y estado emocional agradable o desagradable.

Condición de identidad: En todo contrato de comunicación los participantes se reconocen el uno al otro con rasgos característicos que los identifican como sujetos de dicho acto. En otras palabras, cada acto comunicativo está sujeto a los participantes que estén presentes en él y a sus rasgos psicológicos y sociales. En este sentido, a través del contrato de comunicación se puede dar respuesta a las preguntas de quién intercambia con quién, quién habla a quién, o quién se dirige a quién. De igual modo, se identifican las características de los individuos como edad, sexo, rasgos físicos, culturales, sociales y psicológicos. Dentro de los participantes de la entrevista radial interviene el entrevistador (E), el entrevistado (e) que hace las veces de interlocutor, y el intérprete (I) quien desempeña el papel de mediador lingüístico.

a. Condición de asunto o temática: esta condición hace referencia al conocimiento o ámbito del saber dentro del cual se inscribe el acto de comunicación. En este caso, la condición temática responde a la pregunta ¿de qué se trata el acto de comunicación? Ahora bien, cada interacción puede estar conformada por un macro tema y unos subtemas a través de los cuales se construye la idea central del discurso. En este orden de ideas, los participantes de cada acto de comunicación deben participar de la temática que se trata, de lo contrario rompen con la parte opuesta y pueden ser excluidos de la interacción verbal.

b. Condición de dispositivo o circunstancias: al respecto, cada acto de comunicación se efectúa en un lugar o lugares físicos determinados ocupados por los participantes mediante canales de comunicación concretos. Por ejemplo, dentro de los dispositivos que se identifican en la comunicación mediática se encuentran la televisión, la radio o la prensa escrita.

4.2. Rasgos internos del contrato de comunicación

Los rasgos internos se relacionan con la forma cómo se dice lo que se dice en el acto de comunicación, el modo de hablar, el registro de lengua, los roles lingüísticos, las formas verbales y sintácticas que los participantes deben cumplir según sea la situación de comunicación. En suma, esto tiene relación con las conductas lingüísticas que siguen—o acatan— los participantes de una interacción. A estos rasgos internos Charaudeau (2003) los denomina condicionamientos discursivos, y son estos:

- **Espacio de locución:** en este espacio, el locutor resuelve el problema de tomar la palabra. Esto se logra en la medida en que se ajuste al rol que desempeña e identifique y respete el rol que el sujeto interlocutor (destinatario) cumple. Ahora bien, aunque se puede tener claridad sobre los roles lingüísticos que se deben seguir antes de la interacción verbal, cada participante debe ganarse su puesto en dicha interacción.
- **Espacio de relación:** a medida que el locutor construye su propia identidad por medio de diferentes mecanismos y construye la identidad del destinatario, construye también relaciones de fuerza o afinidad, de exclusión o de inclusión, de agresión o de armonía con el destinatario. Este tipo de relaciones recibe el nombre de espacio de relación.
- **Espacio de tematización:** en este espacio se tratan y organizan los temas que se desarrollan en el intercambio. Este espacio y los temas que en él se tocan están supeditados a la situación de comunicación y a los roles que toman los participantes del intercambio. En este sentido, por ejemplo, el locutor toma una posición determinada en el intercambio, es decir toma un modo de participación, ya sea dirigir o continuar el intercambio. Igualmente, los participantes escogen el modo de organización en el que van a efectuar el acto de comunicación, por ejemplo,

narrativo, argumentativo o descriptivo. En el espacio los participantes toman posición con relación al tema.

5. Análisis

A continuación, presentamos un análisis de entrevista radial en la que aparece el intérprete. En la muestra, tomada de la emisora la W Radio, cuyo director es Julio Sánchez Cristo, aparece el periodista como entrevistador principal, acompañado del intérprete, Alejandro Marín. La entrevista se hizo a un personaje reconocido del ámbito político-económico, Taefick Mathlouthi, creador de la Mecca Cola. Con el presente análisis se intenta describir la identidad psicosocial y discursiva de los participantes de la interacción verbal, todo ello a la luz del contrato de comunicación. Para cualquier referencia a los turnos de la entrevista, ver anexos al final del trabajo.

Participantes de la entrevista:

El entrevistador (E)

El entrevistado (e)

El intérprete (I)

5.1. Rasgos externos del contrato de comunicación

5.1.1. La condición de finalidad

El propósito de la entrevista busca tocar algunos temas polémicos con respecto al creador de la Mecca Cola, Taefick Mathlouthi, como: a) las declaraciones de la prensa francesa en torno a la personalidad machista de Mathlouthi; b) la demanda que ha sufrido su empresa, Mecca Cola, por parte de Coca Cola, debido a la similitud de los productos, y c) la competencia que la Mecca Cola tiene con Coca Cola y Pepsi. Ante dichas preguntas centrales, la respuesta del señor Mathlouthi fue enérgica y en ocasiones inculta, como se observa en los turnos (e28, e54,

e63), además, critica fuertemente el tipo de preguntas que se le hacen y las denomina ‘estúpidas’ “*I can’t really understand this kind of stupid question, which is typically occidental question*” (e63).

Tal como afirma Charaudeau (2003), este tipo de entrevistas cumplen con dos finalidades fundamentales, la primera de ellas es informar, y en segundo término, captar audiencia, es decir, seducir al oyente: “Ser lo más creíble posible y, al mismo tiempo, atraer al mayor número posible de receptores” (Charaudeau, 2003: 85). El primer objetivo se logra mediante dos estrategias: la primera llevar a cabo entrevistas directamente con los protagonistas de los hechos actuales, en este caso, el fundador de la Mecca Cola. La segunda estrategia es informarse bien y realizar preguntas con datos exactos y de fuentes reconocidas y confiables. Veamos un ejemplo de lo anterior:

Dígale al señor Mathlouthi que ha sido un placer saludarlo, conocer de su aventura, hemos leído su historia en los principales diarios económicos del mundo, en la prensa de Francia es un protagonista. Y sabíamos que iba a resultar muy interesante conocer todo esto que él está haciendo por una causa ideológica que él ha planteado. Dele nuestro mejor saludo desde Occidente, Alejandro (E130).

Por otro lado, el objetivo de seducir al receptor se logra por medio de las preguntas polémicas que se le hacen al entrevistado. Ahora bien, las preguntas polémicas no implican que se alejen de la búsqueda de la verdad y que no cumplan con la finalidad de informar, sin embargo, por su carga emocional logran atraer a los radioescuchas.

En general, el tipo de entrevistas que realiza el programa radial La W Radio se centran en tratar temas de actualidad del ámbito político, económico, social y artístico —Colombia— e internacional. Es por ello que la entrevista que tomamos como *corpus* evidencia una tensión dado que presenta una doble finalidad (Charaudeau, 2003) puesto que intenta captar o seducir oyentes, en ocasiones, en detrimento de la finalidad de informar, de transmitir la verdad.

5.1.2. Condición de identidad

Desde un punto de vista externo, los participantes de la entrevista que constituye nuestro *corpus* son el entrevistador (E), el entrevistado (e), el intérprete (I) y la audiencia o radioescuchas. En primer lugar, el entrevistador es el que desempeña el papel de iniciador de las intervenciones y es quien plantea las preguntas dentro del contrato de comunicación de la entrevista radial. Esta acción posibilita el desempeño del rol de sus interlocutores, entrevistado e intérprete. En el primer caso, le corresponde al entrevistado desempeñar el papel de quien tiene las respuestas, y por consiguiente, de quien porta la verdad. En el segundo caso, el intérprete se encarga de transmitir determinada información de una lengua a otra.

Según Charaudeau (2003), el entrevistador cumple el rol de sujeto comunicante cuando éste plantea las preguntas o realiza comentarios; el entrevistado cumple el rol de sujeto interpretante cuando escucha las preguntas. No obstante, estos roles se intercambian constantemente, de tal modo que el entrevistador se convierte en sujeto interpretante cuando escucha una respuesta y el entrevistado toma el papel de sujeto comunicante cuando responde.

En medio de estos dos papeles, el de entrevistador (sujeto comunicante) y entrevistado (sujeto interpretante), se encuentra el intérprete de la entrevista, que se encarga de traducir mensajes. Este intérprete cumple también la función de sujeto comunicante y sujeto interpretante, la primera cuando traduce ya sea del español al inglés o viceversa, la segunda cuando escucha algo que luego deberá interpretar.

Finalmente, el oyente cumple la función de sujeto interpretante que está conformado por el colectivo de radioescuchas (González, 2006). Esta emisora está dirigida a un público mayoritariamente de clase media, media alta y alta, preferentemente de edades que van desde los quince años hasta los sesenta o setenta. Esto se evidencia en el tipo de temas que se tratan y la información previa con la que deben contar

los radioescuchas. En algunas de las entrevistas no se contextualiza el contenido de la misma dado que se supone que quien escucha cuenta con el conocimiento previo para comprenderla y realizar las inferencias. En definitiva, sin el conocimiento del contexto (Charaudeau, 2006) no sería posible producir inferencias y llegar a la comprensión del discurso.

5.1.3. Condición de asunto o temática

La entrevista al fundador de la Mecca Cola, Taefick Mathlouthi, se caracteriza porque un macro tema, el origen y comercialización de la bebida árabe Mecca Cola. Algunos subtemas que de la entrevista son la competencia que esta empresa tiene con Coca Cola y Pepsi, las demandas que la Coca Cola ha interpuesto a la Mecca Cola por derechos de autor, la posible discriminación del señor Mathlouthi para con los sionistas y judíos y los negocios de la Mecca Cola. No obstante, la entrevista también toca un subtema relacionado con la personalidad del entrevistado, y no con su función dentro del negocio de la Mecca Cola. En este caso particular, que él es machista:

- Alejandro, él ha dicho públicamente que él es un machista mediterráneo, pero solo trabaja con mujeres, ¿por qué? (E46)
- *You have publically said that you are a Mediterranean macho man. but you only work with women why?* (I47)
- *I never said that I am a Mediterranean macho man. I don't know who said this thing, and the second point I'm not working only with women, I'm working with mens and womens, who said these stupid things?* (e48)

En la entrevista se presentan ciento treinta y dos turnos, de los cuales diecisiete son turnos fácticos como saludos o despedidas, sesenta y nueve turnos para la temática de los negocios, nueve para el tópico de la discriminación, veinte para discutir sobre la relación que tiene el entrevistado con el machismo, catorce turnos tienen relación

con demandas legales y en cuatro turnos se discute el tema de la radio. A continuación, presentamos un gráfico donde se observa con mayor claridad las proporciones de estos temas.

