

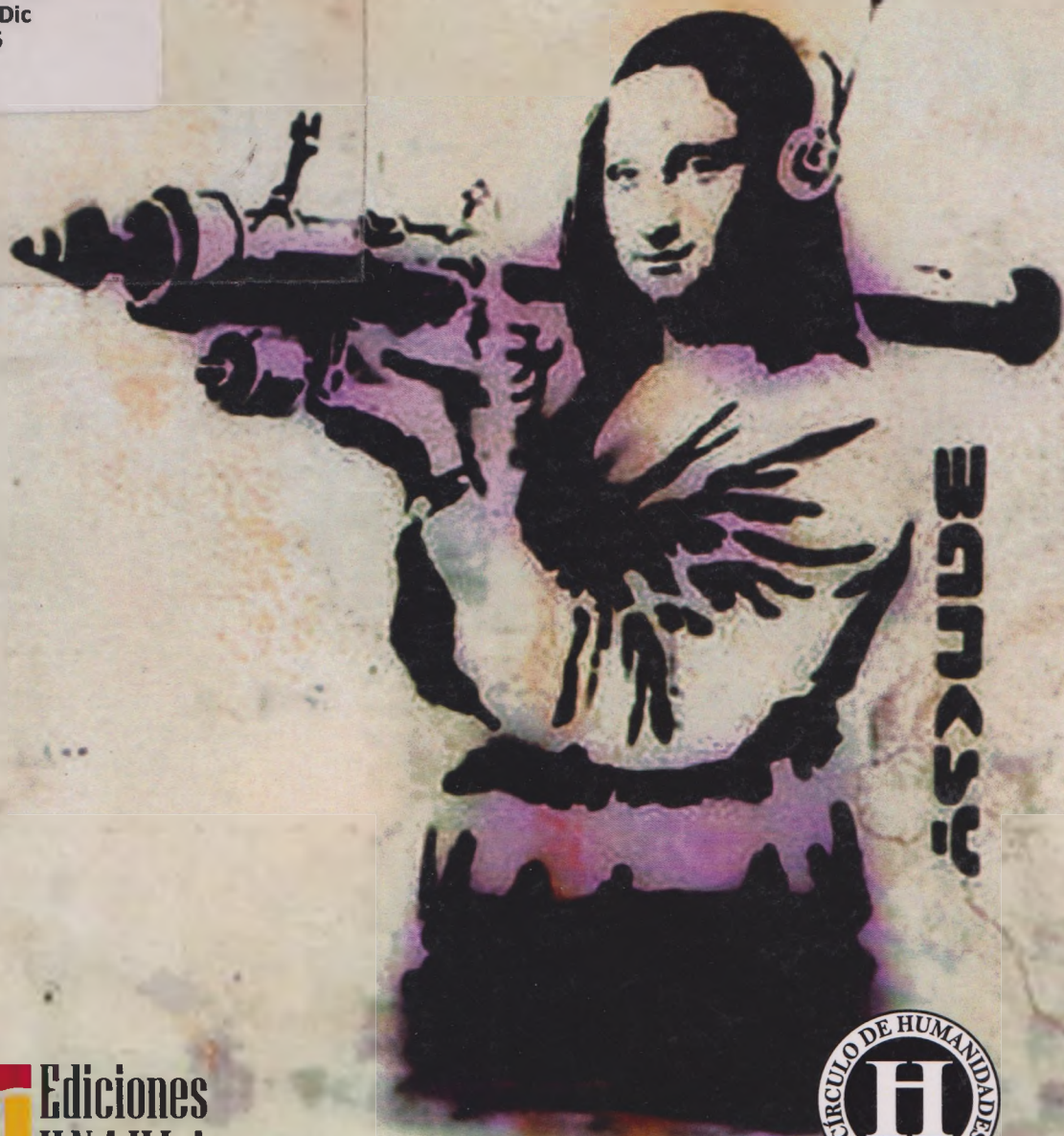
REVISTA

ISSN: 0122-7823

CÍRCULO DE HUMANIDADES

Publicación de la Universidad Autónoma Latinoamericana
Enero – Diciembre de 2015 N° 35/36 Medellín - Colombia

No.35-36
Ene-Dic
2015
Ej.1



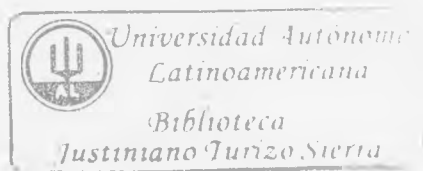
 Ediciones
UNAULA



2015
ES.1

REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES

REVISTA
CÍRCULO DE HUMANIDADES



22 FEB 2016

INDIZADO

 Ediciones
UNAULA

Donados, Fondo Editorial, 24/02/16

Revista Círculo de Humanidades
Universidad Autónoma Latinoamericana
Facultad de Ciencias de La Educación
ISSN: 0122-7823
No. 35 y 36 Enero – Diciembre de 2015
Medellín - Colombia

REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

Director-Editor:

CARLOS ERNESTO BENAVIDES PUCHE
Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma Latinoamericana.

Coordinador Editorial:

EFRAÍN ALZATE – Director Extensión Pedagógica
Facultad de Ciencias de la Educación, y DILIA CAROLINA
PEÑA NAVARRO – Coordinadora área de Investigación,
Facultad de Ciencias de la Educación.

Comité Editorial:

FABIÁN ALFREDO PLAZAS DÍAZ
Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster Estudios
Latinoamericanos. Universidad La Gran Colombia,
Bogotá – Colombia

FREDDY ALEXANDER SIERRA GARZÓN
Historiador y Magíster en Historia
Universidad La Gran Colombia, Bogotá – Colombia

KEBBY ROMERO SIERRA
Historiador y Magíster en Historia
Universidad La Gran Colombia, Bogotá – Colombia

NATHALIE GRAJALES OLARTE
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias
Sociales y Magíster en Ciencia Política
Universidad La Gran Colombia, Bogotá – Colombia

Comité Científico:

SEBASTIÁN PLÁ
Licenciado en Historia y Doctor en Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional de México

AIDA PATRICIA RODRÍGUEZ LEURO
Historiadora, Magíster en Investigación, estudios
de las sociedades contemporáneas y Doctora en
Antropología y Etnología.

ÁNGELA ISABEL RODRÍGUEZ LEURO
Licenciada en Ciencias de la Educación: Filosofía e
Historia, Especialista en Enseñanza de la Historia,
Magíster en Historia y Doctorado en Bioética,
Desarrollo Humano y Educación.

NILSON JAVIER IRAGÓN MARTÍN
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias
Sociales, Especialista en Currículo y Pedagogía,
Especialista en Políticas Educativas, Magíster en
Historia, Magíster en Ciencias Sociales Orientación
en Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación.

HERNANDO SALCEDO GUTIÉRREZ
Licenciado en Historia - Filosofía, Psicólogo, Magíster
en Educación, Doctorando en Filosofía.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA - UNAULA

JÓSE RODRIGO FLÓREZ RUIZ
Rector

CARMEN ALICIA ÚSUGA CASTAÑO
Vicerrectora Administrativa

CLAUDIA GUERRERO ARROYAVE
Vicerrectora Académica

CARLOS ERNESTO BENAVIDES PUCHE
Decano Facultad de Educación

JAIRO OSORIO GÓMEZ
Director Fondo Editorial Unaula

Imágen de carátula intervenida
Tomada de: <https://sobreprotegido.files.wordpress.com/2009/07/banksy01.jpg>

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

ÍTACA

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Itaca te enriquezca.

Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Itaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Itacas.

Eugen Berthold (Bertolt) Friedrich Brecht (Augsburgo, 10 de febrero de 1898 – Berlín Este, 14 de agosto de 1956). Dramaturgo y poeta alemán, uno de los más influyentes del siglo XX, creador del teatro épico, también llamado teatro dialéctico. Tomado de Antología poética, Alianza Editorial, Madrid 1999, edición y traducción, Pedro Bádenas de la Peña.

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

13	Editorial Carlos Ernesto Benavides Puche Decano Facultad de Ciencias de la Educación
	ARTÍCULOS
15	Hacia la Construcción de una Pedagogía en el Postconflicto Efraín Alzate Salazar
43	La inculcación como proceso formativo. Una mirada desde Pierre Bourdieu Bernardo de Jesús Betancur Sierra
73	Externalización de una representación interna: caso de estudio construcción de imágenes autorreferenciales en escenarios de inclusión Miguel Ángel Otálora Benjumea
91	Rivalidades y conflictos políticos en Rionegro (Antioquia) 1930–1935 Jorge Alberto Morales Agudelo

- 115 | De la soberanía al biopoder: un cambio del
que no se escapan ni las universidades
Walter Gerardo Valencia Jimenez
- 133 | Los linderos del fundamentalismo, religión y política
Sandra María Arroyave Ruiz

REFLEXIONES

- 145 | Una aproximación a la educación en Colombia
a partir de las propuestas de los
gobiernos de los últimos veinte años
Manuel Salvador Rivera Agudelo
- 155 | Sabato y la Educación – Borradores de incertidumbre
Álvaro Restrepo Betancur

Editorial

Hoy la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín en el marco de sus bodas de oro, 50 años de formación y transformación social, se encuentra en la búsqueda de la acreditación institucional, reto que involucra a toda la comunidad educativa. Simultáneamente, Colombia conmemora los 30 años de la tragedia de Armero, donde la fuerza de la naturaleza truncó los sueños de un pueblo. También se conmemoran por estos días el trigésimo aniversario de la toma del Palacio de Justicia por parte del grupo insurgente del M-19 y seguidamente el cuestionamiento de su amnistía. Todo esto como expresión de nuestra naturaleza humana.

Y mientras se conmemoraba dichos eventos en nuestro terruño, en nuestra localidad, el mundo se horroriza nuevamente por la serie de acontecimientos y de muertos acaecidos el 13 de noviembre de 2015 en París, Francia. Qué difícil es escribir frente a un panorama no tan halagüeño de tantas noticias nefastas y al mismo tiempo complejo de utilizar términos que nombren estos diferentes hechos de nuestro momento histórico sin que comprometan la edición de esta Revista. Pero las cosas hay que llamarlas por su nombre: designios de la naturaleza, falta de previsión, desidia del Estado, ausencia de “amor” y por qué no “demencia” de nuestra sociedad.

Frente a este panorama cargado de noticias negativas que ensombrecen el panorama mundial, renace como el “Ave Fénix” la *Revista del Círculo de Humanidades*, caracterizada por su libertad de expresión, con pretensiones de indexación y después de dos años de dejar de circular se proyecta nuevamente a la comunidad para engrosar el espacio del debate intelectual con el propósito de perdurar en el tiempo.

Pero los “nuevos tiempos” de la Revista, en el decir coloquial, traen consigo su incorporación a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, reto que hoy aflora con los cambios de nuestra facultad y en especial del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la cual está en proceso de Acreditación de Alta Calidad. Reto que por lo demás, nos ha permitido vislumbrar la realidad del programa, de su historia, y por qué no, de su vigencia e impacto en el medio socio cultural.

Hoy en un proceso de paz en nuestro país y frente a la necesidad de licenciados con formación apropiada y sólida para afrontar el posconflicto, se publica nuevamente la *Revista del Círculo de Humanidades* a la espera de la participación de todos en el repensar académico, con el único interés de aportar decididamente a la reflexión para el mejoramiento de nuestra sociedad.

CARLOS ERNESTO BENAVIDES PUCHE

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

las instituciones de educación, oficiales y privadas, como ruta para fomentar “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”¹.

Hablar de paz en un escenario candente como Colombia, resulta aventurado por la polarización de ideas entre quienes consideran como única salida la derrota de la insurgencia y quienes consideran el fin del conflicto armado desde una negociación. Aun así, imaginar un país en el postconflicto armado nos permite pensar además en un país cuyos conflictos sociales podrán resolverse desde el debate racional y argumentado. Muchos de los que hemos sido testigos de las secuelas de un conflicto armado que lleva más de medio siglo, pensamos que vale la pena apostarle a la búsqueda de la paz y sabemos que la educación en este difícil proceso ha de cumplir un papel fundamental.

Son cientos de niños y niñas los que nacieron y crecieron bajo el fragor de las balas y que aun sin conciencia de sus acciones fueron reclutados para el conflicto armado en Colombia. La cercanía a diario con la muerte hizo de esos niños seres fríos sin ningún dolor por lo humano y armados para la guerra como lo fue el caso del legendario “Mono Jojoy” de las FARC. Natalia Springer en la obra que estudia el caso de los niños en la guerra expone: más de 18.000 niños, niñas y adolescentes, forman o formaron parte de las guerras en Colombia. Sus casos recuerdan una vez más que hay una ligazón entre conflicto armado y niñez, asunto que comienza a ser evidente en el marco de las negociaciones de paz (Springer, 2012 *Como cordero entre lobos*).

Muchos de nuestros niños colombianos han vivido el fenómeno de la violencia y comparten muy de cerca con grupos armados de diversa índole y desde sus percepciones se han ido enrolando en las simpatías de estos. En la mayoría de los casos, por ser estos el único referente que

¹ Carlos Parra Dussán, Investigador Senior Universidad Sergio Arboleda. Jueves, septiembre 18, 2014 Bogotá.

tienen sobre la búsqueda de la justicia, la conquista de los derechos y calidad de vida, razón por la cual los lleva a ver a los armados como una garantía para sus vidas y las de sus familias.

Los procesos personales y sociales que se desarrollan durante la adolescencia tales como la definición de su personalidad, el logro de la autonomía, la adquisición de mayores responsabilidades y una rebeldía connatural ante el medio social y familiar en el que se desenvuelven, se enervan una vez el joven accede a pertenecer a los grupos armados. A pesar de que reclutar menores de dieciocho años se encuentra prohibido en la legislación colombiana y que la normativa internacional humanitaria establece esta prohibición para los menores de quince años, es alarmante que el 61% de los adolescentes entrevistados hayan ingresado al grupo armado entre los siete y los catorce años².

Una cátedra para la paz desde la consolidación de una pedagogía para la paz podría ser una alternativa en la búsqueda de encuentros entre la escuela y la sociedad. De no ser así, la cátedra para la paz será una asignatura más llena de aburrimiento en la que los alumnos hacen lo menos posible. En este sentido la cátedra para la paz debe ir de la mano con un constructo teórico y práctico en el que se vincula a toda la comunidad educativa. La escuela es un escenario de vida, de encuentro entre seres humanos, muchos de ellos han vivido los dolores de la guerra, y desde sus sentimientos puede motivarse en cada uno de ellos la importancia de una vida digna y en paz. Esta compleja tarea no se realiza con la mentalidad de cientos de educadores que hoy en edad de jubilación, nacieron, crecieron y vivieron en medio del conflicto, y sería necesario para ellos una alfabetización para la paz. En torno al debate El Espectador la sección de educación en agosto se leen aportes en torno al debate nacional sobre la paz, El Espectador hace el siguiente juicio:

² La niñez y el conflicto armado en Colombia <http://www.unicef.org/colombia/pdf/>

No se puede caer en el error de pensar que sólo con obtener conocimientos los estudiantes desarrollarán capacidades que les permitan respetar y solidarizarse con los otros y dirimir situaciones conflictivas de manera pacífica. El aprendizaje de las competencias ciudadanas sólo se consolida tras la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción (El Espectador agosto 9 de 2014).