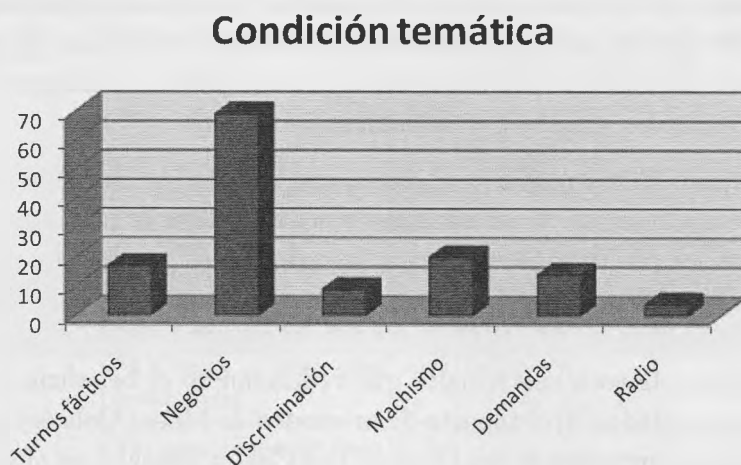


Gráfico. Temática tratada en la entrevista

Esto confirma lo que ya mencionamos, las temáticas que tratan las entrevistas radiales de la emisora La W Radio tienen relación con asuntos políticos, sociales o económicos.

5.1.4. Condición de dispositivo o circunstancia

El soporte material para la entrevista radial está constituido por la emisora radial, la voz de los participantes, entrevistado, entrevistador e intérprete. Dicha entrevista tiene relación con las modalidades discursivas argumentativa y explicativa.

5.2. Rasgos internos del contrato de comunicación

Veamos ahora un análisis somero de algunos de las características internas —locución, relación y tematización— de los participantes del contrato de comunicación de la entrevista traducida. Hacemos hincapié en el hecho de que el propósito del presente trabajo es la identidad de los participantes, particularmente del intérprete (traductor). Para ello tomamos algunos niveles discursivos como el léxico, la sintaxis y los actos elocutivos, alocutivo y delocutivo.

Lexicalización positiva: el léxico que utiliza el entrevistado, cuando desempeña el rol de enunciador con respecto a la temática de los negocios, es positivo. Siempre que se refiere a su producto, la Mecca Cola, utiliza léxico positivo. Los aspectos positivos que aquí se resaltan son los siguientes: a) el aspecto social: la Mecca Cola y su fundador son promotores de acciones sociales que redundan en el beneficio de muchas comunidades; b) el aspecto de mercadeo: la Mecca Cola se iguala a las grandes empresas de cola como Coca Cola y Pepsi; c) en el aspecto de salud: la Mecca Cola no solo se manifiesta como saludable, sino como una *institución* que propende por el bien y la salud del consumidor; d) en el aspecto legal: la Mecca Cola respeta toda acción o lineamiento legal. Todos estos aspectos que resalta la Mecca Cola tienen, en realidad, un fin ideológico: ‘atacar el capitalismo y a su exponente mayor, los Estados Unidos’. El léxico positivo con el cual Tæufik Mathlouthi se representa está en negrilla, veamos algunos ejemplos en la Tabla 1:

Tabla 1. Lexicalización positiva del entrevistado

Ubicación de la expresión	El entrevistado en el papel de enunciador	Tipo de comentario positivo
(e12)	<i>...very quickly we expanded to European countries</i>	El entrevistado se presente con el poder de expandirse rápidamente
(e12)	<i>Today, We are very well implanted in Spain...</i>	Se muestra con poder para ubicarse bien en un lugar
(e14)	<i>*Our cola, it has a flavor, was the second best one ...</i> <i>*The second best flavor in France</i> <i>*we were the first and in different</i>	Se muestra como uno de los mejores, o como el mejor
(e14)	<i>*Our cola is more healthy than...</i> <i>*We have less sugar...</i> <i>*We have natural components</i> <i>*It's really a good, good, high quality drink</i>	Se muestra como un producto bueno para la salud, como la mejor opción
(e36)	<i>The most important thing is the symbol...</i> <i>*We are promoting as idea and as ideal for human beings</i> <i>*We can find citizens sharing our opinion</i>	Se muestra, de nuevo, como una entidad buena. Ahora lo hace como si fuera un símbolo, un ideal a imitar.
(e74)	<i>*but we are increasing our market share</i>	Se muestra como una empresa viable y con futuro.
(e89)	<i>*We have so huge demand</i> <i>*we don't need to make advertisement yet</i>	Se muestra como una empresa poderosa que crece más por su calidad y sus razones ideológicas que por su mercadeo
(e100)	<i>*We have our own taste or our own flavor</i> <i>*We were noted better than...</i> <i>*there is not similarity</i>	De nuevo, toma la posición de líder, de primero en su ramo, por encima de las otras empresas. Esta posición contradice aquella de (84) pues las palabras aquí si demuestran que si están compitiendo.

Lexicalización negativa: En esta entrevista, el entrevistado utiliza una selección de expresiones fuertemente negativas, pero camufladas para describir las acciones negativas de los *otros*. Dice que no está en contra de los americanos, pero sí en contra de las políticas del gobierno americano. De esta forma, asocia el mal, lo negativo, lo ilegal, con las políticas del Presidente norteamericano, pero de forma indirecta (actos indirectos) transmite que también los americanos que apoyan ese régimen son igualmente negativos, ilegales y malvados. Los calificativos para los *otros* van desde “terrorists, killers”, hasta “oppressors”. Veamos algunas de estas expresiones en la Tabla 2:

Tabla 2. Lexicalización negativa del entrevistado

Ubicación de la expresión	El entrevistado en el papel de enunciador	Tipo de comentario negativo
(40)	<i>*as you know, first terrorism in the world is the terrorism of the white Americans</i>	Aquí se ataca claramente a los americanos. Es otra prueba de que no está en contra solo de las políticas del gobierno norteamericano sino también en contra de los americanos.
(63), (74)	<i>*I can't really understand this kind of question, which is typically occidental</i> <i>*I'm going to give you an occidental answer</i>	En este caso, también hay discriminación o una posición negativa para el <i>otro</i> , ya que las preguntas occidentales para el creador de la Mecca Cola no tienen valor o importancia real. Otra contradicción con el mismo, pues antes decía que no discriminaba a nadie
(80)	<i>* the target we are looking for is clients who decided by themselves to don't drink any more American soft drinks even if you give them Coca or Pepsi free</i>	Aquí se muestra al que bebe productos americanos de forma negativa y no amiga de la Mecca Cola, que es el producto ideal. Aquí se dice que el que da el dinero a los americanos no es bueno, ni legal
(93)	<i>*our decision is not any reaction to the American companies but to the American local politics</i>	Se vuelve a calificar negativamente al <i>otro</i> , al que no está en el grupo de la Mecca Cola.

Por su parte, el entrevistador, puede analizarse particularmente desde la teoría de los actos de habla (Searle, 1979). El entrevistador realiza actos directivos que solicitan al entrevistado, información, puntos de vista o posiciones sobre determinado tópico. Igualmente, realiza actos directivos dirigidos al intérprete para que éste traduzca determinada información. Un ejemplo de ello es: "Alejandro, por favor, dígame al entrevistado..." Ahora bien, en muchas ocasiones las afirmaciones y aseveraciones son, en realidad, actos de habla indirectos que funcionan como pregunta.

Por otro lado, el entrevistador coordina los turnos de habla, decide cuándo y qué preguntar y precisa información que pudiese haber quedado mal interpretada: "No, pero Alejandro, primero la vaciada a la señora, la señora trabaja con él, o trabajaba" (E57). En este caso, la expresión colombiana 'vaciada' significa regaño o amonestación. El entrevistador exige al intérprete que no omita o distorsione la información y que traduzca todo cuanto se diga, sea esto negativo o positivo. Es así como el entrevistador es, en principio, el encargado de dar ritmo y coherencia a la entrevista.

Charaudeau (2003) propone la dimensión interna de la identidad del sujeto comunicante y del sujeto interpretante, a saber, enunciador y destinatario, respectivamente. Por otra parte, cuando el entrevistador expresa libremente su participación dentro de la entrevista como un 'yo' inmerso en la misma, éste se sitúa como un sujeto social (Calsamiglia & Tusón, 1999) con un rol específico. Cuando el 'yo' deíctico del entrevistador se expresa claramente, manifiesta su deseo de reconocimiento dentro de la entrevista y para con la audiencia. Sin embargo, la auto presentación del 'yo' en el ambiente público es comprometida y arriesgada, por ello el entrevistador, por momentos, manipula los deícticos de persona con el fin de no mostrarse totalmente responsable de lo que dice, para ello utiliza el 'nosotros inclusivo':

- *Last question*. La última pregunta. Él tiene un programa en su emisora de radio, ¿nos podría contar de qué habla, cuando tiene su programa en la radio? (E112)".
- Alejandro, el señor Mathlouthi nos comenta que la Mecca Cola no discrimina ninguna cultura, pero según la información que tenemos, en el envase se recomienda expresamente no mezclar el refresco con bebidas alcohólicas. A mí me gustaría saber si la razón es religiosa o si hay algún otro tipo de razón para esta recomendación (E38).

En estos ejemplos se observa cómo el entrevistador controla el acto comunicativo de la entrevista radial, e incluye, para ello, el nosotros inclusivo lo que le permite atenuar un poco el efecto de la pregunta.