Además, si bien el Ministerio y el Gobierno Nacional expiden la ley que crea la cátedra para la paz, aún no ha dialogado con los establecimientos educativos ni con los educadores del país para consolidar la propuesta, y es necesario promover jornadas de discusión con las Secretarías de Educación para que esta idea se sume a los esfuerzos que han venido adelantándose en algunos lugares del país en materia de convivencia y paz, así mismo las universidades y Secretarías de Educación del país deben iniciar la estructuración y articulación de esta cátedra en los programas académicos. Para Juan Luis Mejía Arango, rector de la Universidad EAFIT: “La cátedra de la paz es un imperativo ético para todos los que estamos en la academia. Desde la Constitución de 1991, las universidades tenemos que impartir la asignatura de Constitución y Democracia. Dentro de esta cátedra está un eje fundamental: la construcción del concepto del derecho a la paz. Una acción inmediata debe ser ahondar en este concepto, desde los currículos que tenemos las instituciones”.

El Centro de Memoria Histórica advierte sobre los efectos psicológicos de la guerra en los niños y describe juiciosamente cómo el conflicto les genera despersonalización y deshumanización. La guerra los desprende del miedo, la nostalgia, la vergüenza, el pudor, la duda, pero también de todo sentido de la auto-preservación. Bloquea el proceso de desarrollo, sustituye la estructura moral por la antimoral. “Es un entrenamiento que alcanza su máxima expresión cuando se aprende a violentar sin límite, sin que la acción atente contra la integridad de la consciencia”, concluyen sus informes.

Una pedagogía para la paz involucra directamente al sistema educativo porque es desde allí que se pueden construir espacios hacia una Cultura de paz, lo que no se logra con decretos o acciones de buena fe de los gobernantes; más de medio siglo en un conflicto armado degradado crea secuelas en la mentalidad individual y colectiva de indiferencia y aceptación a todo lo que sea violencia. La educación ha sido parte de esta indiferencia social cuando en ella los discursos cotidianos de maestros y directivos docentes no alcanzan a ubicarse en una escuela que lidere procesos para el logro de una sociedad en la que la exclusión y la injusticia no sean argumentos válidos para quienes ostentan el poder. Las perversas lógicas políticas con las que se ha manejado el Estado en los últimos diez años nos han llevado a un nivel de saturación en los cuadros de violencia, ante los que desde el mismo gobierno se minimizan o se justifican las atrocidades hablando en términos de una supuesta “seguridad democrática”³.

La cultura, media entre las relaciones educativas y las relaciones de poder entre las clases sociales. El sistema educativo es un agente generador de violencia simbólica en la medida en que en la escuela se reproduce la ideología dominante, se impone un poder arbitrario que le achaca el fracaso escolar al carácter supuestamente débil de los que pierden. A los alumnos previamente se les ha decidido su futuro, es decir, qué van a estudiar y hasta dónde pueden llegar. Entonces, en el campo educativo, lo que se ve es una lucha constante⁴.

Los organismos internacionales se pronuncian a diario sobre la importancia de programas educativos con propuestas claras en el campo de la paz y el respeto a los derechos humanos; hoy, mientras se rearmen

³ El Espectador, agosto 9 de 2014.

⁴ Los herederos - La elección de los elegidos, p. 19. Argentina. 2009 2ª edición.

grupos fundamentalistas en el mundo y se preparan para guerras santas desde su perspectiva ideológica con respecto a los países poderosos del mundo, Colombia ha optado por apostarle a la creación de condiciones para buscar salidas negociadas al conflicto armado colombiano.

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*⁵.

En el ámbito educativo se empiezan a mover acciones para demostrar que aspirar a una Colombia en postconflicto sí es posible; son muchas las distancias históricas, políticas y sociales que separan los conceptos: “conflicto y postconflicto”, pero el paso se empieza a dar con lenguajes favorables hacia metas constructoras de paz, lo que se percibe en la circular 000168 del 02 de mayo de 2013 de la Secretaría de Educación de Antioquia dirigida a alcaldes, rectores, directores, jefes de núcleo y demás autoridades educativas municipales en la que se plantea el programa: “Preparémonos para la paz”⁶ se hace necesario proponer el abordaje de las posibles situaciones que se generarán para la escuela, desde una nueva perspectiva.

⁵ Declaración de La Haya en 1999.

⁶ “Preparémonos para la paz” es el programa de la Gobernación de Antioquia con apoyo de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que busca contribuir a la preparación de las instituciones y las comunidades antioqueñas en su responsabilidad de impulsar el fortalecimiento de la paz en las regiones del Departamento.

<https://www.youtube.com/watch?v=0OD5i5tHuZ8>- Publicado el 23/3/2013

<http://www.elmundo.com/porta/especiales/especiales/detalle.noticia.php?idespecial=83&idarticulo=970#.U85tGmJ5PQY> Publicado el 23/3/2013 Visitado el 22/07/14

Una perspectiva que sirva para interpretar la situación real generada por el posconflicto, y también para tomar éste como un innovador espacio de debate que debe asumir la escuela en toda la geografía colombiana y como una posibilidad de apoyar procesos de diálogo y de paz que el Estado ha emprendido con grupos alzados en armas. Es ésta la ruta que pretendemos abordar con los docentes y directivos de Antioquia, pues consideramos que conduce justamente a la generación de nuevos hábitos desde el contexto escolar, lo que resulta muy pertinente para la situación que vive el país.

Es un imperativo hoy, crear las condiciones que permitan entender a los actores del proceso educativo que como parte de una sociedad, su papel es de doble vía, pues deben interiorizar y exteriorizar su compromiso con la paz. Interiorizar porque deben hacerlo parte de su ser, vivirlo, sentirlo a flor de piel, volverlo parte de su modo de vida. Y exteriorizar porque deben vivirlo con los demás; aspectos básicos, si lo que se quiere es contrarrestar la violencia y superar el conflicto.

El gobernador de Antioquia se ha declarado en contra de la cátedra para la paz con el argumento de que los educadores ya no soportan más cátedras para cada problema que se presenta en la escuela. Lo extraño es que mientras se preocupa según sus afirmaciones por la calidad de vida de los educadores, les niega la posibilidad de mejorar su escalafón retrasando la aprobación de programas para que los educadores se cualifiquen. Esto dijo para el diario El Espectador el 11 de octubre de 2014, el entonces gobernador Sergio Fajardo Valderrama:

Esa cátedra es carreta, es inútil. Ahora resulta que hay que inventarse una cátedra por cada tema que queramos discutir. Cátedra para matoneo, cátedra para emprendimiento. Qué despropósito. La escuela ya tiene suficientes materias que pueden propiciar conversaciones sobre memoria, conflicto y reconciliación, pues todos esos temas son transversales. Pero sumarles una cátedra más a los maestros es saturar la escuela.

Una pedagogía para la paz es una opción histórica y una oportunidad que nos permitiría, tomando las palabras del Dr. Felipe Andrés Gil Barrera (en su momento Secretario de Educación de Antioquia): “mejorar las oportunidades para nuestras comunidades, incrementar la productividad agrícola, la inversión, el desarrollo”⁷. En otros términos, podríamos imaginar una escuela para la alegría, para la felicidad y para la construcción de ciudadanía. En los discursos de aula o en espacios sindicales, los educadores postulan la paz como un derecho de obligatorio cumplimiento, retomando lo que constitucionalmente está establecido; en este sentido avanzar en la búsqueda de acuerdos de paz entre la insurgencia y el Estado sería un logro de trascendencia para las escuelas y colegios por cuanto pasaría a la historia el reclutamiento de menores de edad para los grupos armados; no más desplazamiento forzado ni comercio ilícito con armas ni drogas.

“Contribuiremos a mejorar las oportunidades para nuestras comunidades, incrementar la productividad agrícola, la inversión, el desarrollo empresarial, la calidad del medio ambiente, la seguridad, el trabajo honrado, la convivencia, la calidad, cobertura de la educación (...) consideramos que la comunidad educativa debe prepararse para el fin de la confrontación violenta y el comienzo de un largo camino de reconciliación. La apuesta por la paz implica un esfuerzo constante de todos en el cual deberemos estar preparados para escuchar, cambiar y para que las escuelas sean protagonistas del desarrollo de una cultura de la paz y la convivencia en cada una de sus comunidades”⁸.

De otro lado, pensar la paz es pensar en la educación y para ello se hace necesario crear espacios de conceptualización y reflexión colectiva, en torno al rol del educador en los procesos de formación que convocan la diversidad poblacional en su más amplio significado. Pensar

⁷ Circular 000168 del 02 de mayo de 2013 de la Secretaría de Educación de Antioquia.

⁸ Circular 000168 del 02 de mayo de 2013 de la Secretaría de Educación de Antioquia.

en la paz desde una pedagogía para la paz equivale a recoger los fundamentos ideológicos, políticos y pedagógicos de la educación inclusiva y una visión prospectiva frente al proceso de paz y al fin del conflicto armado, aspectos que de alguna manera influyen en la escuela y en la comunidad educativa. Plantear una pedagogía para la paz es un reto para vincular a todos los estamentos de la sociedad a los necesarios debates en torno a lo que es la paz y el papel de la educación y la escuela.

La educación en el postconflicto ha de ser una alternativa de crecimiento económico del país, ya que las estrategias para la construcción de sociedad no estarán determinadas por los exagerados costos en inversión hacia la guerra, y se podrán destinar recursos en el campo de la ciencia y la tecnología. Asimismo, se podría hablar de una educación inclusiva que permite el acceso a niños, niñas y jóvenes sin distinción de origen étnico, político, cultural o social a la vida escolar. La guerra ha marginado a cientos de personas de los derechos fundamentales y ha hecho de la educación un espacio frío, vacío de humanidad; en este sentido este proyecto se justifica porque permite visualizar la educación como un espacio para dinamizar las políticas sociales del Estado.

Una cultura para la paz, es posible desde una educación para paz, entendida ésta 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” una vida posible con diferentes culturas significando el completo rechazo de dominio explotación y discriminación en todas las relaciones humanas y estructuras sociales, 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; ésta es la razón por la cual somos vistos en el escenario mundial como una sociedad con serios visos de pre modernidad.

Ante la posibilidad de la desesperanza generada por las violencias, hay que potenciar relaciones que aborden los conflictos desde posiciones que exalten la fuerza de las ideas en el diálogo, el debate y la negociación, en lugar de aquellas posiciones que privilegian el uso de las armas y de las fuerzas física y financiera para resolver las diferencias. Y porque después de las dos últimas devastadoras confrontaciones militares mundiales y de las guerras regionales, nacionales y locales de las cuales la humanidad ha sido testigo en esta época de globalización, las mayorías del mundo se han comprometido con la construcción de una Cultura de la Paz⁹.

La Cultura de Paz, en consecuencia aparece como el resultado de un proceso educativo denominado Educación para la Paz. La escuela, los maestros, la comunidad educativa en general, en la medida en que se va apropiando de nuevos discursos y prácticas pacíficas de vida, reconstruye su 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.

Puede parecer contradictorio hablar de cultura de paz, porque equivale a aceptar que ha existido una cultura de la violencia o de la guerra, pero todo aquello que crea raíces en una sociedad se convierte en cultura. Con frecuencia escuchamos en el lenguaje cotidiano: “en el fin de semana sólo murieron veinte personas” y la gente lo ve como algo normal. En sociedades avanzadas esto sería tenebroso y motivaría movilizaciones de inmediato. La educación para la paz tiene sus riesgos en los detractores que tienen en la guerra un negocio rentable. Una educación para la paz tiene como fundamento el diálogo racional y el debate argumentado con respeto y reconocimiento del otro. El diálogo es

⁹ 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, 2004.

comunicación, es relación horizontal, que nace de una actitud reflexiva, que además genera crítica y se basa en una serie de valores humanos que Freire llama amor, humildad, esperanza y fe, pues en él encuentra su fundamento la relación entre sujetos libres.

Desde la perspectiva en que se inscribe esta mirada por la paz, se puede lograr exitosamente a partir de una adecuada formación a los docentes en estrategias pedagógicas de paz y, de esta manera, asumirían compromisos para que el país avance hacia el cambio social en un escenario de postconflicto. Los educadores podrán liderar en las Instituciones Educativas tareas que desde el Estado se orientan, de modo que sean ellos quienes promuevan en las instituciones educativas la cultura de la paz y la inclusión, fortaleciendo los diálogos entre la escuela y la sociedad.

Una propuesta pedagógica para la paz se logra con educadores y profesionales que identifican procesos de transformación que surgen en el postconflicto, tanto en la escuela como en otros escenarios de la sociedad. Igualmente, tiene la capacidad de análisis de los costos que acarrea el conflicto colombiano y las variables que surgen en el postconflicto que favorecen el cambio social. Una pedagogía para la paz confía en el maestro como líder de la educación, quien con herramientas didácticas y formación teórica en pedagogías de la libertad y pedagogías críticas —marginadas por largos años del discurso escolar—, asume la paz como proyecto de vida para su comunidad. Los maestros comprometidos con una pedagogía para la paz son los maestros conocedores de la historia de nuestro país y que han vivido la realidad que ha significado más de medio siglo de conflicto.

Las pedagogías críticas son “una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia”. De esta manera, ellas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración, y pretenden no sólo el

reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social¹⁰.

La incoherencia que puede generar el seguir trabajando con los referentes que aporta la pedagogía tradicional, exige una mirada, tanto a nuevas propuestas, como también a la adaptación que pueda dársele a conceptos que re-contextualizados pudieran servir como elemento de cambio para la nueva escuela.

Al respecto, conviene decir, que las relaciones pedagógicas para alcanzar la paz deben ser flexibles y garantizar a todos la inclusión, para llegar a la construcción de estrategias organizativas y pedagógicas que hagan posible una institución educativa abierta a los aprendizajes diversos y reconociendo a los interlocutores que han estado marginados del sistema escolar¹¹.

En la misma dirección, aparece la siguiente afirmación:

La construcción de ambientes de aprendizaje que fomenten el respeto mutuo, la cooperación y la solidaridad, y que le hagan el seguimiento a las competencias destructivas y a la intolerancia son activos para la paz. El estímulo a la investigación conducente a la transformación de los conflictos en oportunidades de desarrollo colectivo es abrirle espacio a la imaginación y a la ciencia para superar los conflictos. La valoración de los actores de la experiencia como individuos que merecen apoyo emocional y respaldo en sus propuestas de bienestar comunitario, los potencia frente al compromiso de contribuir a la construcción de una cultura de paz. La garantía a la igualdad de condiciones y de

¹⁰ Martínez Bonafé, J. (1996). Poder y Conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*. 253, 78-84.

¹¹ Arango, Carlos, Daniel Campo, Mará M. López, Luis A. Mosquera, Pedagogía para la paz.

oportunidades independientemente del género, la etnia, la orientación sexual y la condición social, política y religiosa de los participantes en la experiencia, despeja el camino hacia la paz”¹².