Rasgos internos de intérprete como enunciador

Con respecto al intérprete, este desempeña su papel que, según el contrato de comunicación para la entrevista radial, consiste en interpretar-traducir. Por ello, utiliza, en pocas ocasiones, el estilo directo, por el contrario, recurre al *estilo indirecto*. Es muy común, entonces, que él utilice la expresión introductoria "(él/ella) —dice que...; (él/ella) dijo que..."—. Esto hace referencia, en definitiva, al discurso referido que se constituye como:

"el acto de enunciación por el cual un locutor, que denominaremos 'relator' (Loc/r) refiere el dicho (Dr) dirigido a determinado interlocutor, el del discurso referido (Interloc/r), en un determinado lugar, el espacio del acto del discurso referido (Er), en un determinado momento, el tiempo del discurso referido (Tr), las palabras emitidas antes, el 'dicho original' (Do), por el 'locutor original' (Loc/o), quien había dirigido, en un determinado lugar (Eo) y en un determinado momento (To) a su propio interlocutor al que denominaremos 'interlocutor original' (Inter/o)" (Charaudeau, 1992: 622-623; 2003: 2002).

Existen diversas formas de discurso referido, tales como el discurso directo, el discurso indirecto y el discurso indirecto libre, entre otros (Maingueneau, 2005). En este sentido, el intérprete inserta dentro de sus palabras, las palabras del entrevistado. El uso del discurso referido es una característica de la identidad del intérprete, que según Charaudeau (2003) constituye un factor para considerar que todo lo que emite el intérprete es verdadero, indiscutible o auténtico, una prueba de la verdad.

Con respecto al discurso referido directo o indirecto, se ha considerado que aquel es más fiel a la información que el indirecto. Esto no se puede tomar como regla, puesto que el estilo directo también puede ser manipulado y crear una falacia con respecto a la información dada. Además, no se puede olvidar que cuando las palabras de alguien son repetidas por otro individuo, en este caso, el intérprete, no necesariamente transmiten la misma intención que tenía el mensaje original. Más aún, puede ser más fiel el mensaje parafraseado que se preocupa por transmitir las intenciones del hablante, y no las palabras literalmente expresadas. Al respecto, Maingueneau (en Calsamiglia & Tusón: 1999: 151) afirma:

“El estilo directo suele oponerse al estilo indirecto, un poco ingenuamente, diciendo que pretende reproducir literalmente los enunciados citados; sería más exacto ver en ello una especie de teatralización de un enunciado anterior, y no una similitud absoluta. Dicho de otra manera, no es ni más ni menos fiel que el discurso indirecto: son dos estrategias diferentes para referir una enunciación”.

Con respecto a los actos elocutivos, alocutivo y delocutivos, observamos que el intérprete, por su posición de puente entre dos lenguas y dos participantes de la entrevista, no cuenta con mucha libertad para elegir qué tipo de acto puede escoger. Al respecto, el intérprete utiliza, en gran medida, dos tipos de actos, los alocutivos y los delocutivos. Los primeros se evidencian claramente en las preguntas que hace el destinatario, veamos dos ejemplos de ello:

- *You have publically said that you are a Mediterranean macho man, but you only work with women why? (I47)*
- *Are you going to continue with the Halal Fried chicken after the Kentucky Fried Chicken sew you? (I105)*

En estos ejemplos se observa cómo el intérprete, que asume el rol de enunciador, interactúa directamente con su destinatario. No obstante, es necesario recordar que las preguntas que plantea el intérprete no las genera él mismo, sino que parten de otro enunciador, el entrevistador. Pese a esto, intérprete-enunciador interactúa directamente con el entrevistado. Según Charaudeau (1992), las preguntas, advertencias o sugerencias son un medio para llevar a cabo una interacción directa, es decir, un acto alocutivo: “*Les modalités ALLOCUTIVES impliquent locuteur et interlocuteur, et précisent la manière avec laquelle le locuteur impose un Propos à l’Interlocuteur*” (Charaudeau, 1992: 579).

Por otro lado, los actos delocutivos se manifiestan en forma de discurso referido, esto quiere decir que el intérprete no asume la responsabilidad del enunciado. En este tipo de casos, la identidad del intérprete es dependiente del entrevistado, es por ello que las traducciones que hace el intérprete se presentan en discurso referido indirecto (Maingueneau, 2005), como en el siguiente ejemplo en el que se utiliza el verbo decir:

- *Sí, dice el señor Mathlouthi, que sería estúpido no distribuir la Mecca Cola, simplemente basándose en un principio de discriminación y es esta la razón por la cual este producto se distribuye en territorio ocupado en Palestina. Dice que, en algunos supermercados judíos, también, pero que ellos no discriminan religión, no importa que usted sea musulmán, árabe, cristiano, la búsqueda de este producto es la justicia y la caridad y si usted comparte como consumidor esos valores, entonces es amigo de la Mecca Cola (I29).*

- Dice que no está loco y que no es don Quijote (E86).

En la entrevista que analizamos no se presentó ningún acto elocutivo por parte del intérprete. De lo anterior, se deduce que el intérprete, en la mayoría de los casos, no es totalmente autónomo en la interacción verbal en la que participa, es decir, su identidad depende de la participación tanto del entrevistado como del entrevistador. Ahora bien, tal como veremos más adelante, en algunas ocasiones el intérprete adquiere una identidad independiente, autónoma, lo cual le lleva a emitir preguntas o a interactuar directamente con el entrevistado, como en el siguiente ejemplo en el que el intérprete le solicita el favor al entrevistado que le permita terminar su traducción.

Don't know, sir, let me go ahead and translate your answer, sir (I49).

En otro orden, y dejando de lado los actos de lenguaje, que en un alto porcentaje utiliza el intérprete, pasemos un tema que también atañe al intérprete, su posición de *intermediario* en la interacción verbal. En primer lugar, la posición de intermediario es considerada (equivocadamente) como secundaria o de bajo perfil. A este respecto, el intérprete debe estar cómodo con su posición de mediador, de lo contrario, no podría ejercer este trabajo: *"A person who does not feel comfortable in a mediating, middle position—and sometimes a genuinely outside one—should probably look for another career"* (Wadensjö, 1998: 53).

No obstante, aunque el papel del intérprete es el de *mediador lingüístico*, no podemos negar que de alguna manera influye en el mensaje que está transmitiendo, tal como se evidencia en los turnos I49 o I62. Por lo tanto, no es posible hablar de total fidelidad y objetividad en el mensaje que está vertiendo a la lengua de llegada. Esto se evidencia, claramente, cuando el intérprete realiza actos directivos autónomamente (contrario a lo que se piensa que el trabajo del intérprete siempre está sujeto al discurso que dice el *otro*). Actos directivos como:

“¿Puede repetir que no le escuché?”, o “Por favor, un momento, yo traduzco” o “*Don’t know sir, let me go ahead and translate your answer, sir*” reflejan la autonomía que también tiene el intérprete en la interacción verbal de la entrevista radial. En este caso, el acto directivo no modifica el desarrollo de la entrevista, solo permite que ésta se realice correctamente. En el ejemplo anterior, en el que el intérprete le solicita al entrevistado que le permita traducir, constituye una búsqueda autónoma de fidelidad en el mensaje por parte del intérprete.

De igual modo, el intérprete juega un rol importante, pues es quien permite que un mensaje, que es emitido en una lengua determinada, se transmita a otra lengua para que la comunicación fluya correctamente, en este caso, la identidad discursiva del intérprete está sujeta a la identidad del enunciador, sea este entrevistador o entrevistado. No obstante, en ciertas oportunidades, el intérprete adquiere identidad propia más evidente que la expuesta en el párrafo anterior en lo que respecta a los actos directos. El intérprete se toma el papel de enunciador autónomo, con identidad autónoma y realiza preguntas *mottu proprio*, como en el caso de:

“Is this all your money, this all your money coming from your pocket or is this a conglomerate of associates from the Arab world?” (I62).

Goffman (en Wadensjö, 1998) considera el papel del intérprete relevante pues es quien permite que la interacción verbal se realice, de lo contrario no habría una comunicación fluida. En otras palabras, dentro de este rol de mediador, el intérprete debe traducir un mensaje de un idioma a otro(s) respetando el registro de lengua del mensaje emitido en lengua de partida. Esta es otra forma de contribuir a la óptima comunicación entre entrevistador y entrevistado. En otros términos, el intérprete posibilita la interacción al efectuar actos alocutivos y delocutivos, como anotamos antes.

Por otro lado, aunque el entrevistador es quien tiene más control sobre el manejo de turnos dentro una entrevista radial, el intérprete puede (debe) manejar su propio ritmo de trabajo y disminuir la velocidad cuando habla o extender/disminuir un turno determinado. En este sentido, el intérprete *implícitamente* coordina la entrevista (Wadensjö, 1998). De esto se deduce que, cuando habla, el intérprete no realiza una, sino dos actividades en una misma: a) traduce (decide el tono, registro, y palabras apropiadas para traducir) y; b) coordina la entrevista (maneja los turnos).

En este orden de ideas, reconocemos casos en los que la influencia del intérprete en la entrevista es clara, por ejemplo, cuando en el mensaje original no se siguen los principios de cortesía (Haverkate, 1994b) y se afecta la imagen del interlocutor, el intérprete *si recurre* a estrategias de mitigación y cortesía, obviamente esto va en contra de la fidelidad en la traducción, pero beneficia la interacción impidiendo que ésta se rompa o afecte y cambie de tono. Veamos cómo el entrevistador obliga al intérprete a que éste traduzca con fidelidad la intervención del entrevistado:

- (...) *of these stupid declarations* (e56)
- No, pero Alejandro, primero la vaciada a la señora, la señora trabaja con él, o trabajaba (E57)
- Sí, dice que lo acompañó, que lo acompañó durante una semana, que estuvo con él, pero que en ningún momento hizo estas declaraciones que están en contra de la persona que es él (E58)
- Alejandro, estas estúpidas declaraciones (E59)
- Sí, tiene razón, estas estúpidas declaraciones (I60)

En estos ejemplos vemos cómo el intérprete mitiga la fuerza del mensaje original en inglés que utilizaba palabras fuertes que podían afectar la interacción. En un principio, el intérprete no tradujo estas

expresiones, sin embargo, el entrevistador le dio la orden de que lo hiciera. El hecho anterior demuestra el fenómeno antes expuesto, el intérprete puede influir con elementos de cortesía en la interacción verbal (Haverkate, 1994b) y, por consiguiente, en el contrato.