En este sentido, el estudioso del conflicto Alberto Valencia G. (2004) plantea tres condiciones para una ética del diálogo, que pueden ser consideradas como imperativos del orden regulativo de la estrategia pedagógica. La primera, es el reconocimiento del valor y la legitimidad del interlocutor: “El otro es verdaderamente un interlocutor cuando le ofrezco todas las oportunidades de oponerse y diferir, porque reconozco su heterogeneidad respecto a mí y acepto que tiene cosas que enseñarme”. Pero la tolerancia no consiste simplemente en aceptar la posición del otro, sino en asumir con todas sus consecuencias, el carácter creador y enriquecedor de las diferencias. No se trata de “aniquilar” al contradictor sino de buscar el acuerdo. La segunda, es la actitud crítica frente a la propia posición, no por simple modestia, sino por el reconocimiento de que nadie está en la capacidad de abarcar desde un solo punto de vista la complejidad de un problema y el reconocimiento de la existencia de unas normas mínimas a las cuales se deben acoger los interlocutores: ni un objetivismo extremo, ni un subjetivismo a ultranza. Y, la tercera, es la consideración del diálogo efectivo, como algo que sólo es posible en el marco del respeto que significa, “tomar en serio el pensamiento del otro, asumiendo también la defensa del pensamiento propio”¹³.

Estas consideraciones fundamentan la siguiente afirmación:

Para finales del siglo XX el paradigma del desarrollo humano se difundió y permeó las lógicas de gobiernos y organismos in-

¹² Miryan Zúñiga E. Rocío Gómez Z. Universidad del Valle, trabajo de investigación: construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: nuevos escenarios de la educación popular.

¹³ Valencia Gutiérrez Alberto. Ética de la discusión. Universidad del Valle 2004.

ternacionales como una perspectiva del desarrollo más allá del crecimiento económico. Así las cosas: la educación emerge como un factor de acumulación de capital humano y movilidad social que representa uno de los elementos claves del proceso de crecimiento y desarrollo económico, de allí la importancia de medir el avance de las sociedades en materia educativa como uno de los componentes del desarrollo humano. Si bien durante muchos años la prioridad en la inversión económica del Estado fue hacia la guerra; después de un eventual acuerdo de paz sería la educación el espacio de inversión social¹⁴.

Entonces, hablar de postconflicto desde una visión prospectiva, nos ubica en la ruta de aquellas naciones que vivieron largos años de dolor y de guerra; por ello llegar a los umbrales del postconflicto no es algo que se logra por decreto ni por arte de magia. Esta posibilidad sería una construcción social que compromete a la sociedad en su conjunto. Colombia ha transitado en medio de un conflicto armado por más de sesenta años, durante los cuales el Estado ha forjado estructuras que debe transformar en el postconflicto.

En todos los campos, incluyendo la educación, el conflicto armado influye de tal manera que el imaginario individual y colectivo está permeado por la violencia. La forma como hemos abordado los conflictos ha sido por lo general violenta. Transformar las mentalidades buscando cimentar una cultura de paz en un eventual postconflicto, compromete de inmediato a la educación y a los docentes, quienes desde el cambio en sus prácticas y discursos aportarían a la construcción de un país en paz¹⁵.

¹⁴ Miryan Zúñiga E. Rocío Gómez Z., profesoras de la Universidad del Valle en su trabajo de investigación: construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: nuevos escenarios de la educación popular.

¹⁵ Al respecto Germán Ayala y Guido Hurtado, investigadores sobre el conflicto en Colombia expresan: "El posconflicto se construye, no se alcanza". El posconflicto no puede entenderse como un fin último, sino como un proceso en el que hay varias tareas por hacer, entre ellas, el forta-

Así, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes; se establece como un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo. Por lo tanto debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como para su transformación. Según Germán Ayala: "Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo"¹⁶.

A propósito de motivación y cambio, son tres las condiciones para lograr una cultura de paz: lograr satisfacer la necesidad que los seres humanos tienen de sentirse vinculados y cercanos a otros y aceptados por propios y ajenos; ofrecer la oportunidad a todos de tener espacio propio para desarrollarse y crecer en un contexto de autonomía; y garantizar que los seres humanos puedan establecer vínculos y sentirse en casa en la eco-región que habitan.

Durante décadas nuestra sociedad ha mirado de manera indiferente esa capa social excluida de los mínimos derechos. La escuela puede educar para la justicia siendo ella misma un escenario de justicia. Esta eco-región, hace parte de todo un sistema planetario, por eso, la educación para la paz es un tema de preocupación permanente para los organismos internacionales, como la ONU y la UNESCO, por la degradación de los conflictos y la guerra en diferentes países del mundo, entre ellos Colombia. El conflicto en nuestro país durante las últimas

lecimiento —e incluso, la refundación del Estado y por ese camino, el logro de una legitimidad amplia y plural que remplace el imaginario negativo que de éste tienen amplios sectores de la Nación" Ayala, G. y Hurtado, G. Conflicto, posconflicto y periodismo en Colombia: realidades y aproximaciones, Cali, Editorial Universidad Autónoma de Occidente. 2007 p. 37.

¹⁶ Jares, Xesús R. "El lugar del conflicto en la organización escolar". En: Revista Iberoamericana de Educación, número 15, septiembre - diciembre 1997, p. 52-73. organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).

décadas ha dejado secuelas y heridas difíciles de curar: los grupos armados ilegales han hecho de la población civil un escudo para sus intereses, por ello la deuda con las víctimas debe ser un acto prioritario en el postconflicto, así mismo desde esta propuesta una forma de acercamiento a realidades que la escuela en muchos casos no ha interpretado ni incluido en su quehacer cotidiano.

Las grandes ciudades han visto crecer sus barrios marginales con la población desplazada que ha salido despavorida de sus tierras. Poblaciones enteras han sido arrasadas en medio del conflicto; niños, niñas y jóvenes y ancianos, se ven obligados a abandonar las escuelas y se tornan en un elemento más de problema social en las grandes ciudades. En este sentido una educación para la paz, una pedagogía para la paz sería una posibilidad para recuperar espacios de dignidad humana vulnerados en estos largos años. En términos de Swee-Hi Toh, (2002)¹⁷, existen cuatro principios básicos aplicables a los Estados que buscan la paz:

- El holismo, es decir, la visión integral tanto de los verdaderos orígenes de los conflictos como de las reales condiciones para la paz. “[...] Sólo es posible una solución efectiva y durable de los conflictos si se entienden sus verdaderos orígenes. Ya sean políticas, económicas, sociales, culturales y/o históricas, estas causas complejas y, a menudo, interconectadas deben ser reveladas, porque, de otro modo, es probable que las estrategias de resolución que se intenten sean excesivamente lineales y simplistas” (p. 98).
- La formación en valores, principalmente aquellos relacionados con el respeto a los demás, la empatía, el reconocimiento de que los individuos y los grupos pueden producir cambios positivos, el respeto por la diversidad y el compromiso con la justicia, la equidad y la no-violencia.

¹⁷ Toh, Swee-Hi. Construcción de la paz y educación para la paz. Experiencias locales, reflexiones globales. En: *Perspectivas*, vol. XXXII, No.1, marzo, 2002. UNESCO, 2002.

- El diálogo, referido a la necesidad de encontrarse con otros distintos en un ambiente de confianza mutua y el permitirse convivir y afrontar los problemas con entusiasmo.
- El espíritu crítico, o en palabras de Freire la concientización, que permite un reconocimiento de las relaciones políticas y de poder en los procesos económicos y sociales, con miras a transformar y equilibrar esas relaciones.

En la misma dirección, la vocera de la Cátedra UNESCO Anaida Pascual Morán, plantea las pautas para una educación para la paz, y para prevenir la violencia.

- Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia
- Construir y vivir el concepto de “paz en positivo”
- Educar para la “paz conflictual”
- Transformar la universidad, la escuela –y toda entidad formativa– en fuerza de paz; es decir en espacios “en los que se puede hablar pacíficamente, incluso de los problemas más insolubles de nuestro tiempo” (U. Eco, 2002).
- asumir nuevos paradigmas no violentos de investigación, educación y acción
- Educar en valores éticos
- Educar para una “paz integral” desde una visión de “equidad intergeneracional”¹⁸

Habría que decir también que La Amnistía Internacional, en un comunicado de prensa¹⁹, manifiesta su preocupación por la posible des-

¹⁸ Pascual Moran, Anaida. UNESCO. Violencias en la educación. culturas de paz en acción. Algunos puntos y pautas para una agenda preventiva.

¹⁹ Educación para la Ciudadanía – 2012 Comunicado de prensa, 5 de junio de 2012.

aparición total o parcial de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, una cátedra que bien podría enmarcarse dentro de un trabajo para el posconflicto. En el informe titulado: *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, deja claro que los derechos humanos —que pensamos es un tema básico en la tarea de educar para la paz— permiten la generación de hábitos de sana convivencia y llama la atención para no perder de vista los contenidos recomendados por las Naciones Unidas.

En tal sentido, todas las manifestaciones y declaraciones de la comunidad internacional, partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pactos Internacionales, la Convención de los Derechos del Niño, la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, la Convención contra todo tipo de Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, la convención contra la Discriminación en Educación²⁰.

La Cumbre Mundial de la Tierra realizada en Río²¹, la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social de Copenhague²², la Conferencia

<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/asignatura/comunicado-12-06-05.html>

²⁰ Los Estados Partes se comprometen a... Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza... Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza... formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza... Convención contra la Discriminación en Educación, Artículos 3, 4 y 5.

²¹ En la Declaración de Río, se definen los derechos y las obligaciones de los Estados respecto de principios básicos sobre el medio ambiente y el desarrollo. Incluye las siguientes ideas: la incertidumbre en el ámbito científico no ha de demorar la adopción de medidas de protección del medio ambiente; los Estados tienen el derecho soberano de aprovechar sus propios recursos" pero no han de causar daños al medio ambiente de otros Estados; la eliminación de la pobreza y la reducción de las disparidades en los niveles de vida en todo el mundo son indispensables para el desarrollo sostenible, y la plena participación de la mujer es imprescindible para lograr el desarrollo sostenible. <http://www.un.org/spanish/conferences/cumbre&5.htm>

²² "Nos comprometemos a promover y a lograr los objetivos del acceso universal y equitativo a una educación de calidad... Formularemos y fortaleceremos estrategias nacionales con plazos precisos para erradicar el analfabetismo y universalizar la educación básica, que comprende la

Mundial sobre la Mujer de Beijing²³, y la Conferencia Hábitat II de Estambul²⁴; igualmente la Síntesis de la Declaración Mundial de Educación para Todos,²⁵ y la Afirmación de Amman²⁶; entre otras, abogan por la necesidad de un cambio en los paradigmas educativos, con mayor razón en aquellos países cuyo sistema educativo se ha enfrentado a las dificultades del conflicto.

A propósito de paradigmas educativos, emerge como una gran posibilidad en este escenario de la escuela del posconflicto, la educación popular. Desde esta perspectiva la pedagogía para la paz estaría implicando un fortalecimiento real de sus principios fundantes. Los principios pedagógicos, sociopolíticos y las formas como deben operar los órdenes regulativos e insurreccionales de una pedagogía para la paz,

educación en la primera infancia, la educación primaria y la educación para analfabetos en todas las comunidades, en especial y si ello es posible mediante la introducción de idiomas nacionales en el sistema docente, y mediante el apoyo de los diversos medios de educación no oficial, procurando alcanzar el más alto nivel posible de educación...Garantizaremos el pleno e igual acceso a la educación...**Declaración de Copenhague, Compromiso 6**

²³ La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños... Medidas que han de adoptar los gobiernos... Promover el objetivo de la igualdad de acceso a la educación tomando medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de género, raza, idioma, religión, origen nacional, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación... **Plataforma de Acción de Beijing, párrafo 69, 80, 81, y 82**

²⁴ La educación de calidad para todos es fundamental para que las personas de todas las edades sean capaces de demostrar sus habilidades... y participar enteramente en los procesos económicos, sociales y políticos de los asentamientos humanos... Nos comprometemos... a promover las facilidades apropiadas para combatir la segregación, discriminación y otras políticas... respetando los derechos de todos..."

Agenda de Hábitat párrafo 2.36 y 3. 43

²⁵ "La educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo... Cada persona—niño, niña, joven y adulto debe beneficiarse de las oportunidades educacionales diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas...desarrollar sus plenas capacidades, vivir y trabajar en dignidad... mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones..." Declaración Mundial de Educación para todos, Preámbulo y Art. 1

²⁶ "La educación da poder. Es la clave para establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo, lo cual es tanto sustentable como humano y basado en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar en el mundo moderno". Afirmación de Amman 1996

son en general principios propuestos por la Educación Popular desde sus orígenes. Por tanto, la urgencia de pensar y diseñar estrategias educativas coherentes con la promoción de una cultura de paz tiene que pasar hoy por explicitar y retomar los aprendizajes y aportes de la Educación Popular.

LA CÁTEDRA PARA LA PAZ EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Si bien existen cátedras en los colegios que exigen la formación democrática de los estudiantes, también es cierto que no han sido mayores los resultados que desde ésta se han percibido en la Comunidad Educativa. Hemos hablado tanto de democracia que se ha venido banalizando el tema por las mismas costumbres antidemocráticas que se viven en la escuela. La Cátedra para la Paz aprobada por el Congreso de la República, es un hecho para asumir el postconflicto vinculando a la escuela en nuevos debates de orden nacional y de interés general. Desde esta propuesta de formación docente aportaremos materiales para la construcción de la cátedra para la paz en los colegios de Antioquia, de tal manera que sea vinculante para toda la comunidad educativa.

El Congreso de la República pretende una ley que ordena la inclusión, en los currículos de colegios y universidades, una clase que enseñe a las personas a convivir y a respetarse. La iniciativa, aprobada unánimemente por el legislativo en un tiempo récord de dos meses y medio, consagra la creación de la Cátedra de la Paz, una asignatura que deberán implementar todas las instituciones educativas en los niveles de pre-escolar, básica, media y superior, y que tendrá como objetivo principal “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible”²⁷.

²⁷ El tiempo. Julio 21 de 2014: Colegios y universidades deberán incluir la nueva cátedra en sus currículos.

Pero también hay que tener en cuenta a los sujetos que no van a la escuela y que de igual manera, tienen que hacer frente a las situaciones que les presente su práctica cotidiana, buscar el aprovechamiento de las condiciones reales de existencia, y su propia potencialidad en el autoaprendizaje. En términos de Freire: “El pueblo como partícipe de su propia enseñanza” o en la misma línea: “Ahora ya nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”²⁸.

Al respecto, hay que retomar el tema de la pedagogía popular y la afirmación de Alfonso Torres Carrillo:

Dilucidar el concepto de educación popular que dé cuenta de su especificidad con respecto a otras prácticas y discursos educativos, que se realizan en el mundo popular, nos exige reconocer elementos comunes a las experiencias y teóricas que la han impulsado. Con base en exposiciones de sus exponentes distinguimos un núcleo común de elementos constitutivos que definen la educación popular estos son:

1. Una justificación proveniente de la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales imperantes.
3. Un propósito, de contribuir a la construcción de los sujetos dominados u oprimidos como sujeto histórico.
4. Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámesele conciencia, cultura o saber popular.
5. Una preocupación permanente por generar metodologías coherentes con los rasgos e intencionalidades anteriores²⁹.

²⁸ En pedagogía del oprimido. Cap. 2, p. 61. <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/>

²⁹ La Educación Popular, Evolución Reciente y Desafíos. Alfonso Torres, Carrillo. Profesor Universidad Pedagógica Nacional http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_05arti.pdf

Es justo el segundo punto, el que hace referencia a la intencionalidad política emancipadora, el que apunta directamente a una educación dinamizada y dinamizadora, con una pedagogía para la paz, pues es ésta la que permite develar las angustias silenciadas por el miedo. No es ocultando los conflictos como se educa para la paz, al contrario, se trata de poner en escena todo aquello que ha sido silenciado u ocultado para mantener una paz aparente. Freire nos los advierte así: “No creo en ningún esfuerzo llamado Educación para la Paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco o tienda a cegar a sus víctimas”³⁰. En otras palabras esa actitud farisea de intentar mostrar a los demás países que Colombia es un país en donde no existe conflicto armado alguno, porque las víctimas son acalladas o eliminadas físicamente, no hace menos real la situación de violencia que nos acompaña hace más de cincuenta años.

Análogamente, Alfredo Ghiso estudioso de la educación popular distingue tres tipos de modalidades educativas desde las cuales enfrentar la relación pedagogía – conflicto:

La primera es aquella en la que el conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones. En ambos casos, se puede hablar de neutralidad pasiva, la cual consiste en excluir de la situación educativa el tratamiento de aquellas cuestiones ante las cuales se considera que el educador o la institución deben mantenerse neutrales. Se trata de una neutralidad por omisión que lleva a los procesos educativos a posiciones falsas de no implicación. La tercera modalidad educativa es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolos como componentes dinamizadores del proceso de formación y situándolos en el centro de la dinámica pedagógica³¹.

³⁰ “No creo en ningún esfuerzo llamado Educación para la Paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco o tienda a cegar a sus víctimas” (Freire, 1986). FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2002.

³¹ <http://www.amauta-international.com/Ghiso3.html> Alfredo Ghiso Medellín, 1998. Visitado el 02/06/14.

En los conflictos escolares se puede hablar de neutralidad activa que permite plantear debate en la escuela con temas de controversia en las que se presentan posiciones encontradas, pero en este caso el educador, el directivo y la institución renuncian a influenciar para que el educando se encamine por una posición determinada. Alfredo Ghiso nos hace la crítica sobre por qué las pedagogías entre y bajo el conflicto:

Son aquellas propuestas educativas que, buscan pasar sin ser tocadas. Aunque reconocen los antagonismos y las confrontaciones las evaden formando en la ceguera, en el abstencionismo y el silencio cómplice. Para el autor las pedagogías según y desde el conflicto, son las prácticas propias de la educación popular. Estas propuestas reconocen el quehacer educativo como un proceso social, histórico y contextualizado en el que la interlocución y la interacción son indispensables. Estas propuestas se construyen en el disenso y privilegian el diálogo para resolver las diferencias y buscar consensos y aprender en la práctica cómo se resuelven los conflictos³².

Continuando con Alfredo Ghiso, este estudioso también plantea que las pedagogías para la paz no pueden ser sinónimo de conformismo, porque tienen “la intención de fomentar procesos de aprendizaje en los cuales se examinarán las causas estructurales y sociales de la presencia de guerras y conflictos en los diferentes espacios de vida cotidiana”. Son cuatro los ejes fundamentales que sustentan las pedagogías de la paz: el político, el económico, el ecológico y el ético.

Si distanciamos las pedagogías para la paz de estos cuatro elementos, estaríamos negando la escuela como escenario de encuentro social. El reto está en propiciar nuevos espacios de debate que develen

³² http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/18/Unidad2/Tema1/Alfredo_Ghiso_C.pdf

Alfredo Ghiso C. Cesep – Medellín, Julio, 1998. Visitado el 02/06/14.

los vicios y traumas que dejó la pedagogía del silencio y la sumisión. Si hablamos de pedagogía para la paz, el conflicto y el post conflicto, estamos hablando de la búsqueda de la realización de los Derechos Humanos vulnerados por tanto tiempo en nuestro país. La paz en consecuencia equivale a la práctica real de los Derechos Humanos, porque ellos contienen las leyes fundamentales de una ética global y la semilla de una cultura de la paz, y porque ellos ofrecen las bases para la construcción de leyes y normas que nos permitan una vida digna.

En Colombia todas estas políticas son recogidas en el PLANEDH³³ que en su apartado: “Resumen de problemas y plan operativo”, llama la atención sobre la falta de estructuración de acciones para la formación en derechos humanos, las grandes deficiencias en referentes pedagógicos pertinentes y contextualizados, la poca vinculación del Estado y la sociedad civil, la ausencia de un sistema estructurado de investigación que sirva de base para la construcción de modelos pedagógicos, lo que incide en el escaso diseño de materiales y creación de ambientes. No obstante es precisamente este un gran avance, pues se constituye en el diagnóstico que da pie a un plan operativo, que a su vez, direccionado hacia el postconflicto se convertiría en una herramienta de primer orden y en un gran insumo para pensar la paz.

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 postconflicto 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 re-

³³ El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) surge como resultado de la alianza interinstitucional entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Vicepresidencia de la República, la Defensoría del Pueblo, con el acompañamiento y la asistencia técnica de la oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), constituye un marco de política pública de educación en Derechos Humanos (EDH) que pretende la formación de sujetos activos de derechos para la consolidación del Estado Social de Derecho y la construcción de una cultura de paz y DDHH. En <http://planedhriofovalle.jimdo.com>

visando 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.

Pensar una pedagogía para la paz para Colombia es una tarea compleja ya que, en esta época de trascendentales cambios, de la globalización y de incertidumbre social, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que enfatiza en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, esto adquiere valor al subrayar a la intervención humana; simultáneamente, revela la brecha entre sociedad como de hecho existe y la sociedad tal como podría ser³⁴.

Las universidades tienen su compromiso y han de incluir en sus currículos elementos de debate y construcción académica en la medida en que se dan las conversaciones de paz que se llevan a cabo en La Habana entre el gobierno de Santos y la guerrilla de las FARC. Los debates acalorados y las manifestaciones calculadas en contra del proceso obligan a que la base intelectual del país se movilice y las Instituciones de educación tomen posición. Si bien las dificultades no son una imposibilidad, debido a que encierran en sentido amplio las complejidades del mundo de hoy. Un eventual acuerdo con la guerrilla más vieja de la historia no podía hacerse en un año, como lo deseaba el presidente Santos; pero tampoco se puede prolongar eternamente, como lo pretenden hacer los diletantes de la paz, que quieren continuar en la borrachera de la guerra. Asuntos como el Marco Jurídico para la Paz, la participación política y el reconocimiento y la indemnización de las víctimas son temas que aún debe tratar la mesa de negociación, en el tiempo necesario que impone el proceso.

³⁴ (Giroux 1995, p. 61). Giroux, H. (1995). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo Veintiuno Editores.

Nuestra fundamentación legal tiene que ver también con la Ley 975 o Ley de Justicia y Paz, que permitió la desmovilización de grupos de las AUC. Además la Constitución Política de 1991 que dice en su artículo 22: “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”.

Miles de vidas sacrificadas en medio siglo de guerra. Más de cuatro millones de desplazados. Miles de desaparecidos. Billones de pesos perdidos en la guerra. Pérdida de valores. Desprecio por la vida, nos obligan a pensar desde la escuela caminos que conduzcan a la paz. La Ley 115 de 1994 nos da más soportes para trabajar por una educación hacia la paz³⁵ al considerar la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Esta misma ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, debido a que se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política, en el que se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social³⁶, es obligatoria y más que necesaria una educación inclusiva, la cual encuentra su base legal en el Decreto 366 de febrero 9 de 2009³⁷.

³⁵ Ley 115 de 1994 Título I artículo 1 Objeto de la ley.

³⁶ Asamblea General de la ONU el 6 de octubre de 1999 en el Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Acta 53/243.

³⁷ “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva”.

De tal manera que se deben abordar las causas reales de los problemas, si lo que se quiere es llegar a una solución mediante el diálogo y la negociación; no solo entre las personas, sino, también entre las naciones. Esto debe hacerse teniendo en cuenta un punto muy importante como lo son los derechos humanos, y los tratados³⁸ que los involucran en su relación con la educación.

De otro lado encontramos en la Carta Democrática Interamericana el tema de la educación para la Resolución de Conflictos y la Paz, en la cual, los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) expresaron su “convencimiento de que la democracia, la paz y el desarrollo son partes inseparables e indivisibles de una visión renovada e integral de la solidaridad americana”. Sin embargo, la violencia en nuestras sociedades continúa siendo una preocupación regional significativa. No menos importancia adquieren a la hora de obtener un buen soporte en este tema: la Conferencia Mundial Sobre la Educación para Todos, 1990 (Jomtiem)³⁹, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994: “la Declaración de Salamanca”⁴⁰, la Conferencia Internacional de la UNESCO – 1996 “la educación encierra un tesoro”⁴¹. El Foro Consultivo Internacional de

³⁸ Educación para la Resolución de Conflictos y la Paz (Carta Democrática Interamericana). Los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) expresaron su “convencimiento de que la democracia, la paz y el desarrollo son partes inseparables e indivisibles de una visión renovada e integral de la solidaridad americana”. (Carta Democrática Interamericana). Sin embargo, la violencia en nuestras sociedades es una preocupación regional significativa.

³⁹ Consagra la educación para la comunidad a partir de las diferencias individuales y la igualdad de derechos para las personas con discapacidades, con el propósito fundamental de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, articulando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades sociales, económicas y culturales, así como el mejoramiento de la calidad de la educación.

⁴⁰ Su propósito es impulsar la integración educativa, reconociendo como política mundial la inclusión educativa para la población con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, además hace recomendaciones para las organizaciones y los gobiernos.

⁴¹ En ésta se ratifica la inclusión y se definen los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. El imperativo, es la educación para toda la vida y las orientaciones se concentran en la calidad y expansión desde la educación básica a la universidad.

Educación Para Todos (Dakar)⁴², y la Declaración de Cochabamba UNESCO – 2001⁴³. La Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración Santa Cruz de la Sierra,⁴⁴ entre otras.

⁴² Este Foro fue celebrado en Santo Domingo, República Dominicana. Febrero, 2000, donde se presentaron las políticas a nivel regional de América Latina. Aquí se afirma que la educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de toda la población, sin distinción, exigiendo la no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales. Los países se comprometieron, entre otras cosas a: 1)- Formular políticas educativas de inclusión. 2)- Diseñar modalidades educativas diversificadas y currículos escolares flexibles. 3)- Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe. 4)- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias.

⁴³ Esta declaración deja entrever la triada: educación-globalización-calidad, enfatizando en el rol docente; los procesos de gestión al servicio de las oportunidades de aprendizaje y la importancia de la tecnología.

⁴⁴ Aborda el tema de la inclusión social, a partir de la reflexión sobre los medios, las vías y la adecuada formación para alcanzarla.

La inculcación como proceso formativo. Una mirada desde Pierre Bourdieu*

Bernardo de Jesús Betancur Sierra**

La juventud debe ejercitar los derechos
que ha de realizar y enseñar después

José Martí

RESUMEN: En el presente trabajo se describen las relaciones entre la educación y los derechos humanos, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Sin perder de vista el pensamiento Bourdieusano, se mira de manera crítica el tema de la inculcación, develando la exclusión que genera y enfatizando en el papel jugado por los docentes en la reproducción de la cultura dominante. Aspectos como estos forman parte de la violencia simbólica que se vive en la escuela, situación que va en contravía al respeto y goce de los derechos humanos, lo que implica la necesidad de inculcar otro tipo de habitus, es decir, habitus de transformación.

Palabras clave: Educación, derechos humanos, inculcación, habitus.

* El presente artículo es resultado del trabajo de grado de maestría sobre la relación entre educación y derechos humanos, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, desarrollado entre los años 2013 y 2014 como parte del proceso de formación de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Dicho trabajo se compone de cuatro capítulos, en este apartado se esbozarán los elementos fundamentales del capítulo uno.

** Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos, y Magíster en Educación y Derechos Humanos, de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín. Especialista en Gerencia Educativa y Gestión de Proyectos, Universidad Católica de Manizales. Docente de extensión pedagógica, Universidad Autónoma latinoamericana, Medellín. E-mail: betancursierra@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se refiere a lo que Bourdieu (2005) denomina inculcación y las potencias que ésta ofrece para explicar las relaciones que existen entre la educación y los derechos humanos. La inculcación puede definirse como un proceso de adoctrinamiento reforzado en la escuela, pero que viene desde la familia o como el trabajo de aculturamiento, mediante el cual se imponen los hábitos de la clase dominante. Entiéndase por hábitos aquellas prácticas sociales de enclasmiento, es decir que dicen la manera como debemos ser.

La importancia de este tema radica en que la mayoría de los docentes desarrollan su labor de espaldas a las estrategias que puedan favorecer la sensibilización y el acercamiento a las realidades vividas por los estudiantes; situación que no permite analizar y menos plantear soluciones a las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas. En lugar de esto, quienes fungen como docentes hoy, utilizan métodos de enseñanza basados en las relaciones de poder y obediendo a las indicaciones de un sistema educativo que determina lo qué hay que enseñar y la manera cómo debe hacerse.

Lo anterior suscitó varios intereses, los cuales llevaron a realizar este trabajo, el primero fue conocer por qué en la escuela cada vez más y en mayor grado se impone la cultura dominante, lo cual permitió corroborar que la relación que se da entre docentes y estudiantes es una relación jerárquica. El segundo, un interés académico, que consistió en profundizar en el tema de la inculcación desde la perspectiva Bourdieusana. Y tercero, el motivo de conocer el papel jugado por los docentes en los procesos formativos entendidos como inculcación, lo que me permitió identificar el contexto educativo y el complejo entramado descrito por Bourdieu.

De acuerdo con esto, se realizan una serie de pesquisas bibliográficas, centradas obviamente en Bourdieu, más que en categorías, teorías o en lo que pudieran decir frente a la inculcación otros autores. Se re-

toman algunas de sus obras más representativas, a saber: *Los herederos, los estudiantes y la cultura* (2004). *La reproducción* (2005). *El sentido práctico* (2007). *La distinción* (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2011). Además, con el ánimo de interpretar desde Bourdieu lo que pasa en Colombia con la inculcación, abordé el Plan Decenal de Educación y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).

Entre estas obras, la principal fuente es *La reproducción, elementos para un sistema de la teoría de la enseñanza* (2005). En este libro Bourdieu devela, entre otros, los siguientes aspectos: la escuela es el principal espacio para la reproducción, las familias poseen un capital heredado (cultural) que fortalece la reproducción, al docente se le otorga una autoridad estatutaria, la escuela y la familia funcionan sobre la base de la autoridad, el aprendizaje es un proceso que mediante los *habitus* busca la convergencia entre el individuo y la sociedad.

Bourdieu y Passeron (2005, p. 72) también afirman que los procesos formativos entendidos como inculcación, constituyen un proceso perdurable conducido por los docentes, cuya principal labor —generalmente de manera inconsciente— es el ocultamiento de las contradicciones de clase.