El intérprete también tiene que preservar su imagen. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando él se esfuerza por realizar una buena traducción puesto que puede ser corregido al aire, en público y afectar su imagen (Haverkate, 1994b). Vemos dicho fenómeno en el ejemplo anterior, cuando el intérprete no realiza *fielmente* su traducción y el entrevistador le interrumpe para que corrija o para que no continúe. En muchas ocasiones, el que le interrumpe, ya sea el entrevistador —en la mayoría de casos— o el entrevistado, no mitiga su acto directivo de interrumpir y afecta la imagen del intérprete.

6. Discusión

Tal como se demostró en el análisis, el contrato de comunicación permite determinar la identidad de los participantes de la entrevista radial. De ello se deduce que cada miembro de la entrevista cumple un rol particular e importante. Desde esta perspectiva, la audiencia cumple un papel fundamental dentro del contrato de comunicación puesto que, indirectamente, es quien controla el registro de lengua, contenido y manejo de los turnos. Esto se concluye en la medida en que la audiencia, de clase media y media alta no permitiría que en la entrevista se hiciera uso de expresiones coloquiales de bajo nivel. Por otro lado, la audiencia, en definitiva, es la que legitima la importancia al entrevistado, si éste no es reconocido nacional o internacionalmente, la entrevista podría no ser escuchada.

En el caso del entrevistador, el contrato de comunicación permite identificar algunos de sus rasos identitarios. El primero de ellos es que el entrevistador es quien ejerce mayor control sobre la entrevista radial dado que es quien abre y cierra la entrevista y controla todos los intercambio, ya sea con su tono de voz, su léxico o el manejo de turnos,

o a través de los actos directivos. El entrevistador es quien mantiene, en gran medida, el desarrollo normal de la entrevista. No obstante, lo anterior, el intérprete y el entrevistado también ejercen influencia en el desarrollo de la entrevista, aunque en menor medida.

Otro aspecto interesante del entrevistador es que hace uso del nosotros inclusivo como estrategia para no comprometerse completamente con los enunciados que realiza. Esto le permite mitigar la fuerza de sus actos directivos o de las preguntas que le plantea el entrevistado.

Por su parte, el entrevistado ejerce su poder debido a que controla el flujo de respuestas. Es quien más expresa aserciones en la entrevista radial y su participación es más extensa. Asimismo, es el entrevistado el que tiene el poder y la potestad de responder, de no responder o de dejar la respuesta incompleta. Este rasgo de identidad se lo otorga el contrato en la medida en que es él quien posee el conocimiento que se intenta obtener. El entrevistador se encuentra en un estado epistémico que le permite acaparar la atención de los demás participantes de la interacción verbal.

Con base en el análisis del léxico utilizado por el entrevistado, ello enmarcado en el contrato de comunicación, es posible identificar algunas características de la identidad del entrevistado. El entrevistado tiene 'más libertad' para llevar al límite el contrato de comunicación sin que este se rompa. En otras palabras, por su estatus de poseedor de la verdad puede hacer uso de léxico no estándar, o transgredir en cualquier momento los principios de cortesía verbal (Haverkate, 1994b). Estas licencias son más restringidas para el entrevistador y mayores aún para el intérprete.

Finalmente, la identidad del intérprete es revalorada si se observa a través del contrato de comunicación. En la teoría tradicional de la interpretación, el intérprete es solo un puente, un mediador 'invisible' que participa de una entrevista. Este sería el intérprete ideal. No obstante, a través del contrato de comunicación se observó que su papel

no es neutral y, por el contrario, se presentan marcas de identidad que permean el mensaje que transmite de una lengua a otra.

En este sentido, el intérprete debe tener, dentro de sus rasgos de identidad, por ejemplo, la potestad para controlar parcialmente la entrevista radial, para efectuar preguntas y aserciones *mottu proprio* y para seguir los principios de la cortesía verbal con el fin de contribuir al buen desarrollo de la interacción verbal.

De otro lado, el intérprete ejerce un juego de poder en la entrevista ya que controla los códigos lingüísticos usados en la entrevista, en el caso del presente estudio, inglés y español. Por lo tanto, si se diera el caso de que el entrevistador y entrevistado no se pudiesen comunicar sino a través de un intérprete, el poder que ejercería éste sería relevante ya que podría no solo controlar el flujo de los turnos, sino también la información que se transmite en la entrevista. Es decir, en determinado momento podría manipularla y mentir abiertamente.

Los actos alocutivos y delocutivos permitieron, igualmente, detectar algunos rasgos característicos del intérprete. Por ejemplo, el intérprete, cuando interpreta las preguntas de español a inglés, prefiere utilizar actos alocutivos, lo que le significa una interacción directa con el entrevistador y, por consiguiente, una participación más visible dentro de la entrevista. En el caso de las traducciones de las respuestas de inglés a español, constatamos que el intérprete prefiere utilizar los actos delocutivos, ello con el objeto de buscar la fidelidad en el mensaje que emite de una lengua a otra. Además, esto le permite alejarse de cualquier compromiso que le signifique la respuesta que pueda dar el entrevistador.

En suma, el intérprete no es invisible dentro de la interacción verbal dado que muchos de sus rasgos subjetivos se hacen presentes en la entrevista. Dentro de las características de identidad del intérprete podemos afirmar que es un participante semiautónomo dentro de la entrevista. Esto se corrobora mediante el contrato de comunicación, de

los actos alocutivos y delocutivos, del acatamiento de los principios de la cortesía verbal, del conocimiento de los códigos lingüísticos usados en la entrevista y de la toma autónoma de algunos turnos. En definitiva, por medio del contrato de comunicación se pueden rebatir las teorías de la interpretación que afirman que el intérprete es, y debe ser imperativamente invisible. Esto es imposible si se mira desde el lente del contrato de comunicación.

7. Conclusiones

Mediante el análisis de la entrevista radial y de la descripción de la identidad psicosocial y discursiva de los participantes de la entrevista, pudimos constatar que el contrato de comunicación es una herramienta de análisis eficaz. Los rasgos que componen dicho contrato permiten adentrarse en las características que están presentes en cada interacción verbal.

De modo particular, el contrato de comunicación permite reconceptualizar el papel que desempeña el intérprete en una entrevista radial, y posiblemente, en otro tipo de interacción verbal en la que participe el intérprete. Además, el contrato de comunicación demostró ser un mecanismo ágil y eficiente para enfocarse en aspectos particulares de toda interacción, como la temática o el dispositivo.

Este trabajo constituye solo una aproximación al uso del contrato de comunicación en la entrevista radial. Se deben realizar posteriores estudios que permitan con mayor claridad y precisión cuál es la identidad de cada uno de los participantes en una entrevista. Para ello se requiere de un *corpus* de entrevistas numeroso y con diferentes variables. El horizonte es amplio y la posibilidad que ofrece el contrato de comunicación son interesantes y dignas de ser exploradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balsebre B. & Mateu, D. (1998). *La entrevista en radio, televisión y prensa*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española III*. Madrid: Espasa.
- Briz, Antonio (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona. Ariel.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. & Tuson, (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1997). *Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information*. *Réseaux* 81, CNET, Paris Janvier-Février. (en línea). Disponible en: <http://www.enssib.fr/autres-sites/reseaux-cnet/81/05-chara.pdf>.)
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*, 49(22), 38-54.
- Charaudeau, P. (2005). Contrato de comunicación. En P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 128-131). Buenos Aires: Amorrortu.

- Cosnier, J. (2005a). Interacción. En P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 326-329). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- García I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Editorial Tirat lo Blanch.
- García R. Raquel (1987). *La interrogación. Introducción a su estudio*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-técnica.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreting and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gile, D. (2001). *Consecutive vs. Simultaneous : which is more accurate ? Interpretation Studies* 1, 8-20.
- Goffman, E. (2009). *Presentation of self in everyday life*. (en línea). Disponible en: http://www.clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf
- González, C. (2006). *Los editoriales de la prensa diaria nacional: temas, finalidad y participantes*. *UNirevista*, 1(3), 1-13.
- Hamidi, M. & Pöchhacker, F. (2007). *Simultaneous consecutive interpreting: a new technique put to the test*. *Meta* 52(2), 276-289.
- Haverkate, H. (1994a). *Forma y estilo de la interacción verbal en la celestina: retoricidad de la pregunta retórica*. *Foro Hispánico*, 8, 41-55.
- Haverkate, H. (1994b). *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (1998). La entrevista periodística. Análisis discursivo e interaccional. *Oralia. Separata Oralia*, 1, pp. 27-45.
- Kingdom, G. (1995). "The impact of technology and the implications for teaching". En C. Dollerup & V. Appel (Eds.), *Teaching translation and interpreting* 3 (pp. 295-300).

- Levinson, Stephen (2003) *Pragmatics*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Maingueneau, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? *Revista electrónica Discurso*. (en línea). Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm
- Maingueneau, D. (2005). "Discurso referido". P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 184-188). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pilleux, M. (1987). "La oración interrogativa y el acto de habla de 'preguntar' en español. En: *Estudios filológicos*, 22, 22-45.
- Renkema, Jean (2000). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Richards, J.; Platt, J. & Platt, H. (1997). *Longman dictionary of language teaching and applied Linguistics*. United Kindom: Longman.
- Roberts, P. (1995). En S. Carr, R. Roberts, D. Aideen & D. Steyn (Eds.), *The critical link: interpreters in the community* (pp. 7-28). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Saladre, J. (2009). *Retos que enfrenta el intérprete bilateral/consecutive en Cuba*. (en línea). Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Detalles.PHP?recordID=1015>
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech act*. New York: Cambridge University Press.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction* (1998). London: Longman.