Colombia no es ajena a esta situación, tal como se puede ver en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH). En este Plan se habla de aprendizaje significativo pero se propone trabajarlo desde el iuspositivismo —y aún más, desde la curricularización a ultranza— relegando otras consideraciones como el iusnaturalismo, lo cual muestra que antes que significativo, lo que se propone y de hecho se está trabajando, es un aprendizaje institucionalizado a partir de procesos de inculcación. Dicho Plan además propone reforzar el trabajo por competencias desconociendo la exclusión que las competencias generan pero lo más preocupante es la concepción de los derechos humanos como criterios de calidad, pues se corre el riesgo de resignarnos con incorporarlos en un formato.

De esta forma, los derechos humanos, reducidos a un listado de contenidos a enseñar, sirven, de manera casi exclusiva, a los intereses de clase, pues surten el mismo efecto de reproducción de los currículos tradicionales, con lo que se deja claro que el acto de reproducir las propuestas del PLANEDH, también se constituye en un acto de violencia simbólica. Entendiendo por violencia simbólica: “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” Bourdieu (1996, p. 44).

INCULCACIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS

A continuación se presentan algunas ideas a través de las cuales Pierre Bourdieu, logra develar la verdadera intencionalidad de la inculcación y su impacto nefasto en materia de formación de las clases dominadas. Al respecto, conviene decir que la inculcación se presenta dentro de los procesos formativos, por lo que inicio con un intento de aproximación a estos dos conceptos.

De un lado, se puede afirmar que la inculcación hace referencia a la formación que se imparte tanto en la familia como en la escuela y en la sociedad en general pero indudablemente es la escuela y específicamente el aula, el sitio donde se desarrolla con mayor claridad. Bourdieu, basa su análisis sobre lo educativo en ideas como esta:

[...] La acción pedagógica – AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 46).

Esta consideración permite ver, específicamente en lo referente a la violencia, que mediante la comunicación pedagógica en la escuela

se inculca la cultura de una manera arbitraria, es decir, se impone la dominante, lo cual se hace de forma casi imperceptible, por lo que se ve como un acto legítimo.

En lo referente a los procesos formativos, hay que decir que uno de sus aspectos vitales, que por ende incide en la inculcación, es en términos de Bourdieu y Passeron (2005), la incorporación de la cultura familiar, sus estilos, sus capitales (económico, cultural, social y simbólico), lo que se refleja en las maneras de ser, de pensar, de sentir y de actuar de los sujetos; es decir, en sus *habitus*. Al respecto Bourdieu plantea lo siguiente:

[...] Contrariamente a lo que puede hacer creer una representación mecanicista, la acción pedagógica de la familia y de la escuela, incluso en su dimensión más específicamente artística, se ejerce por lo menos tanto por medio de unas condiciones económicas y sociales que constituyen la condición de su ejercicio, como por medio de unos contenidos que la misma inculca (Bourdieu, 1998, pp. 51-52).

Acudo a la consideración del concepto “proceso de enseñanza-aprendizaje” en Ezequiel Ander-Egg (1999, pp. 231-232) como aquel “enfoque o perspectiva psicológica que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado o producto, como un conjunto de fases sucesivas, tendientes a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos de las personas”, para referir que si en algo capacita la escuela a partir de su acción pedagógica, es en la capacidad para reproducir, de manera sucesiva, las condiciones objetivas existentes.

En este sentido, el concepto de *habitus* que resulta cardinal en la sociología de Bourdieu, se entiende como un conjunto de estructuras subjetivas, originadas sucesivamente en la posición ocupada dentro del campo —entiéndase por campo, la estructura objetiva, el espacio de lucha y despliegue de estrategias entre los agentes por el capital y por

una posición, la cual origina la clase social— es decir, en las relaciones sociales que generan la incorporación, y más aún, la encarnación de los esquemas de percepción, de pensamiento y acción (gustos, prácticas y estilos de vida). Entonces, el *habitus* para Bourdieu, es una:

[...] Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales (Bourdieu, 1998, p. 170).

Según esto, los *habitus* permiten ver los procesos formativos como inculcación, dado que como estructuras tienen una base específica y hacen referencia a la incorporación sistemática y ordenada por parte de los individuos de los elementos de la cultura. Esta base sirve de soporte a otras estructuras organizadas jerárquicamente, lo que hace que los *habitus* sean estructuras estructuradas pero los *habitus* no solamente son el producto de la inculcación y de la incorporación, y no son solamente la base para otras estructuras, también son generadores de nuevas estructuras, de nuevos *habitus*, es decir, son estructurantes.

Con esta interpretación del *habitus* en Bourdieu, que además se resume en la figura 1, se ve claro que la esencia de los procesos formativos, es la inculcación de estos para reproducir las condiciones que favorecen a la clase dominante. De ahí que los procesos formativos incorporen desde el individuo hasta la sociedad, una constante reproducción de saberes prefigurados, que en todo caso serán direccionados en pro de la cultura dominante y de nuevas formas de inculcación.

Adaptado de Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª ed. México: Siglo Veintiuno Editores. p. 31. Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo veintiuno editores. p. 86. Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción*. 1ª ed. México, Fontamara. pp. 72, 73.



Figura 1. El concepto de habitus en Pierre Bourdieu

Es por ello que la escuela como espacio vital para la inculcación, requiere que sus procesos formativos tengan que ver con mecanismos, maniobras y estrategias —de hecho la inculcación es una de ellas— encargadas precisamente de la reproducción del orden existente. A propósito de estrategias, si se conciben como acciones de inculcación ejercidas por los docentes (agentes) para optimizar su labor, se ve que la reproducción requiere para su efectividad de estrategias de universalización. Al respecto es pertinente el siguiente texto:

[...] Y las estrategias de universalización, que fundamentan todas las normas y todas las formas oficiales (con todo lo que

éstas puedan tener de falso) y que se basan en la existencia universal de beneficios de universalización, son lo que hace que lo universal tenga universalmente unas posibilidades no nulas de realizarse (Bourdieu, 1998, p. 65).

Con relación a esto, hay que decir que es reiterativo en el campo educativo el término universalización para referirse no sólo al derecho a la educación, sino también a los saberes que deben reproducirse en la escuela (estándares), aspecto dentro del cual una disciplina pedagógica como la didáctica, juega un papel de vital importancia.

Precisamente, sobre estrategias didácticas, Díaz Barriga y Hernández (2006), señalan que hay estrategias tanto para enseñar como para aprender. En las primeras se hace referencia a las acciones desplegadas por los agentes para promover los aprendizajes, y en las segundas a las acciones desarrolladas por los estudiantes para aprender.

Por consiguiente, las estrategias tienen que ver con los estilos para enseñar y aprender, tema interesante que podría hacer parte de otro apartado. De momento, nótese que la propensión a acumular experiencias y conocimientos universales y a implementar estrategias masificadoras sigue vigente y que las formas, las “manías”, los estilos que tienen estudiantes y agentes para enseñar y aprender, no son ruedas sueltas, están siempre imbuidos, inspirados en las imposiciones de la clase dominante. Aquí vale la pena señalar, por superfluo que parezca, que el discurso escolar está plagado de palabras y gestos provenientes de un capital cultural, más común en la clase dominante que en la clase dominada y es con este lenguaje que se hace la transposición didáctica y se imparte la enseñanza.

Estas consideraciones fundamentan la afirmación en lo referente a que el rol del profesor y sus estilos, han sido históricamente fundamentales para la inculcación. Esto se puede ver en el seno de la educación tradicional, cuando los agentes (docentes) se consideran dueños absolutos del conocimiento y su actuación se orienta al disciplinamiento y

mantenimiento del orden. Definitivamente, el poder consagrado a los docentes es enorme, al respecto plantea Bourdieu:

[...] Designado y consagrado a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere al discurso profesoral una “autoridad estatutaria” que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación. La reproducción (Bourdieu y Passeron, 2005, pp. 158–159).

Entonces, la comunicación que establecen los maestros con sus alumnos se basa en las relaciones de fuerza, las cuales sirven para ocultar sus limitaciones, es decir, la coacción desplaza la acción, sobre todo la que pueda ejercer el estudiante en uso de sus estilos para lograr mejores aprendizajes. Esto convierte al profesor en “*un gran gurú*” encargado no sólo de decidir quién pierde, sino, de mostrarle a estos que son malos y que por tal razón es algo que se merecen. Por consiguiente, el poder ejercido por los docentes, a partir de su interpretación engañosa de la realidad, cumple “a cabalidad” con la función de ocultamiento de las contradicciones de clase.

Esta posición, unida a las concepciones de una “nueva educación” en la que los estilos de los agentes, deben ir de la mano de su carácter mediador, colaborador y dinamizador de conocimientos y actitudes que de todas maneras están siendo previamente establecidas y por tanto de igual forma cumplen con la reproducción, muestra que, sea dentro del paradigma que fuere, la esencia del rol de los agentes sigue siendo la misma, es decir, fortalecer sus estrategias para “inculcar” los saberes que les son asignados y por ende las condiciones sociales imperantes.

Lo anterior indica que el papel del docente en términos de la formación, entendida como inculcación, es hacer que las personas piensen, actúen y hasta sientan de manera similar, reproduciendo unas costum-

bres, de por sí violentas lo cual se da por la aceptación —en la mayoría de los casos de manera inconsciente— que la inculcación genera. Al respecto, refiriéndose a la autoridad pedagógica (AuP) vale recordar a Bourdieu:

[...] En este sentido, el reconocimiento de la AuP nunca se puede reducir completamente a un acto psicológico y menos aún a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca es tan completa como cuando es totalmente inconsciente (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 54).

En este momento, considero conveniente recordar que la inculcación, en sentido general, también puede definirse como un adoctrinamiento en cualquier campo, ya sea político, religioso, laboral, pedagógico, artístico, etc. Este adoctrinamiento, se apoya en muchos y “muy buenos” argumentos para lograr en los sujetos una adhesión incondicional cuya característica principal es la constancia, logrando una influencia significativa en su comportamiento. Para Bourdieu y Passeron (2007), la inculcación implica un proceso formativo perdurable, con la capacidad de perpetuarse en el tiempo y conducido por agentes especializados, entre los cuales, se cuentan los docentes.

Claro que esto no lo explica todo. Para comprender la inculcación es necesario el abordaje de categorías como acción pedagógica (AP) y trabajo pedagógico (TP) acerca de las cuales, ya se ha adelantado algo y son muy utilizadas por Bourdieu y Passeron (2007), quienes las definen como:

[...] La AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 72).

La importancia de estas categorías radica en que permiten comprender la inculcación como un proceso formativo, y entender que la base de éste, es el poder arbitrario, que a su vez de manera constante produce y recrea un modelo arbitrario de imposición, basado en el desconocimiento por parte de los docentes de la arbitrariedad que están reproduciendo, pues la efectividad de la inculcación es como un velo que cubre la arbitrariedad cultural que genera.

El abordaje de las categorías: acción pedagógica AP y trabajo pedagógico TP, también permite avanzar en la tarea de hallar posibles relaciones entre Educación y Derechos humanos, toda vez que amplían la comprensión del importante papel que juegan los docentes en los procesos de adoctrinamiento e inculcación de los estudiantes y develan las limitaciones que tiene la educación entendida como campo en desarrollo humano, es decir como escenario para el despliegue de los derechos.

De acuerdo con esto, la pedagogía aparece explícita en la AP; en la que intervienen entre otras, la escuela, la familia y la sociedad. La educación y la gestión del conocimiento se dejan ver en el trabajo pedagógico (TP), pues se enfocan en el manejo de saberes y contenidos, que para el caso de los derechos humanos, están quedándose en las declaraciones, en los currículos y en la supuesta vivencia de los mismos. Por esto, no sólo AP y el TP, resultan vitales para la inculcación, también lo son otras categorías Bourdieusanas como trabajo escolar (TE) que es más específico y reglamentado, y sistema de enseñanza (SE) que se refiere a la organización de la enseñanza de una manera más general —sistemas nacionales, por ejemplo— al respecto veamos:

[...] Dado que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 99).

Frente a esto, es procedente preguntarse si la homogenización o imposición de una manera de ver el mundo –al respecto véase la sentencia T-523/97 de la Corte Constitucional¹– por parte del profesor, convirtiendo el aula en un espacio exclusivo para el “show del docente”, no es una cruda manifestación de violación a los derechos humanos, dado que inhibe en los estudiantes su derecho a tener sus propias concepciones sobre el mundo. Es claro que el adormecimiento de la capacidad de opinión y del derecho al disenso, son una forma de adoctrinamiento que exige cierta religiosidad para recibir las enseñanzas de un maestro “sabio” experto en el arte de calificar y censurar a sus discípulos, al respecto se lee en Bourdieu:

[...] Obligado a ilustrar la calidad de su función y de la cultura que comunica por la calidad de su manera personal de comunicarla, el profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada a su cargo (empezando por la libertad de la palabra, que es para el profesor lo que mismo que la blusa o la bata blanca para el cocinero, el barbero, el camarero o la enfermera) (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 180).

[...] Las proezas más típicamente carismáticas, como la acrobacia verbal, la alusión hermética, las referencias desconcertantes o la oscuridad perentoria, tanto como las recetas técnicas que le sirven de soporte o de sustituto, como el encubrimiento de las

¹ La sentencia T-523/97, cuyo magistrado ponente fue el doctor Carlos Gaviria Díaz, surge como resultado de una tutela presentada en 1997 por el indígena Páez Francisco Gembuel, contra el gobernador del cabildo de Jambaló, por considerar que se le habían violado derechos fundamentales en un juicio que en el cabildo se le hizo por la muerte del también indígena Marden Arnulfo Betancur. Dicha tutela fue fallada en primera instancia a favor del demandante, y revocada posteriormente por la Corte, argumentando el principio de diversidad étnica y cultural, al respecto dice la sentencia: “el Estado tiene la especial misión de garantizar que todas las formas de ver el mundo puedan coexistir pacíficamente, labor que no deja de ser conflictiva, pues estas concepciones muchas veces son antagónicas e incluso incompatibles con los presupuestos que él mismo ha elegido para garantizar la convivencia (...) En esta tarea, además, le está vedado imponer una concepción del mundo en particular, así la vea como valiosa, porque tal actitud atentaría contra el principio de respeto a la diversidad étnica y cultural y contra el trato igualitario para las diferentes culturas, que el mismo ha reconocido.

fuentes, la introducción de bromas preconcertadas o el evitar las formulaciones comprometedoras, deben su eficacia simbólica a la situación de autoridad que les proporciona la institución (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 181).

Por consiguiente, la labor de adoctrinamiento que cumplen los agentes es determinante, ya que homogeniza e impone unos estereotipos determinados. En este punto, se debe retomar el concepto de *habitus*, pues como producto de la inculcación genera un efecto de estandarización. Entonces, tomando como apoyo lo que en diferentes apartados de su obra dice Bourdieu, y reforzando el concepto arriba definido, los *habitus* pueden ser concebidos como aquella estrategia originada en la posición que ocupan los agentes en la estructura social, en la inculcación que desde allí se genera y que determina las prácticas sociales, de esta forma nos dicen cómo debemos comportarnos y hasta como pensar.

Además, los *habitus* son la clave del adoctrinamiento, en tanto que rigen y explican nuestras lógicas, debido a que mediante el *habitus* se interioriza la exterioridad, a través de procesos como la incorporación y precisamente la inculcación. Adviértase que los *habitus* que se inculcan en el campo educativo, no son otra cosa que la transposición de los *habitus* inspirados en el espacio social, son producto, entre otras cosas, del impacto de la educación en derechos humanos, que hoy se imparte y que es regulada por la comunidad internacional.