Anexo

Entrevista completa a Taefick Mathlouthi, creador de la Mecca Cola*

La Mega o Mecca, mejor, Mecca Cola. Bueno, tiene que ver también con Mega. Tenemos en línea a Taefick Mathlouthi. Taefick ha creado la Mecca. Este hombre es tunecino, y se ha convertido en la bebida contra la Coca Cola y contra el imperialismo yanqui. Taefick ha vendido dieciséis millones de botellas. El boicot anti yanqui está llegando a las más populares marcas norteamericanas en el mundo árabe. Ya hay Mecca burger, y ya hay Halal freíd chicken; obviamente contra MacDonalds, contra Burger king y contra Kentucky Fried Chicken, pues ahora se le mete a la Coca Cola (E1).

Taefick, Hello, good morning (E2).

Yes, hello, good morning, how are you? (I3).

Where are you right now? (E4).

I'm in Dubai, in our work office (I5).

Está en Dubái, en eee... (E6)

United Emirates (I7).

Su oficina en los Emiratos (E8).

* Emisora radial colombiana La W, 17 septiembre de 2009

This is our international operating office. Our head office is in Paris, as you know, once we created this company two years ago now (e9).

Llevan dos años, su oficina también está en París, en Dubái. Alejandro, ¿cuál es la historia de la Mecca Cola, y cómo, cómo compararía el sabor de la Mecca Cola con el de la Coca Cola, que es el que están desplazando? (E10)

Taefick, what is the story of the Mecca Cola, how could you compare the flavor of this beverage with Coca Cola, which is the product that you are replacing? (I11)

Yes, first, the story of Mecca Cola, we started in november 2002. The first day of Ramadan which was 6th november, and we started by France, very quickly we expanded to European countries, and Spain was the first country where we sold Mecca Cola after Belgium. Today, we are very well implanted in Spain with all non-governmental organizations working with social forums and with all these movements against imperialism and against big capital in the world. And Mecca Cola, I want to precise one point, because I understand in the introduction that we were against Coca Cola, I want to precise that we are not against Coca Cola, we are against the American foreign policies, we are not against America, we are against Obama and his administration, and this criminal policies, we are also against the Sion entities and the crimes they commit against our brother in a human being palestinians. We are against Russia, killing people in Chechenya, never, none speak about it, then we are not against one people or one civilization or one culture we are against injustice, oppression, and imperialism (e12).

Ellos comenzaron en noviembre de 2002, exactamente el primer día del Rabadán, el 6 de noviembre, ellos comenzaron su operación con Francia, se fueron expandiendo por Europa, a partir de Francia, el tercer país fue España, el segundo Bélgica, con la ayuda de varias organizaciones no-gubernamentales. Estuvieron trabajando varios foros sociales para así impulsar este movimiento de la Mecca Cola, hacerlo bien grande,

ellos no están en contra de la Coca Cola, pero sí en contra de las políticas norteamericanas, en contra del actual presidente norteamericano, hablan de la entidad sionista, dicen estar en contra de ella también, y también en contra de Rusia y su guerra contra Chechenia (I13).

Our alternative product is better than the American one and I invite you to see a magazine in France, the number issued in august, this magazine is called "Ca m'interesse", it's very well known in France, and they've made a blind test with 10 brands of cola in France, including Coca Cola, Mecca Cola, Pepsi Cola, and other brands; our cola, it has a flavor, was the second best one and they gave us a note for Pepsi Cola, the first one with sixteen by 20, Mecca Cola fifteen, and Coca Cola the six, number six by ten, from twenty. Then, as you can see *notre* opinion and the blind test give us the second best flavor in France and we made the same blind test in Germany and we were the first and in different places. Our Cola is the more healthy than the others without nominating anyone. We have less sugar, and we have hundred percent natural components, and it's a really a good, good, high quality drink (e14).

Una bebida de alta calidad, que no se compara con la Coca Cola, pero que, según el señor Nactaf, nactlaf... (I15)

Mathlouthi, in Spanish is very easy, you can... (e16)

Mathlouthi (I17)

Mathlouthi. In Spanish language, you have the "c", then you can say Mathlouthi (e18).

Yes, sir, OK Sir, I'm sorry about that, just I've been starting right here (I19).

No problem, no problem (e20).

Let me just go ahead and finish. Dice que ellos han probado varias... varios países, han hecho la prueba del sabor. En Francia lo hicieron con veinte marcas y dice que quedaron de primeros, bueno quedaron detra-

sito de Pepsi Cola. Dice que es 100% natural, menos azúcar, muchísimo más saludable (I21).

Es que, además, en su etiqueta lleva una... una anotación que dice que es el refresco de la Conferencia Oficial de Estados Islámicos, y el slogan es "Bebida del compromiso y prueba del sabor de la Libertad". Quería preguntarle de esos dieciséis millones de botellas, las ganancias van hacia los palestinos, ¿Cuántos millones de euros, de dólares, han llegado a las causas palestinas por parte de... como producto de la venta de la Mecca Cola? (E22).

How many millions have you guys turned into de Palestinian cause after this result of the 16 million bottles, as a result how many millions have you been able to collect? (I23)

We are not selling it about one euro, it's much said than that, to give you a concrete and a real example, in France, our ----- over for 2,003 was 3.7 million euros. Our net income after paying taxes to the French Government is 192.000 euros. We decided to give 80% and not 20% from our net income to the charity causes, half for Palestinian and half for European causes, with means 150,000 to be sent equally between these two different causes. We sent 75,000 euros to a factory in Gaza, in Palestine, to manufacture school bags, and we are going to offer 20,000 school bags with full equipment, notebook, pens, all what students need and these 20,000 bags will be distributed officially in presence of the Palestinian authority by 18 of next august. This is the first help we are sending to Palestine from the first year our activity. For European charity, we decided to found the first Mecca Cola homeless base and we are going to establish it in the suburbs of Paris to start by 30 rooms to collect these homeless six months, till they can find a job and they start their life again (e24).

El dinero que han recaudado lo dividieron muy bien, lo entregaron a un par de causas, setenta y cinco mil euros fueron entregados a una fábrica para que se fabricaran maletines de colegio totalmente equipa-

dos con sus cuadernos y lapiceros, un resultado de veinte mil maletines que serán entregados por parte de la autoridad palestina. Dice que el próximo 18 de agosto, y otra causa en la que están trabajando, es en la creación de un nuevo refugio para los indigentes y aquellos sin casa, en París, tienen en estos momentos trece cuartos adecuados y muy pronto estarán inaugurándolos en los suburbios de París. (I25)

Señor Mathlouthi, le habla Reina Fresco, desde Jerusalén, tenemos entendido que se han comenzado a comercializar en Israel, en las ciudades árabes la Mecca Cola, de todas maneras, el lema que ustedes tienen es combatir el capitalismo americano y el sionismo, ¿es una bebida que discrimina?, ¿es solo para árabes, o solo para quienes no son sionistas o estadounidenses? (E26)

Our colleague from Jerusalem, Reina Fresco, ask you an important question regarding the distribution in the Arab cities, does this beverage discriminate, is it only for Arabs, does it discriminate those who live in Israel, in America? (I27)

I think it will be completely stupid for our point of view to discriminate anyone who wants to drink Mecca Cola. The best prove I can give you, that as you said, we are distributed in occupied Palestine, what you call Israel. This — entity allows Mecca Cola to come and to be sold in each country and we are not selling for Arabs only, this is that some journalists are saying that, we are selling even in Jewish supermarkets and other I said, Mecca Cola is not for Muslim, or Arab, or Christian or Jewish, it's for anyone in this earth who wants to share the ideal of Mecca Cola, who wants to share our commitments for charity, our commitments for justice, and our commitments for freedom. Anyone in this earth who can share these values is our friend and can drink Mecca Cola, who will not share these values, we don't need him as a consumer. This is regardless to religion, and to origin and to ethny (e28).

Sí, dice el señor Mathlouthi que sería estúpido no distribuir la Mecca Cola, simplemente basándose en un principio de discriminación y

es esta la razón por la cual este producto se distribuye en territorio ocupado en Palestina. Dice que, en algunos supermercados judíos, también, pero que ellos no discriminan religión, no importa que usted sea musulmán, árabe, cristiano, la búsqueda de este producto es la justicia y la caridad y si usted comparte como consumidor esos valores, entonces es amigo de la Mecca Cola (I29).

¿Hay una sola Mecca Cola, o como la Coca Cola, hay de dieta, de limón, normal de cereza? (E30)

There is only one Mecca Cola or are there different flavors, you know like diet Mecca Cola? (I31)

We've developed six flavors today. In 1 ½ year we started by Cola, by black Cola, a regular one and now we have apple, orange, lemon, grenadine, and the also diet Cola. We are developing new flavors also but already in the market we have six flavors (e32).

Sí, hay seis sabores, manzana, naranja, limón, también hay light, dieta, y dice que granadilla y pronto saldrán con — ese fue el primero que dijo y habrá nuevos sabores muy pronto, en 1 ½ dice él (I33).

¿Alejandro, la Mecca Cola se vende en Estados Unidos? (E34)

Is it sold in the United States? (I35)

Yes, we are not selling really big quantities and significant quantities but is a good beginning, in 2003 we sold 15 containers which is the one drop for a country like United States, but the most important thing is the symbol, inside the country we are fighting each politic, we can find citizens sharing our opinions, and people supporting our cause, and sharing what we are promoting as idea and as ideal for human beings. We are selling and we still sell for United States and we have even established one company in America, in Canada exactly, which is called Mecca Cola beverage for America and Latin American area (e36).

Quince contenedores, Félix, en los Estados Unidos es una gota, pues obviamente para el Mercado tan grande que se maneja allá, pero

pues es un símbolo de que las cosas comienzan bien, incluso tienen una fábrica en Canadá que distribuye para América y América, para Norte América y para América latina (E37).