Por cierto, uno de los grandes propósitos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtiem Tailandia en 1990, es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Tema retomado en la conferencia de Dakar (2000) en la que entre otras cosas se recordó que la educación es un derecho consagrado por la Declaración Universal de Derechos Humanos y que cumple una función esencial en la promoción de la paz.

Posteriormente, en Cochabamba (2001), se dejó claro en una de sus conclusiones que la educación por sí sola no genera el bienestar so-

cial pero sigue siendo la base del crecimiento personal. Además, en las conclusiones (aún como borrador) del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Incheon (2015) se afirma que los sistemas de educación deben responder a mercados laborales con instalaciones adecuadas y un buen número de becas.

Los anteriores textos son traídos a la discusión, debido a que según los pronunciamientos que allí aparecen, la educación desde un punto de vista positivo, es un derecho humano fundamental, que habilita la realización de todos los demás, lo que afirma el impacto que la educación tiene sobre los derechos humanos y los derechos humanos sobre la educación.

Pero es necesario recalcar que estos pronunciamientos están siendo, no sólo infructuosos, sino también engañosos (de hecho sus propias conclusiones indican que no se han alcanzado los objetivos) dado que toman a la educación como el espacio de potenciación de las directrices de la revolución industrial, en el sentido de que son audaces para dar orientaciones pero no enseñan caminos claros para un cambio en el sistema educativo mundial y abordan el tema de los derechos humanos de una manera retórica en la que a partir de recomendaciones se pasa a positivarlos, a convertirlos en currículos, situación que no permite el desarrollo de otro tipo de habitus.

En estas circunstancias se torna difícil el fomento de habitus que permitan la transformación, o por lo menos una disposición al cambio que refuerce la concepción de los derechos humanos como un modo de vida y de la educación en general como servicio, como labor formativa, más que como una planta física con unos agentes “bien dotados”.

Ahora bien ni el pretendido acceso igualitario, ni el aspaviento que se hace con la capacitación docente, ni las cuestiones de género, ni las becas —que en tanto racismo intelectual denunciado por Bourdieu y al que me referiré más adelante, son otra forma de exclusión— ni el soñado éxito para todos, han podido levantarse frente a un sistema educativo que responde a las dinámicas del mercado.

Lo anterior quiere decir que el respeto por la herencia cultural y lingüística, tema álgido en la escuela, lejos de ser una realidad que genere condiciones para vivir bien, no es más que una ilusión descrita en estas declaraciones que choca con una cotidianidad caracterizada por la imposición de una cultura sobre otra y por la inequidad que esto genera. Aspectos como el énfasis en la consecución de recursos y becas, no servirán mucho, pues mientras no se contrarreste la desbalanceada posesión de capital cultural, las trayectorias escolares seguirán favoreciendo a los más poderosos.

Mas no se trata sólo de descubrir la exclusión inmersa en estos lineamientos internacionales para la educación, también hay que ver en ellos, conceptos que hacen hincapié en que “somos iguales” he aquí algunos de ellos: “acceso equitativo”, “herencia cultural, lingüística y espiritual común”, “acceso igualitario a las oportunidades”, “democratización social efectiva” pues son precisamente estos conceptos los que le sirven a la escuela para encaminar sus procesos formativos hacia la homogenización, hacia la estandarización, llegando a que todos deben desarrollar las mismas competencias, aspecto por demás violento, pues se trabaja para y entre iguales en el papel y para y entre desiguales en cuanto a la posesión de capital.

Por consiguiente, esto no deja de ser paradójico, pues si somos iguales, entonces, ¿por qué competimos? A este respecto, surgen otros interrogantes como: ¿por qué tenemos que ser iguales?, ¿para qué?, ¿para quién?, ¿con qué objetivo?, ¿iguales a quién?, ¿cuál educación es un derecho humano fundamental, la que la cultura impone o la pertinente a los sujetos?

El intento por resolver estos interrogantes, remite necesariamente a las profundas desventajas de la inculcación como proceso de formación, pues la reproducción en la escuela de las ideas de la clase dominante, sólo permite el reforzamiento de la igualdad entre quienes ya lo son, vale decir, los hijos continúan siendo iguales a sus padres, como lo deja ver la siguiente cita:

[...] El espacio habitado –y en primer lugar la casa– es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por intermedio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, ese sistema de clasificación hecho cosa, inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva de la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 2007, p. 124).

Esto significa, según Bourdieu y pese a los cuestionamientos que puedan hacerse –caso Dubet por ejemplo– que los hijos reciben como herencia la cultura de sus padres y dado que en la escuela no se construye, sino que se reproducen las condiciones existentes, las personas de la clase dominada o más vulnerable, sólo tienen el derecho de ser iguales a sí mismas. Con esto, se demuestra claramente, que una de las funciones de la escuela y por ende de sus procesos formativos, entendidos como inculcación, es la producción, reproducción y refuerzo de la desigualdad.

Análogamente cabe preguntarse por el impacto en favor de la clase dominada de estas “políticas de igualdad” –por ejemplo los objetivos mundiales–² o si, por el contrario, están sirviendo sólo para mostrar una supuesta preocupación de la comunidad internacional por las clases más vulnerables, con lo que ocultarían el tema que verdaderamente debe tratarse, es decir, el análisis crítico de la acumulación de la riqueza. ¿Por qué de los procesos de acumulación y concentración de la riqueza, se dice tan poco, casi nada?

A mi modo de ver hay un “falso positivo” en la promoción y garantía de los derechos humanos, pues por un lado se plantean unos

² Los Objetivos Mundiales o de desarrollo sostenible (ODS), reemplazan a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de 2000, los cuales se propusieron para 2015 superar la pobreza, las enfermedades tratables y el analfabetismo. La nueva agenda, apunta a 2030 y se propone terminar la labor que comenzaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), sin que nadie quede rezagado.

beneficios para todos y por el otro se reproducen las condiciones que le favorecen a unos pocos. En este panorama la escuela pugna por la igualdad pero lo que en realidad hace es legitimar la desigualdad que parte de la transposición en la escuela de las desigualdades sociales, es decir la conversión de las desigualdades sociales en desigualdades a enseñar. Bourdieu lo expresa de la siguiente manera:

[...] La escuela es, en efecto, la institución que, por sus veredictos formalmente irreprochables, transforma las desigualdades socialmente condicionadas ante la cultura en desigualdades de éxito, interpretadas como desigualdades de dones, que son también desigualdades de mérito (Bourdieu, 2002, p. 91).

Por esta razón la desigualdad entendida no como el derecho a ser diferente, sino más bien como la negación de derechos, se convierte incluso en algo “ventajoso”, tanto para los docentes como para los estudiantes, pues hace parte de esos “obstáculos maravillosos” y además necesarios para la superación personal, en la que priman las aptitudes y peculiaridades del individuo, mientras que la superación colectiva de las dificultades, o mejor la lucha por la equidad, se queda sólo en el plano de la apariencia. Es en este terreno que Bourdieu habla de la ideología del don y de lo peligroso de su inculcación, al respecto leamos lo siguiente:

[...] Las clases privilegiadas, encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, “el racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás (Bourdieu, 2004, p. 106).

Nótese entonces lo pernicioso de la ideología del don, pues hace creer que se da a todos iguales posibilidades —becas, por ejemplo— y que a partir de allí basta con los dones para tener trayectorias escolares

exitosas, desconociendo con ello la diferencia en las herencias cultural, económica y lingüística, ya citadas aquí, y explicándolo todo sobre la base de los milagros que en algunos hizo la naturaleza.

Es por esto que no basta con equiparar el capital económico de estudiantes y profesores para tener trayectorias escolares más justas o peor aún, soñar con hacerlo, pues aunque se pudiera, éste en sí mismo, sin el concurso de otros capitales como el cultural por ejemplo, no sería suficiente para la transformación de los hábitos de reproducción, pues ésta, en última instancia seguirá favoreciendo a los privilegiados. En este sentido es claro Bourdieu cuando afirma:

[...] En resumen la eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios (Bourdieu, 2004, p. 45).

Por esta razón, los dones como habilidades propias de una determinada persona, son considerados en la mayoría de los casos como “una bendición de Dios” como talentos innatos que justifican y dan legitimidad a la AP favoreciendo la jerarquización social y escolar. Es por esto que el docente se compara con el sacerdote, siente que tiene la verdad revelada, muchos de estos agentes se sitúan por encima de lo humano y lo divino y están convencidas a partir de sus “certezas” de lo “certero” de sus actos, al respecto en Bourdieu puede leerse lo siguiente:

[...] Para que la iglesia sea capaz de asumir el papel que le está asignando de guardián e intérprete del testamento, es necesario que goce de la infalibilidad es decir, que tenga asegurada una asistencia particular de Dios, en virtud de la cual esté preserva-

da de todo error cuando propone oficialmente una verdad a la creencia de los fieles [...] La universidad está hecha en parte por laicos que han mantenido la fisonomía del clérigo, y por clérigos laicizados. A partir de aquí, frente al cuerpo eclesiástico, existe un cuerpo diferente, pero que se ha formado parcialmente a imagen de aquel al cual se opone" (Bourdieu, 2005, p. 105).

Al llegar a este punto, queda claro que la reproducción, no sólo produce privilegios, también los oculta, convenciendo a los desfavorecidos de que su situación es merecida, dada su carencia de dotes, afirmando de esta manera la función conservadora de la inculcación. Esto resulta más claro si retomamos el concepto de arbitrariedad cultural y entendemos que el currículo impartido en la escuela, no sólo es universal y universalizante, sino que también es excluyente y deja poco espacio para enseñar algo distinto a lo preestablecido, además la pedagogía y la didáctica son moldeadas y trabajadas desde estrategias y con herramientas predeterminadas, negándole a los estudiantes otras posibilidades de acceder al conocimiento.

Estas consideraciones, permiten auscultar el tema de las fortalezas y debilidades de la inculcación, justamente dentro del campo educativo y más específicamente en los procesos formativos en los que ésta se desarrolla. Al respecto, empiezo por la siguiente pregunta: ¿fortalezas para quién? Indudablemente la inculcación reproduce las costumbres, las formas de comunicación, los códigos, los estereotipos, los sentimientos, y los pensamientos, en otras palabras, los *habitus*, que son producto de la interiorización que en primera instancia hacen los sujetos de su cultura familiar.

Entonces, resulta que lo ventajoso para la clase dominante, es desventajoso para la clase dominada, lo que permite ver a la inculcación como la reproducción de la inequidad social, la subvaloración de la diferencia, la imposición de significados y el culto al individualismo con el que se legitima la desigualdad y se favorece la alienación.

De esta circunstancia, nace el menosprecio por las culturas distintas a la dominante y el privilegio a los códigos que ella elabora, lo cual impide la libre comunicación entre las diferentes clases y culturas que se manifiestan en la escuela. En este escenario, las desigualdades se esconden dentro de las supuestas deficiencias de muchos y las “grandes” aptitudes de unos pocos, con lo que se legitima la injusticia y se impone lo que favorece al orden establecido, ocultando todo aquello que puede afectarlo. ¿Dónde quedan entonces las singularidades de las culturas y las particularidades de los sujetos? Si el respeto por la diferencia es vital en derechos humanos ¿hasta qué punto el carácter universal de estos juega un papel de homogenización?

Respecto a los derechos humanos, en este sombrío panorama la AP y el TP son impactados por las políticas internacionales para la educación. También se ha planteado que dichas políticas reafirman la educación de calidad como un derecho que tiene un carácter no solo universal, sino también universalizante y por demás contradictorio, pues se concibe la participación como homogenización, al respecto, el siguiente texto:

[...] Para lograr la plena participación de todos en las escuelas u otros contextos de enseñanza es preciso avanzar hacia “diseños universales de aprendizaje”, en los que la oferta educativa, el currículo y la enseñanza, consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes, sea cual sea su condición, en lugar de planificar para un “supuesto alumno promedio”, en cuanto a origen socio-cultural, lengua, capacidades, lugar de residencia o capacidad (Blanco, 2008b, UNESCO, OEI).

De esta forma, por más que se planteen criterios, se realicen planes y se pongan en marcha proyectos en temas tan importantes como la inclusión, la respuesta a las necesidades particulares se quedará en una mera aspiración que en el fondo lo único que favorece es la masificación, la cual incluso es medible, pues existen como puede leerse en

Lerma (2007), indicadores del derecho a la educación e indicadores de cumplimiento de las obligaciones del estado.

En este punto, valdría la pena resaltar la propuesta de las naciones indígenas originarias NIO plasmadas en el informe de las segundas jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz, efectuadas en Santa Cruz de La Sierra, Bolivia (2007), dicha propuesta incluye: los saberes propios, la complementariedad de estos con el conocimiento y aquellos que pertenecen al conocimiento universalizado. Como puede verse, al proponer la inclusión de diversos saberes, las NIO enseñan una salida, una posible solución a la encrucijada generada por el universalismo de los derechos humanos y la masificación de los diseños de aprendizaje.

Volviendo ahora al tema de la inculcación, se debe insistir en el hecho de que para Bourdieu y Passeron (2005), ésta comienza en la familia, gracias al capital lingüístico que rodea al ser humano y que recibe como donación de sus padres, lo que se lee en las siguientes líneas:

[...] El carácter hereditario de las aptitudes, combinado con la utilización generalizada de tests rigurosos de selección, confirmará al individuo en su situación cuando es hijo de padres poco dotados. Teniendo en cuenta la endogamia de clase, se puede esperar que, a la larga, la ascensión intergeneracional sea cada vez más difícil (Bourdieu, 2005, p. 221).

De esta forma, desde que nace y durante su trayectoria escolar, los miembros de la clase más vulnerable son afectados por esta herencia, que los convierte en unos extraños en la escuela, pues escuchan palabras, ven comportamientos y abordan temas nunca tratados en sus familias, incluso en ocasiones los lleva a pensar que no nacieron para el estudio, lo que los convierte en presa fácil para el adoctrinamiento, que como tal, es vital para la inculcación. De igual modo, una de las nefastas desventajas de la inculcación es la exclusión que genera, al respecto es procedente tener en cuenta la contundente afirmación de Bourdieu:

[...] En resumen, en todos los casos, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión (Bourdieu y Passeron, 2005, p. 82).

De tal suerte que la inculcación cumple una función tan compleja y tan perversa como “perfecta”. Sus resultados no solo son aceptados y justificados por sus víctimas, sino que a veces hasta se hacen invisibles, son absorbidos por la reproducción de las relaciones de clase, lo cual se convierte en ventaja y desventaja, dependiendo de dónde se le mire. Ventaja para la clase dominante, desventaja para la clase dominada.

Al llegar a este punto debo reconocer que es difícil encontrar la frontera entre las ventajas y las desventajas de la inculcación, primero porque al parecer sólo se encuentran desventajas y segundo, porque en el complejo entramado denunciado por Bourdieu, unas y otras van transformarse según el punto de vista que se adopte.

Dentro de este marco, se puede decir también, que la interacción cultura-sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, el desarrollo de capacidades cognoscitivas y técnicas, la especie de recompensa que la escuela brinda a los que Bourdieu llama “milagrosos” —estudiantes provenientes de la clase dominada, que logran triunfar en el sistema educativo— la credibilidad para con los docentes, los espacios propicios para la dialéctica —que muy a pesar de la clase dominante generan las contradicciones— son dificultades que a su vez brindan oportunidades, lo que las convierte en ventajas, pero, si se les mira como elementos reforzadores del estatus quo son profundamente desventajosas. El siguiente texto nos da más luces al respecto:

[...] Desde este punto de vista, triunfan aquellos que son “talentosos para los estudios” y la explicación naturalista basada

en el innatismo del don remite al determinismo biológico (cuya forma extrema es el “racismo de la inteligencia”). Ilustran esta “explicación” contraejemplos —estadísticamente marginales— de “alumnos tocados por la varita del milagro escolar”, destinados a “probar” que el éxito escolar no depende de la clase social de origen. Y si admitimos que “los milagros” son mucho menos frecuentes en las clases populares que en las clases dominantes, las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia (Bourdieu, 1980, pp. 264–268).

Mirándolo de esta forma, se puede notar que la escuela no es ni mucho menos un sitio como el que se quiere vender, es decir, un lugar donde se forman personas, capacitándolas para aprender a aprender, con autonomía e independencia, es más bien, un espacio en el que se representa la realidad social, donde se viven las relaciones de poder, manifestadas en la violencia, la cual, a partir de la imposición ideológica enfatiza en la meritocracia.

Aquí conviene detenerse un momento, a fin de llamar la atención sobre una segunda mirada que debe darse a la escuela, una mirada diferente a aquella que de manera primaria, la ve como la máxima benefactora —en realidad propicia muchos beneficios— pero se requiere de una mirada que permita el análisis de esta como ese lugar que responde a las directrices trazadas por la revolución industrial y en el que el conocimiento se distribuye según la clase social, reafirmando la discriminación y promoviendo una formación para competir hasta por lo que debe ser la garantía del Estado a sus ciudadanos, es decir unas condiciones de vida digna.

Tal como funciona hoy día, en términos de Bourdieu y Passeron (2007), la escuela es un campo de juego. Nótese que para estos sociólogos franceses el concepto de campo es fundamental. Algo he referido ya sobre este concepto, intentaré precisar aquí, lo que los mencionados sociólogos entienden por campo:

[...] el campo de lucha como sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen relacionamente y que domina además a las luchas que intentan transformarlo: sólo por referencia al espacio de juego que las define y que ellas tratan de mantener o de redefinir más o menos por completo en tanto que en tal espacio de juego, pueden comprenderse las estrategias individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, que tienen como punto de mira el conservar, el transformar o el transformar para conservar (Bourdieu, 1998, p. 156).

De modo que el campo (figura 2) es algo real y concreto, un espacio de lucha y despliegue de estrategias entre los agentes por el capital y por una posición, la cual origina la clase social. La red conformada por los diferentes campos (económico, cultural, social y simbólico) conforma el espacio social, además, los campos cambian constantemente de posición y de forma debido a las dinámicas propias de las luchas que albergan, las cuales son originadas por la lógica de las competencias estatutarias que otorgan legitimidad cultural.

Según esto, no es descabellado afirmar que la escuela, es uno de esos apéndices de las instituciones “legítimas” responsables de la violación de los derechos humanos, en tanto reproductora de las condiciones de clase, y reforzadora de las condiciones de poder, lo que la convierte en un espacio abonado para los “mejores”, con la consabida exclusión que esto genera. La escuela entonces favorece a quienes poseen una mayor cantidad de lo que Bourdieu (2004), llama capital cultural, los mismos que Bourdieu denomina herederos. Esto se deja ver en la siguiente cita:

[...] Ese aprendizaje total confiere la certeza de sí mismo, correlativa con la certeza de poseer la legitimidad cultural y la soltura con la que se identifica la excelencia; produce esa relación paradójica, hecha de seguridad en la ignorancia (relativa) y de desenvoltura en la familiaridad que los burgueses de vieja cepa mantienen con la cultura, especie de bien de familia del que se sienten herederos legítimos (Bourdieu, 1998, pp. 63–64).



Figura 2. El concepto de campo en Pierre Bourdieu

Adaptado de: Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2ª ed. México: Siglo Veintiuno Editores. P. 30. Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción*. 1ª ed. México, Fontamara. P. 59. Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. España: Taurus. pp. 11,251.

Ciertamente la escuela hace parte de uno de estos campos, el campo educativo, en el que su proceso primordial: enseñanza-aprendizaje, no ha sido lo que debiera, es decir, un mecanismo para afrontar el desequilibrio; ha sido más bien un proceso de selección para conceder privilegios y por ende generar desequilibrios, dado que su carácter político se ubica siempre por encima de su carácter pedagógico.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Creo haber mostrado que el campo educativo se ha venido convirtiendo en un terreno abonado para la violación de derechos, como el derecho a una educación de calidad que favorezca la autonomía y la libertad, no obstante no podemos ser inferiores al compromiso de luchar para brindarles a nuestros estudiantes unas condiciones básicas que permitan trayectorias escolares más equitativas.

Para ello es necesario entender que uno de los grandes propósitos de los derechos humanos, es vigilar y actuar en defensa de los seres humanos para procurarles una vida libre y digna y que la razón de ser de la educación es generar procesos de transformación, para lo que se hace indispensable el involucramiento de modelos de educación activos, no sólo para cubrir de sentido los aprendizajes, sino para enseñar posibles soluciones frente a la inequidad.

Lo anterior implica implementar estrategias conducentes a la generación de otras categorías de habitus que permitan mayor eficacia en los procesos formativos, que dejen ver las contradicciones de la escuela y favorezcan el desarrollo del espíritu crítico y la innovación, con lo que no sólo se dimensionarían el trabajo y la acción pedagógica, sino que sería significativo lo aprendido; es decir, nos corresponde convertir el habitus en una disposición a la transformación.

En este orden de ideas, resultaría vano limitarse a buscar las relaciones entre la educación y los derechos humanos, si al mismo tiempo se sigue ignorando que somos producto de nuestras prácticas y que tenemos que fomentar nuevas formas de subjetivación. Comprometernos con esta nueva subjetivación, podría ayudarnos a disminuir la brecha entre lo que el campo de la educación dice que hace en derechos humanos y los habitus que desarrollamos como sujetos.

Volvamos ahora la mirada hacia una tercera concepción de la escuela, aquella desde la cual se la puede ver como un espacio posible, como

un espacio potencial para formar con equidad y en la vivencia de los derechos humanos, un espacio que puede favorecer la armonía entre los intereses de los individuos y los intereses de la sociedad y abonar el terreno para la generación de hábitos de transformación, en este sentido podemos decir que la educación tiene entre sus propósitos más caros, uno que apunta al cambio social.

Por dichas razones es un craso error proclamar la escuela como un espacio sagrado para el lucimiento de docentes inmaculados o como un ruedo para la demostración de discursos mágicos, o bien, como un laboratorio para la aplicación de *recetas perfectas* para enseñar y calificar, pues esto no constituye ninguna de sus genuinas misiones, es misión del cura, del culebrero y del curandero.

Vicios como estos, hacen que sea imposible, estrictamente hablando, encontrar un docente que no sea agente de la reproducción, y lleven a pensar que no es de la incumbencia de la educación albergar docentes distintos, es decir docentes que se involucren en procesos de transformación. Esto explicaría, por qué quienes dictan clases hoy se autocalifican –muchos de ellos sin la menor vergüenza– como docentes de primer orden, ignorando que al igual que cualquier otro emisario del Estado son portadores y generadores de los hábitos impuestos por la clase dominante, lo que los hace dignos de nuestra piedad analítica para comprender su desliz.

Con esto, quiero decir que el docente debe abandonar su pedestal para dedicarse a interactuar con sus estudiantes, conocer sus intereses, la manera como quieren cristalizarlos y de hecho orientarles en ese cometido, lo que permitirá la potenciación de sus capacidades, aportando con ello a la construcción de tejido social.

De modo que la tarea ha de ser priorizar el trabajo por aptitudes, sobre el trabajo por competencias, de esta forma, podríamos obtener un capital simbólico, ya no en el sentido de elementos generados por la inculcación de la cultura dominante, más bien, en dirección de la apro-

piación de saberes, producto del gusto, del placer y de la realización plena de los sujetos, lo cual generaría *habitus* de transformación o por lo menos, cambiaría las actitudes rígidas, producto de la imposición de desempeños, por la práctica de costumbres diferentes.

Por todo esto creo que el trabajo pedagógico requiere de un educador, más que competente y a la moda, situado y consciente de su realidad, un docente crítico tan necesario frente a los paradigmas y las utopías que hay que enfrentar sobre todo en nuestro medio, reflejo de las problemáticas de América latina.

Llegado a este punto, ha de tenerse en cuenta que el docente debe superar los vicios que históricamente lo han convertido en defensor de los intereses de la clase dominante, debe afrontar la situación que le tocó vivir y aportar a la transformación del contexto. También debe ser crítico, democrático, lúdico y ético, al mismo tiempo, debe ser poseedor de un saber desde el cual debe hablar y como si esto fuera poco, debe tener la capacidad para automotivarse y aplicar lo que sabe en y con su comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina. Ed. Magisterio.
- Blanco (2008b). *Experiencias educativas de segunda oportunidad lecciones desde la práctica innovadora en América latina UNESCO, INNOVEMOS, OEI*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- 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>
- Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, Tailandia (1990). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- El concepto de habitus: "con Bourdieu y contra Bourdieu" Julieta Capdevielle. Argentina: Universidad de Córdoba. julietacapdevielle@gmail.com. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf
- Experiencias educativas de segunda oportunidad lecciones desde la práctica innovadora en América Latina UNESCO Innovemos OEI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Foro Mundial sobre la Educación Dakar. (2000). *Educación para Todos*. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf
- Gaviria D. C. (1997). Corte Constitucional. Sentencia N°T-523/97. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-523-97.htm>
- II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: 26 al 30 de noviembre,

2007. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

Lerma, C. (2007) El derecho a la educación en Colombia. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE Colección libros FLAPE 6 (www.foro-latino.org) Recuperado de: <http://www.redacademica.edu.co/archivos/>

Los objetivos del milenio. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/education/index_44870.html

Martínez (2009: 194). El concepto de *habitus*: “con Bourdieu y contra Bourdieu” Julieta Capdevielle *Universidad de Córdoba, Argentina*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

ONU. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Programa 21 (1992). Capítulo 3. Lucha contra la pobreza. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter3.htm>

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>

PLANEDH: Plan nacional de derechos humanos 2010–2014. Diseño e Impresión: Buenos y Creativos SAS

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.pnud.org/content/undp/es/home/mdgoverview/>

Externalización de una representación interna: caso de estudio construcción de imágenes autorreferenciales en escenarios de inclusión

Miguel Ángel Otálvaro Benjumea*

RESUMEN: En este trabajo se aborda una investigación sobre el carácter autorreferencial que poseen las imágenes producidas por computador, partiendo de las representaciones internas de un grupo de jóvenes estudiantes de grado once de la media vocacional. Para este objetivo, se tiene en cuenta la imagen como parte de los sistemas de representación externa figurativos, cuya adquisición se hace fundamental para la inserción más efectiva de los niños en la escuela y de las personas en la sociedad. Para la lectura, se parte de la concepción de la imagen como texto o como documento que puede ser leído o interpretado. Obviamente un punto de partida importante, es tener en cuenta la especificidad de la imagen digital y sus características propias.

La metodología utilizada para el acercamiento a la comprensión de un nivel de autorreferencialidad en estas imágenes, se basa en una triangulación de información para lograr un ejercicio de interpretación más objetivo. Se parte desde tres vértices que son: la creencia propia, lo que dice un externo y el resultado de los dos. Luego se realiza una

* Miguel Ángel Otálvaro Benjumea. Magíster en Diseño y Creación Interactiva, Universidad de Caldas. E-mail: miguelotalvaro@hotmail.com2015

Artículo recibido el 27 de junio de 2015 y aprobado el 23 de octubre de 2015.

interpretación desde el método iconológico basado en Panofsky, citado en Agustín (2010) y desde los datos obtenidos se elaboran conclusiones.

En este proceso se descubre que las imágenes digitales como objetos con contenido narrativo, carecen en general de un carácter indexical, mientras hace énfasis en lo icónico y en la significación. Esto se aborda y analiza a la luz del esquema de la semiótica de Peirce, entendiendo lo indexical como huella, índice en la relación material causa-efecto de un objeto.

Palabras Clave: Sistemas de representación, representaciones internas, representaciones externas, iconología, autorreferencialidad.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación han facilitado el acceso a la información, a la interconexión, a nuevas maneras de relacionarnos. La presente investigación se interesa por la producción de imágenes dado que hacen parte de los sistemas externos de representación figurativos, importantes en nuestra cultura como vehículo para facilitar a los jóvenes la inserción a la vida social de forma más efectiva. Este hecho, sumado a que son imágenes digitales, hace que este ejercicio tenga un interés especial por parte de este profesor de escuela secundaria. Facilitar la adquisición de estos sistemas de representación a través de actividades que incluyen su proyecto vida, aprendizajes de herramientas de programas de diseño, lenguajes propios de la imagen digital, autocognocimiento y otras formas de relacionarse con el mundo, hacen que este trabajo tenga un matiz especialmente atractivo para su autor.

De acuerdo con Machado (2007), las imágenes técnicas, llamadas aquí imágenes digitales; poseen hoy muy pocas herramientas para descifrarlas. Hay que señalar que en la ausencia de un método y un estudio riguroso existente para el análisis de la imagen construida digitalmente, se usará un método que tenga en cuenta el análisis de la construc-

ción de la imagen y luego interpretar qué de autorreferencialidad contiene. Para preparar el terreno de este análisis, se parte del concepto de representación. De acuerdo con lo que se entiende por representación externa según Caballero (2009) es "(...) cualquier notación, signo o conjunto de símbolos que re-presentan [vuelve a presentar] algún aspecto del mundo externo o de nuestra imaginación, en ausencia de ella" (Caballero et al. citando a Eysenk & Keane, p. 155).

En este trabajo se desarrolla el concepto de representación externa y/o signo y en particular las representaciones externas tipo pictóricas. Las pictóricas son de dos tipos; las analógicas cuya estructura se parece al mundo que representa y las del segundo tipo, que son aquellas en las que la relación representado-representante es arbitraria, tipo modelos matemáticos. Las analógicas son representaciones que se constituyen en recursos semióticos que permiten desarrollar procesos internos que conducen a la atribución de significados en contextos disciplinares y son éstas en las que se centrará la atención.

La autorreferencialidad en la producción de imágenes digitales, hace un poco complejo el proceso porque algunos de los programas de diseño traen imágenes preconcebidas, que generalmente se limitan al tamaño de la pantalla, cuyos colores dependen de su calidad y su configuración y cuyo nivel de representación depende no tanto de las capacidades del joven, sino del interés que le despierte la tarea, el tiempo que tenga disponible para desarrollarlo y, en ocasiones, la calidad del computador o del programa que tenga a mano. Se trata entonces de diseñar instrumentos tomados desde varias disciplinas, para lograr una aproximación al nivel de autorreferencialidad contenido en una imagen digital producida por un estudiante de educación media escolar.