Alejandro, el señor Mathlouthi nos comenta que la Mecca Cola no discrimina ninguna cultura, pero según la información que tenemos, en el envase se recomienda expresamente no mezclar el refresco con bebidas alcohólicas. A mí me gustaría saber si la razón es religiosa o si hay algún otro tipo de razón para esta recomendación. (E38)

Is there any particular reason for the notice on the can that says, "not to mix this drink with any alcoholic beverages", is this a matter of religious principle or is it a matter of health? (I39)

No it's not a matter of health, it's only one reason is to don't shock religious people because, as you know, Mecca has different significations, first signification chosen by me is to let the name of this Amerindian tribe killed by the white people who founded United States, to give them life again to make this as a symbol against terrorism and as you know first terrorism in the world is the terrorism of the white Americans who killed 20 million Amerindians. And the also there's another signification, Mecca is the holly city for Muslims and to don't shock them to their sensitivity we ask people to don't mix because if you will mix it you will make a new drink like the one, like the one existing coca, whisky, I don't want to have a Mecca whisky, it will really be a very bad impression for people who believe, for people who are Muslims, and they don't want to hurt anyone (e40).

Con los varios significados que tiene la palabra Mecca, pues obviamente lo que no desean es escandalizar a los religiosos, obviamente debido a la denotación de la Mecca como la ciudad santa de los musulmanes, por esta razón no es aconsejable mezclarla con otras bebidas alcohólicas y lo hacen a través de esta nota (I41).

Señor Mathlouthi, entonces podríamos decir que la Mecca Cola no es solo un refresco, sino que es una opción ideológica, por un lado, y

por el oro, ¿cómo tienen ustedes seguridad de que el dinero que están entregando a los palestinos llega verdaderamente a manos de los chicos palestinos, a esas fábricas para hacer las carteras, porque ha habido problemas de corrupción últimamente con los dineros que se dan a las autoridades palestinas? (E42)

Mr. Mathlouthi, so we can actually say that this is not only a beverage, this is also an ideological option if you would, this will be question number one, and the second one, the certainty of these funds making it finally to the purpose of making this bag packs for the kids, these equipments for studying, how sure are you that this money is being invested in that because, we are asking the question because there are recent corruption problems inside the Palestinian authority (I43).

For the first question, it's like a joke, you know, you have —three and one, Mecca Cola is like any product free and—, it's ideological, business, and charity, and then, of course, Mecca Cola is different product as like anyone else in the world, it's the first product mixing between these three options business, charity and politics. Concerning how we are sure that the money we sent to manufacture the bags we'll go to the aim destination to children. We are 1.000 % sure, because we sent people to Palestine, to Gaza and to have our agent in Gaza, who is also controlling that and we are sending money to the factory directly and each indifferent payments once we have the proves that it has manufactured 5.000 cases, we sent him the money for the next 5.000 and it was paid like that. And we have our Jupiter manager, Mr. Japiti, who is going next week to Palestine to assist himself to the distribution of these, these bags to different NGO like the organization of the women in Palestine, the organization of National Student Syndicate in Palestine and other organizations, and we don't work directly with any authority in Palestine, we are controlling our sells directly, manufacturing and distribution of these bags, and also we are distributing 2.000 bags in Israel itself, 700 for Muslims (e44).

El señor Mathlouthi decía al final que la Mecca Cola es tres productos en uno, es un producto ideológico, es un producto que es un nego-

cio, y sirve también para propósitos de beneficencia. Con respecto del dinero que se envía para que se hagan estos maletines, dice que tienen la certeza, ciento por ciento, de que estos dineros logran su cometido, primero porque no se lo entregan a ninguna autoridad palestina, en particular, segundo, porque se lo envían a la fábrica que crea o que hace los maletines, y tercero porque tienen sus propios agentes verificando que esa gestión se lleve a cabo apropiadamente, además, el dinero no se entrega en su totalidad, sino que en la medida en que va produciéndose la cantidad determinada de maletines, en esa misma medida ellos van desembolsado más dinero. Además de esto, pues, iba finalizando, decía que habían entregado 2000 maletines en Israel, algunos 700 a personas no árabes (I45).

Alejandro, él ha dicho, públicamente, que él es un machista mediterráneo, pero solo trabaja con mujeres, ¿por qué? (E46)

You have publically said that you are a Mediterranean macho man, but you only work with women why? (I47)

I never said that I am a Mediterranean macho man. I don't know who said this thing, and the second point I'm not working only with women, I'm working with mens and womens, who said these stupid things? (e48)

Don't know, sir, let me go ahead and translate your answer, sir (I49).

That has nothing to do with our job, I mean I am in our office in Paris or in Dubai, people are not really equally with men and womens, but we have wemens, we have mens and mens are more than womens and I never said I'm a Mediterranean macho, this is not in my culture, as a Muslim coming from Venice but French, for me I have the same respect for human beings regardless to his sex (e50).

Sí, dice que no, que nunca lo ha dicho públicamente y que trabaja con hombres y con mujeres al mismo tiempo, que no sabe de dónde salieron los reportes, que trabaja con más hombres que mujeres, aunque no discrimina el género a la hora del trabajo (I51).

Sí, el reporte lo firma Johana Cunning, y hace parte del documento que lo presenta él, el título es “La Mecca contra el imperio”, es la asociación cultura, paz y solidaridad, por medio de esa información llegamos a él, y dice textualmente la señora Johana Cunning, desde París: “la mayoría de sus empleados son mujeres, ‘son más leales que los hombres’”, dice él, el señor Taefick, pese a que en la vida privada se considera “un machista mediterráneo, en la oficina nadie hace nada sin que Taefick lo autorice, él es el gran jefe, encargado de todo y todos le obedecen, si él no está, nadie responde a los periodistas y Taefick no para, un día está en Bélgica, y al día siguiente está en Beirut, se mueve por todo el mundo promoviendo su empresa y, además, se las arregla para hacer su columna semanal en la radio que posee en París, aunque a veces lo tenga que hacer por teléfono. ¿Quién es Taefick? Alejandro, antes de emprender esta atrevida aventura comercial, ¿qué hacía el señor Taefick, que negocios tenía? (E52)

Before embarking in this incredible business adventure what, did you do? What did you dedicate yourself to do before embarking this incredible business adventure? (I53)

Yes, before responding to this question, I understand a little bit Spanish and I understood exactly what he said about this Joana, with to whom I gave an interview, and Nadia is working with me as a manager of my registration in Paris, I never gave any declaration in that sense to Joana, which I know very well, and I can say that she made the interview and she lived with me one week, she was following all my activities during one week, and I never made any of these stupid declaration, it's against what I am, and against what I think and I believe. This is full stop concerning this question. Concerning what I was doing before Mecca Cola, I was running and I am still running the registration in Paris, which is a ----- registration for the arriving community in France and also, I'm a lawyer having my office as a lawyer and as consenters for enterprises and companies in France, companies who wants to work with our world. (e54)

Trabajaba en una radio, en la radio, en la radio en la cual... (I56)

No, pero Alejandro, primero la vaciada a la señora, la señora trabaja con él, o trabajaba (E57).

Sí, dice que lo acompañó, que lo acompañó durante una semana, que estuvo con él, pero que en ningún momento hizo estas declaraciones que están en contra de la persona que es él (E58).

Alejandro, estas estúpidas declaraciones (E59).

Sí, tiene razón, estas estúpidas declaraciones (I60).

La señora trabaja con él, pero dice que nunca él le dio esa entrevista. Es un abogado. ¿Tiene una emisora de radio para la comunidad étnica en Francia, lo que quiere decir es que él está sacando de su bolsillo el dinero, esto no es una causa de varios representantes de la comunidad árabe, todo el dinero es de su bolsillo? (I61)

Is this all your money, this all your money coming from your pocket or is this a conglomerate of associates from the Arab world? (I62)

I'm living in Europe since 26 years and I can't really understand this kind of stupid question, which is typically occidental question. First of all once I started this business I started this with 22000 euros which doesn't need any participation with any conglomerate from any Arab country, today we have a conglomerate of 62 companies in all over the world and starting from this 22000 euros which is my own effort you can believe as lawyer as a manager of registration, I can have some economists till 22000 euros is not that much (e63).

Fueron veintidós mil euros invertidos en esta causa... (I64)

No, pero, Alejandro, Alejandro. La vaciada, la vaciada, no quite la vaciada (E65).

Su pregunta típicamente occidental, me pareció también muy estúpida, dice que ahora es un conglomerado, antes no era un conglomerado, ahora tiene sesenta y dos compañías, veintidós mil euros no

son mucho dinero, pero es el dinero que pudo recoger este señor, en su trabajo en la emisora y en su trabajo como abogado (I66).

Sí, voy a la siguiente pregunta, pero se lo dice, yo hago preguntas de tipo occidental porque es que estoy en Occidente, Alejandro, quiero preguntarle al señor Taufic otra pregunta occidental que tiene que ver con las cifras. ¿Cuánto mercado le ha quitado a la Coca Cola en el mundo árabe, su Mecca Cola? (E67)

Mr. Macluft, we ask occidental questions because we are in the west, you understand? (I68)

Very well because I live for 26 years in this mentality (e69).

Thank you very much. Mr. Mathlouthi, let me go ahead and ask you another occidental question; it's got to do with how much profits you have been able to take away from Coca Cola (I70).

No, no, no profits no, market (e71).

Market (I72).

How many points of the market, market share (I73).

Market share, market share, I'm going to give you an occidental answer because I'm living in France since 27 which is much more than I live (risas) in my Arab country, fenicia. This occidental answer, we took their market in Yemen for 22.5 market share for Coca Cola and Pepsi in United Arab Emirates, around 7%, it depends on the country but most of the countries we are yet this below 5% but we are increasing our market share (e74).

Aumenta, pero dice que en países como Yemen son 22.5 puntos que le quitaron de mercado a Coca Cola. Would you repeat the number for the United Arab Emirates? (I75).

7% and for Yemen 22.5% (e76).

Un 7% en los Emiratos Árabes Unidos (I77).

Pero en Yemen es muchísimo, más del 20% del mercado. La Coca Cola o las bebidas de Pepsi Cola, por lo general, cuando sienten la competencia intentan comprarla, ¿a él le han intentado hablar los señores de Coca Cola o Pepsi Cola sobre llegar a un acuerdo con él? (E78)

Does Coca Cola, or Pepsi Cola, have tried talking to you and to an agreement to buy your company? (I79)

No, no, we don't have any link with any of these mayor companies or with their business, we are in a different segment of business you know, we are what we call a nitch market, which is free from Coca an Pepsi, the target we are looking for is clients who decided by themselves to don't drink any more American soft drinks even if you give them Coca or Pepsi free, they will not drink it, then we are an alternative drink for people who like cola and they don't want to give their money to American companies, it's completely different concept and completely out of standards of the markets (e80).

Bueno, no ha habido conversaciones con los nichos del mercado que ellos manejan, dice él que esto es algo muy importante porque sus clientes son personas que han decidido dejar de tomar Coca Cola o Pepsi en particular, gente que no quiere utilizar este producto (I81)

Si se hace una prueba ciega del producto Coca Cola contra el producto de él, ¿él cree que la gente identifica la marca, reconoce la marca de su producto o el de su competencia en una prueba ciega? (E82)

If you went ahead and did a blind test as you have done before, but if you went ahead and did it do you believe that the people would recognize your brand immediately, would recognize the name of the brand over the name of your competition, say, Coca Cola or Pepsi? (I83)

We are not on competition with Coca or Pepsi, I told you we have our own market and we don't need to be in competition with these major companies and I'm not crazy, I'm not don Quixote, I know to whom I'm opposing, I'm having a new kind of market which is free, no one

can sell in this market only companies with the same concept as the one I founded, then for the moment I have some advance and I'm taking advantage from this advance and in anyway I'm competing with Coca or Pepsi then I think our brand is known to whom are concerned by this brand, but our fame for the first year was really huge thanks to the media who are talking about us all over the world. I gave more than 9000 interviews to under 64 interviews to TV and the main activities in the world and more than 500 radios and then everywhere in the world people heard about Mecca cola, but is not yet a brand known and fixed in the spirit like Coke or Pepsi, it's not my aim, I have my market, I want to fix my name in my market (e84)

El quiere posicionar su nombre en su mercado, su marca en su mercado, aún no se está, aún no está posicionada en las mentes, pero dice que ese no es el propósito primordial, a pesar pues de que en medios se hizo una gran campaña donde se llevaron a cabo seiscientas entrevistas de televisión, quinientas entrevistas de radio y todas, la mayoría, de las cadenas mundiales hablaron de la Mecca Cola, dice también que no son competencia de Pepsi Cola o de Coca Cola y no le interesa porque a la final los mercados donde él está prácticamente no se puede vender, nadie puede vender en esos mercados. El no es Quijote (I85).

Dice que no está loco y que no es don Quijote (E86).

Le pregunta Reina Fresco, desde Jerusalén, ¿entonces, cuándo podremos ver la campaña publicitaria de la Mecca Cola tanto en Occidente como por este lado del mundo? (E87)

When will we be able to see the publicity campaign in the west as well as in the middle east, and of course in Israel too? (I88)

For the moment we don't have really an international advertisement campaign we are putting all our efforts in developing our products and we have so huge demand that we didn't feel we need to make and advertisement yet. We have local advertisement by posters, banners, and stickers but we will start a new campaign on TV, very soon,

we are negotiating actually with CNN for an international campaign and also, with Al Yasira for the Arab countries and with Geo for the south east Asian countries (e89).

No hay en estos momentos una campaña mundial, todo se hace de forma muy local, todos esos esfuerzos de publicidad se concentran en calcomanías y afiches en las ciudades, distribuidos en las ciudades, en estos momentos negocia una posible campaña con CNN, con Al Yasira y también en los países asiáticos con GEO (I90).

En el informe que me mandó Johana Cunning, dice que ellos venden y la gente tiene que pagar por anticipado las compras y les están pidiendo de muchos países, la pregunta, Alejandro, es que en la lista de países me aparece Venezuela, ¿por qué esta Venezuela pidiendo la Mecca Cola, o es que ellos están contactando a Venezuela como enemiga de los Estados Unidos? (E91)

Why is Venezuela in the list of those clients to whom you sell Mecca Cola is it because they asked for that product, because they asked for it or is it because you consider them to be an enemy of the United States? (I92)

We don't sell to any destination because they are enemy or friends of the United States, that's not my matter, it's not I will not sell a lot, I will be in few countries like Venezuela or Cuba, we are selling today, as I told you in 66 countries, even in countries very close to America like Israel or middle eastern countries, that's not an argue, we sold to Venezuela because it was the first Latin American countries who get in contact with us, we also receive demands from the employees of Coca Cola once they were striking against Hugo Chávez and a lot of them who asked us to come and replace the American brands but our decision is not any reaction to the American companies but to the American local politics, our reaction, our selling is a strategy we started by Europe, Middle East, Asia, and now we are going to South America, we started this area by our exhibition we were in Alimentaria

recently, in June, We are going to start our action for Latin America in october (e93).

No particularmente porque sientan que hay enemigos o amigos en su lista de clientes, hay sesenta y tres países en esa lista y algunos de ellos son muy cercanos a los afectos de los Estados Unidos, entre ellos, Israel, lo hicieron porque Venezuela ha sido el primer país que se contactó con ellos para que se distribuyeran dentro del país e incluso recibieron varias comunicaciones de empleados de Coca Cola que en algún momento, durante la huelga que realizaron contra Hugo Chávez, pensaron que era una buena idea que este producto estableciera una fábrica allí, así es que Europa, Asia, Sur América y el Oriente Medio son parte de los objetivos de negocios y las gestiones en Latinoamérica comenzaran en octubre (I94)

¿La Coca Cola lo demandó? (E95)

Did Coca Cola ever sewed you? (I96)

For what? (e96)

¿Por qué? (I97)

¿Por la similitud del producto? (E98)

For the similarity of the product? (I99)

There is not similarity, we have our own taste or our own flavor and as I told you at the beginning of this conversation, we were noted better, much better than coke, there's no similarity in the flavor and the similarity for the colors or for the packaging, maybe you think that the similarity because we are using red and white but we are not using only red and white, we are using green in a very large part and also black which is the flag of Palestinian State, red, green, white and black. The Coca-Cola will run from Palestine (e100).

El sabor es muy diferente, entonces dice que no hay razón para que Coca Cola los demande por eso y el empaque pues ellos están utili-

zando la bandera Palestina, no solo el rojo y el blanco, sino también el verde y el negro (I101).

Muy chiquito el verde y el negro porque todo es fondo rojo, el tipo de letra es el mismo tipo de letra de Coca-Cola. Vamos al pollo, él también se le está metiendo a la Kentucky Fried Chicken, con una campaña, una compañía que se llama Halal Fried Chicken, estos sí ya lo demandaron, ¿él va seguir adelante con su pollo o qué ha pasado con esa demanda? (E102)

Are you going to continue on Halal Fried Chicken after the law sew you? (I103)

After what? (e104)

Are you going to continue with the Halal Fried chicken after the Kentucky Fried Chicken sew you? (I105)

We are planning to start very soon our Halal Fried Chicken restaurants, we won the case on the French institute of intellectual and brands properties because the Kentucky was pursuing us for similarity but we win the case and is fine finished now, we are officially owner of our brand HFC, Halal Fried Chicken, and normally we have to start at the beginning of 2005 by 5 restaurants one in Paris, one in one in Graceland London, one in Duban (e106).

Sí ganaron el caso delante del Instituto de marcas francés y están ya listos para comenzar a trabajar en una serie de sedes en Casa Blanca, en Londres, en París, en Dubái. Dice que sí, que van con todo (I107).

Sí, Johana nos dice que él es un hombre amenazado, en Francia lo han amenazado por llamadas telefónicas, por carta, según Johana le han dicho árabe mugriento, Francia es para los judíos y para los cristianos, vete de aquí, y también dice el informe de Johana que en el Internet hay una inscripción con su foto que dice “este hombre actúa contra los judíos y debemos castigarlo”, a él le importan esas amenazas, se cuida, está protegido, ¿qué tan graves son esas amenazas? (E108)

How serious are the threats against you, against your life, all those threats calling you names about your being in France for such a long time, do you protect yourself or does it really not matter to you what may happen? (I109)

It really doesn't matter to me what might happen and maybe this is the part of oriental culture in me, that we are a little bit if it's correct to say fatalist, I mean we believe that what must happen to you it will happen anyhow, and the threat was very serious at the beginning the French police was taking care about my own person at the beginning but now everything is ok, and I think the pressure I live for more than 6 months is behind me now (e110).

Esa presión se ha aligerado un poco, dice que a pesar de eso su cultura oriental es quizás algo fatalista que determina que lo que debe sucederle a uno debe sucederle, hace que no se preocupe mucho que no le gaste mucha cabeza al asunto y dice que en algún momento; pues la policía francesa incluso le prestó sus servicios de protección, pero ya han pasado seis meses después de las amenazas y dice que todo está tranquilo por estos días (I111).

Last question. La última pregunta. Él tiene un programa en su emisora de radio, ¿nos podría contar de qué habla, cuando tiene su programa en la radio? (E112)

What do you talk about on the radio? When you are on the air? (I113)

Oh, I have a weekly program each Sunday, which is a free tribune, anyone can call and talk about any subject he wants and I receive people from midday to 2 p. m. And it's a political talk show. My role is only to stop some people when people maybe they will say things not acceptable racist or things not allowed and not acceptable by anyone and also to adjust some opinions when I think that I have a right or wrong opinion, I don't know but when I think that they have something to say and this program is running since 7 years now (e114)

Durante siete años viene haciendo un programa muy político, dice que con mucha gente que participa, obviamente, es un foro abierto y él se dedica a hacer las veces de moderador, estar muy pendiente de que las personas no hagan comentarios obscenos al aire o racistas y de pronto, de vez en cuando, ajustar una opinión que estos oyentes tengan, son siete años de trabajo en la radio. (I115)

¿Él va a los Estados Unidos? (E116)

Do you go to the United States? (I117)

Sorry? (e118)

Do you visit to the United States? (I119)

Yes, my last visit to the United States two months before launching of Mecca Cola. Why, because I was giving some lectures, in the University of New York about the Muslim civilization and they have the contract of ten lectures and the last one was in june, 2002. And I launched the Idea in 14 of august, 2002, that's my last visit to the United States. I'm not against the United States, and I will be ready to go back there for touristic travels or for cultural or study travel, I don't have any problems with americans, I have problems with their policies (e120).

You were a lecturer at that set of lectures or were you just against? (I121)

No, no, no, what we call teacher –against– teacher (e122).

Ok, ok, I just wanted to make sure. Dice que sí, que dos meses antes de lanzar la Mecca Cola, eso fue en agosto, hace dos años, this was two years ago, sir? (I123)

Two years ago, it was in august 2007 (e124).

En agosto de 2007. Estuvo en unas conferencias como invitado y fue allí donde lanzó su idea para la Mecca Cola en la universidad de Nueva York (E125).

Si yo quisiera representar la Mecca Cola en Colombia, ¿qué debo hacer? ¿Cuál es el camino para conseguir la franquicia? ¿La distribución de su bebida en Colombia? (E126)

What would I have to do if I wanted to get the franchise to your brand to distribute it here in Colombia? (I127)

You just send us to internet you have a place where we are looking for agents for different countries like Colombia, you send us a form about your company a profile form and we study if your company is expert in beverages, in distribution and if you have a network and if you can supply correctly the country, then we can meet you and study the distribution and the licenses (e128).

Tendría que enviar una solicitud a los agentes apropiados de la Mecca Cola, que se encargarían de estudiar si su compañía pues tiene la red y el suministro suficientes, la capacidad suficiente, la capacidad suficiente para distribuirla en Colombia, ya después de eso vendrían a visitarlo y hablarían de tarifas de licencia (I129).

Dígale al señor Mathlouthi que ha sido un placer saludarlo, conocer de su aventura, hemos leído su historia en los principales diarios económicos del mundo, en la prensa de Francia es un protagonista. Y sabíamos que iba a resultar muy interesante conocer todo esto que él está haciendo por una causa ideológica que él ha planteado. Dele nuestro mejor saludo desde Occidente, Alejandro (E130)

From the west our very best regards to you, it has been an honor, Mr. Taufic Macluty, to share these minutes with our audience in Latin America and in Colombia, we really appreciate your taking the time we know you are very busy, but we thank you very much once again, we wish you the very best and we give you a good afternoon to you. (I131)

Thank you very much and I want to tell you lots of words from the fusion of the west and the east, which I am, I tell you, muchas gracias (e132).

Acerca del Grupo de investigación en formación pedagógica*

A continuación, queremos compartirles algunos de los elementos del Grupo de investigación en formación pedagógica y el proyecto que se viene realizando. En posteriores ediciones de la revista *Círculo de Humanidades* seguiremos compartiendo más aspectos de nuestro trabajo.

Nombre: Grupo de investigación en formación pedagógica.

Participantes

El grupo de trabajo ha sido registrado en Colciencias. En este momento está conformado por Bernardo Betancur Sierra, el investigador principal, Efraín Alzate, Hernando Salcedo, Luis Felipe Ortiz, Manuel Rivera, Joel Zapata y Juan Guillermo Cano.

Misión

El Grupo de investigación en formación pedagógica es un grupo comprometido con la formación profesional docente. Desde una de sus principales líneas, Educación, pedagogía y didáctica, el grupo propug-

* Redacción: Bernardo Betancur Sierra

na por modelos de gestión que favorezcan una concepción de lo didáctico como sustento para la educación en el posconflicto.

Visión

En el año 2020, el Grupo de investigación en formación pedagógica será un equipo de trabajo reconocido por la comunidad académica regional y nacional por su excelencia y sus aportes a la educación y, por ende, al progreso social cultural y académico del país.

Objetivos

- Incursionar en campo educativo mediante investigaciones que permitan visualizar las oportunidades y las fortalezas de los procesos formativos.
- Fortalecer las siguientes líneas de investigación: Educación, pedagogía y didáctica, modelos de gestión en las instituciones educativas, hacia una nueva concepción de la didáctica como sustento para la educación en el posconflicto, implicaciones culturales y organizacionales de la formación pedagógica en la sociedad del conocimiento, teoría y prácticas de lo pedagógico.

Productos del grupo

Durante más de quince años, desde la Facultad de Educación, por medio del Departamento de Extensión Pedagógica, se han jalonado sendos procesos de formación docente. Son varios los proyectos y cursos de capacitación desarrollados exitosamente en asocio con las secretarías de Educación Departamental y Municipal; he aquí algunos de ellos:

Nombre del curso	Resolución N°	Intensidad
La didáctica como elemento básico para el manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales	2374 del 24 de febrero de 2006	336 horas
Pedagogía de los derechos humanos.	2381 del 24-02 de 2006	96 horas
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la persona crítico, reflexiva y creativa	2380 del 24 de febrero de 2006	672 horas
Las competencias laborales en un mundo globalizado	2379 del 24 de febrero de 2006	240 horas
Herramientas pedagógicas para la mediación escolar	5792 del 03 de junio de 2008	90 horas
Herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción del Manual de Convivencia	5799 del 03 de junio de 2008	90 horas
Competencias cognitivas en el desarrollo del pensamiento	5810 del 03 de junio de 2008	180 horas
Incorporación de competencias laborales al currículo	10801 del 11 de diciembre de 2008	240 horas
La didáctica como elemento básico para el manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales	10802 del 11 de diciembre de 2008	240 horas
Pedagogía de los Derechos Humanos.	10803 del 11-12-2008.	144 horas
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la persona crítico, reflexiva y creativa	10807 del 11 de diciembre de 2008	140 horas

En los últimos años se ha hecho un trabajo fuerte en capacitación en pedagogías para la paz, educación inclusiva y derechos humanos, dirigido a los docentes del 2277. Además, con el presente ya se han sacado treinta y siete números de la revista *Círculo de Humanidades*, la cual ha servido como tribuna de libre pensamiento y de inclusión. También, se ha direccionado el diplomado en nivelación pedagógica para profesionales no licenciados hacia una educación pertinente a un escenario de posconflicto.

Relación con empresas

Algunos de los proyectos de capacitación se han desarrollado en los planteles educativos de varios municipios. Esto ha requerido de un trabajo colaborativo interinstitucional que ha dado magníficos resultados. Incluso, el departamento de Extensión Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA, se ha vinculado a proyectos municipales de gran contenido social, como por ejemplo, el proyecto: Porvenir territorio de paz. El diseño y desarrollo de este proyecto nos permitió encontrarnos con instituciones como la Alcaldía Municipal de Rionegro, la Policía Nacional, la Universidad Católica de Oriente, el Colegio de la Presentación, la Parroquia del Espíritu Santo, las Iglesias Cristianas, la Escuela Eduardo Uribe Botero, la Acción Comunal del Barrio El Porvenir y otras entidades. Con estas instituciones armamos mesas de trabajo, movidos no solo por la reflexión que nos causó un frustrado atentado al Comando de Policía, sino porque entendíamos la necesidad de hacer un aporte hacia la paz de la comunidad y desde allí a la sociedad, en general. En consecuencia, trazamos varias líneas de acción que incluían desde actividades religiosas, lúdicas y artísticas, hasta encuentros académicos, a los cuales nos vinculamos con conferencias y talleres sobre derechos humanos.

Proyecto en curso

Percepción de las comunidades educativas del departamento de Antioquia, acerca de la labor desempeñada por los docentes formados en la Facultad, de Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana – UNAULA, por medio de su Departamento de Extensión Pedagógica.

Definición

El proyecto se entiende como el deseo no solo de sacar adelante la formación que desde el departamento de extensión pedagógica se imparte, sino como la necesidad de conocer mediante un plan, el impacto que se ha logrado en las comunidades educativas. Como intervención deliberada, el proyecto busca generar mejoras en los procesos formativos a partir de la visibilización del trabajo realizado. Estas mejoras incluyen propuestas o alternativas educativas para el posconflicto.

Objetivo

- Conocer el impacto de los procesos de formación educativa brindados por el Departamento de Extensión Pedagógica para determinar fortalezas y falencias y, en consecuencia, emprender acciones encaminadas a mejorar los procesos educativos.

Justificación

Existe una gran distancia entre la formación que se imparte en las aulas y los desempeños que las realidades específicas les exigen a nuestros discípulos. Por ello, no basta con la apropiación de elementos didáctico-pedagógicos, también hay que formar en la capacidad para acercarse al otro, lo cual permitirá el conocimiento del entorno y del grupo social en el que se desarrolla la labor educativa. Alcanzar este tipo de conocimiento sirve para vivir mejor y desarrollar un saber que permita dar fe del proceso educativo y sus impactos, lo cual resulta no solo interesante y pertinente, sino también necesario, si lo que se quiere es mejorar los procesos y ayudar a construir una educación que responda a las demandas del posconflicto.

Líneas de investigación

Facultad	Nº	Programa	Nº	Líneas de investigación
Educación. Dpto. de Extensión Pedagógica	1	Nivelación pedagógica para profesionales (1278)	1	Educación, pedagogía y didáctica
			2	Modelos de gestión en las instituciones educativas
			3	Hacia una nueva concepción de la didáctica como sustento para la educación en el pos-conflicto
	2	Micro currículos (2277)	1	Implicaciones culturales y organizacionales de la formación pedagógica en la sociedad del conocimiento
			2	Hacia una nueva concepción de la didáctica como sustento para la educación en el pos-conflicto
	3	Diplomado en docencia Universitaria	1	Teoría y prácticas de lo pedagógico
			2	Modelos de gestión en las instituciones educativas
			3	Hacia una nueva concepción de la didáctica como sustento para la educación en el pos-conflicto
	4	Otros	1	Hacia una nueva concepción de la didáctica como sustento para la educación en el pos-conflicto



REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

se terminó de imprimir en octubre de 2018.
Para su elaboración se utilizó papel Bond alta blancura de 75 g,
en páginas interiores y propalcote 250 g en carátula.

Fuente tipográfica: Bell Mt12 puntos para texto corrido,
y Agency FB 18 puntos para títulos.