El análisis practicado a las imágenes producidas por los estudiantes es una mixtura de varios métodos, pero básicamente en el método iconológico aplicado a obras de arte, en especial a la pintura. Para este fin, el apoyo parte de los análisis de algunas obras de arte desarrollados por el profesor Salabert (1997), que desde la postura teórica que asume

el presente trabajo contiene aportes significativos para los objetivos de esta tesis.

Aunque es un trabajo con la pretensión de abrir un camino a la reflexión sobre la imagen digital y lo que puede tener de autorreferencial, se aborda con algunas herramientas que permitan acceder a un rigor que valide y objeque estas acciones. Reflexión que no termina con esta investigación, sino que deja planteadas perspectivas para continuar y crecer en este campo tan amplio de las imágenes producidas por computador.

Todos los procesos de mirada interior de los sujetos, favorecen el reconocimiento de sí mismos como ejercicio de alteridad y regeneración de vínculos para proyectarse hacia los entornos sociales, académicos y laborales en contextos de diversidad social.

DISCUSIÓN

De las representaciones internas a los sistemas externos de representación

Estamos de acuerdo en que los sistemas externos de representación figurativos son los que están basados en la imagen, tomando esta idea de Martí (2003). El reconocimiento y uso de estos sistemas semióticos constituyen actividades esenciales para que los niños interactúen y se desempeñen en una cultura que basa su información y comprensión en estos sistemas, que se vehiculan a través de fotografías, mapas, croquis, imágenes televisivas, avisos publicitarios, señaléticas, ilustraciones, vallas y compiten con la escritura y las notaciones numéricas. La importancia que el uso de la imagen ha adquirido en esta cultura, hace obligada una amplia mención y reflexión de este sistema de representación y su necesaria alfabetidad (Dondis, 1992) que garantice a las personas un mejor desempeño en sociedad. Se sabe por este mismo autor que estos sistemas, en algunos casos, exige una gama variada de prácticas educativas formales sin las cuales el grado de comprensión y uso de los sistemas figurativos alcanza tan solo niveles elementales.

Es de trascendental relevancia, el hecho mencionado también por este mismo autor, que no sería posible la adquisición de los sistemas externos de representación en ausencia de prácticas educativas. Pero más importante aún, que estos sistemas requieren un proceso evolutivo propio. Implica esto, que cada uno reconstruye a su manera estos sistemas, dependiendo de sus capacidades cognitivas propias. Quiere decir de igual forma, que no sólo su adquisición, sino también su interpretación, dependen del sujeto. Que además, tanto la adquisición como la interpretación, pueden ser intervenidas y enriquecidas por medio de la educación informada, más allá de una simple apropiación directa. La capacidad de crear y usar signos es una de las competencias cognitivas más genuinamente humanas, como lo menciona Martí (2003). Es por esto que para una cultura se hace tan importante su adquisición. Pero si esa adquisición se acompaña de otros aprendizajes y se hace creativamente, es posible enriquecer aún más la mediación simbólica, la creación y apropiación de signos de los jóvenes aún en edad escolar.

Recordemos que ayudar y facilitar la adquisición de los sistemas externos de representación, es uno de los objetivos fundamentales de cualquier cultura, para garantizar la inserción de los individuos a la sociedad, dicho también por Martí (2003). Y no sólo su inserción, sino una adaptación adecuada. Para lo que este autor se apoya en las tecnologías de la información y la comunicación y las diversas herramientas y lenguajes que se puedan tomar de áreas de la educación como lo es en este caso, el diseño gráfico. Siguiendo a Martí (2003) la adquisición de los sistemas externos de representación es una de las finalidades educativas más importantes para cualquier cultura. Sin embargo, por sus características y ya que es el sistema de representación con el cual el niño tiene sus primeros contactos que son el gráfico o visual (fotografías, dibujos, libros de cuentos), se nota de inmediato logros y aprendizajes y se termina por creer erróneamente que son sistemas transparentes, se desestima su fortalecimiento y se hace mayor énfasis, sobre todo en la escuela, en los sistemas de representación numéricos

y en la escritura (matemáticas y lenguaje). Usar las tecnologías de la información y la comunicación para la adquisición y fortalecimiento de estos sistemas externos de representación debería ser un objetivo de la educación formal y aprovechar unas características de estas tecnologías tan llamativas para nuestros jóvenes, como son las imágenes con sonidos, videos, la interactividad, el chat, el correo electrónico, la intercomunicación aquí y ahora, sólo por mencionar algunos ejemplos. Se toma la imagen como un texto que puede ser leído e interpretado, como lo propone Agustín (2010) en donde se trata la imagen como portadora de información. Se le reconoce entonces, el nivel comunicativo de la imagen como transmisora de conocimiento acerca de personas, objetos, acciones. Se analiza como realización de un sistema semiótico, como un sistema de códigos que deben ser descifrados y que hacen referencia a quien las construye. Que para este propósito se debe tener en cuenta que este texto está vinculado a sistemas específicos ideológicos, políticos, sociales, económicos y religiosos que en ocasiones trascienden el texto visual.

La imagen como sistema de representación externa figurativo puede servir de material útil, mediante la interpretación, para inferir detalles de la realidad, la intención o visión de mundo del sujeto que la construye y teniendo en cuenta que la calidad informativa, comunicativa o semiótica de dicha representación depende en un alto grado de la alfabetidad e intención de este sujeto. Hacemos énfasis en este aspecto ya que es el problema que da sentido a este trabajo; los sistemas externos de representación figurativos, su relación con las representaciones internas y un trabajo pedagógico orientado a la alfabetidad visual y la transmisión de conocimiento para lograr una educación como aprendizaje significativo que ayude a un mejor desempeño social.

Diseño metodológico y de instrumentos para el estudio de la externalización de una representación interna

El método elegido para esta investigación es el estudio de casos. Según Ceballos-Herrera (2009), la investigación con enfoque de es-

tudio de casos pertenece al paradigma cualitativo interpretativo. Este autor considera que la realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común. Así, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, ser compatibles.

Este enfoque investigativo tiene en cuenta que hay realidades múltiples, como la realidad de la persona que investiga, aquellas de las personas que se están estudiando y aquellas de los lectores que interpretan y analizan el informe de investigación; razón fundamental por la cual no se elige otro método ni otro enfoque para este trabajo. Además, se encuentra con que el propósito de este tipo de investigación no es descubrir la realidad, sino comprender una realidad que pudiese responder a una duda sistemática. El paradigma cualitativo interpretativo busca minimizar la distancia o separación objetiva entre el investigador y aquellos a quienes estudia (asunto epistemológico); para lograrlo, el investigador interactúa con las personas observándolas por un período prolongado, viviendo o colaborando con ellas como lo muestra Ceballos-Herrera (2009).

En Mitchell (2009) la autorreferencia pictórica alude a las imágenes que hacen referencia a sí mismas y que tienen relación también con las metaimágenes. Dice que hay dos formas distintas de autorreferencia en el lenguaje: una, en los metalenguajes, que son palabras acerca de las palabras y que relacionamos con las metaimágenes, imágenes que hacen referencia a sí mismas; y otra, en las expresiones lingüísticas que se refieren a su productor, el uso de las palabras para señalar al agente que las origina, la “primera persona” o “yo” de un enunciado (p. 41). Esta segunda forma puede aplicarse a lo que deja ver el autor de sí mismo en la construcción de imágenes, más cuando se trata de hablar de sí mismo, como un autorretrato o como en el ejemplo anterior o cómo se ven en el futuro.

Uno de los aspectos que va a ser de mucha utilidad e interés es la estructura narrativa presente en las representaciones externas figurativas construidas por los estudiantes. La estructura narrativa es una de las estructuras base para las representaciones, este orden narrativo constituye un esquema de percepción interpretativa elemental para la comprensión del mundo por su poder de inteligibilidad (Gómez, 2001). La narrativa es una “matriz de conexiones” entre los diferentes elementos de la experiencia y que es capaz de transformar el flujo de la vida cotidiana en secuencias de eventos ordenados en tramas donde se integran motivaciones, consecuencias, valoraciones y perspectivas, esto es el proceso estructurador del que resulta una asignación de significados a la temporalidad. Y dice más adelante que esta matriz ordenadora de la realidad que es la narrativa está atravesada por valoraciones que provienen de una poderosa fuente de sentido: las pasiones. Otro concepto que tuvimos en cuenta es *Thymia*. Es la disposición afectiva de base ligada a la percepción que el sujeto tiene de su cuerpo (Gómez, 2001, p. 203). Se intuye que esta percepción está siendo muy influida por la experiencia con las redes sociales (como Facebook) en la imagen que quieren proyectar allí y las imágenes publicitarias.

Retomando, habrá un gran apoyo en el método de análisis iconológico de las imágenes propuesto por Panofsky, en Agustín (2010), método que se considera más completo y que se acomoda mejor a los objetivos que se persiguen, método en el que Panofsky delimita un ámbito de trabajo interdisciplinar, que nace de vincular dicho significado con los acontecimientos culturales y espirituales y con las relaciones entre la voluntad creadora de cada sujeto y las cosmovisiones históricas propias de una época histórica determinada (p. 91). Este método iconológico, establece tres niveles distintos de significación: Significación primaria o natural; se alcanza identificando formas puras —configuraciones de línea y color, etc.— como representaciones de objetos naturales —seres humanos, animales, plantas, casas, herramientas, etc.— identificando sus relaciones mutuas como acontecimientos y captando ciertas cualidades

expresivas. Este proceso se denomina descripción preiconográfica. La Significación secundaria o convencional. Dicho estrato de significado se logra mediante la identificación de las figuras, los temas y los conceptos manifestados en imágenes, historias, tramas narrativas y alegorías. Este proceso se denomina análisis iconográfico y, por último la Significación intrínseca o contenido se capta investigando los principios subyacentes que revelan la mentalidad básica de una nación, época, clase social, creencia religiosa o filosófica representada en una determinada obra artística. De esta manera, el contenido de una obra visual se explicita cuando se interpretan las formas, motivos y alegorías como valores simbólicos de universos culturales determinados. Este proceso de análisis se denomina interpretación iconológica (p. 92).

Imágenes autorreferenciales: un caso de estudio

Salabert (2007) utiliza en su método iconológico las herramientas usadas por los pintores, las costumbres y comidas, las acciones, los materiales e incluso cómo socializaban. Sin embargo, hay acciones de por medio, intenciones de comunicar algo a los demás, acciones mediadas por herramientas y biografías que se dejan entrever con un poco de atención y conocimiento de sus autores. La distancia temporal es otro factor diferencial y ventajoso en este caso, ya que se puede ir directamente a la fuente biográfica y comparar nuestras percepciones para verificar si se está en un error o no. Se hace énfasis en la construcción de imágenes autorreferenciales ya que es el problema que da sentido a este trabajo; los sistemas externos de representación figurativos, su relación con las representaciones internas y un trabajo pedagógico orientado a la alfabetidad visual y la transmisión de conocimiento para lograr una educación como aprendizaje significativo que ayude a un mejor desempeño social.

Se propone para la triangulación tres vértices que son; primer vértice, qué dice el estudiante sobre la imagen que produce, partiendo desde un cuestionario propuesto. Segundo vértice, lo que dice un externo,

varios de sus profesores evalúan el grado de autorreferencialidad, desde un instrumento propuesto y tercer vértice, el grado de autorreferencialidad en las imágenes producidas por los estudiantes como resultado de la combinación de los otros dos, como se muestra en la figura 1.

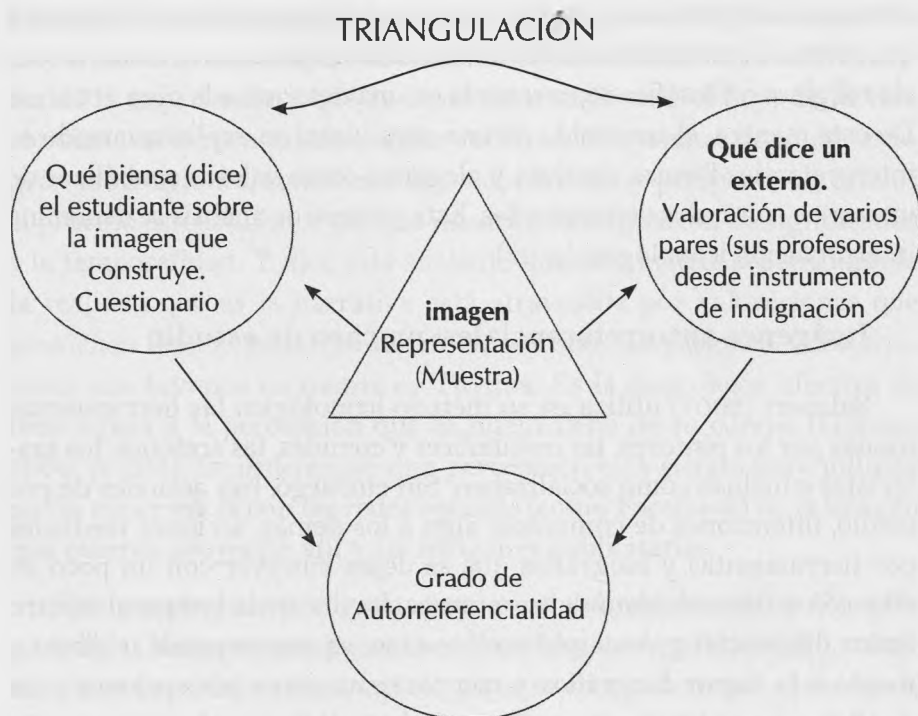


Figura 1. Esquema para triangulación de información nivel de autorreferencialidad.

Desarrollo del método iconológico aplicado a una muestra (interpretación del investigador)

Dentro de la muestra elegida a modo de ejemplificación del método (ver figura 2) sobresale el caso de la muestra seis. Del que extractamos información de su hoja de vida: el estudiante cuatro vive en un hogar

estable. Es el mayor de tres hermanos, lo que puede presionarlo un poco a ser líder en el grupo y lo hace. Proyecta autoconfianza a los demás. Es buen compañero y buen estudiante. Defiende sus opiniones con argumentos y con respeto por las opiniones de los otros. Sabe que tiene aptitudes en el campo del diseño y las aprovecha, en ocasiones se jacta, pero con cuidado de no herir susceptibilidades en sus compañeros. Ha estudiado en sólo dos instituciones y esto representa una cierta estabilidad en su ambiente y entorno cotidiano.



Figura 2. Muestra seis. “Súper héroe” Estudiante cuatro. Photoshop (2014).

Significación primaria o natural (descripción iconográfica). Vemos esta imagen en formato horizontal y la figura de un joven superhéroe con un traje ceñido en colores verdes. Tiene capa, lentes oscuros verdes, cinturón negro y un símbolo en su pecho como una especie de bombillo verde con una letra C en el centro, en la hebilla del cinturón, de igual forma se encuentra una letra C. Debajo de su ajustado disfraz, deja entrever una musculatura definida. Su cuerpo está apoyado en sus

dos piernas, un poco abiertas como repartiendo su peso. Su cuerpo se visualiza en plano medio, situado a la derecha de la imagen y volteado un poco hacia su izquierda. Tiene su mano derecha empuñada y la izquierda entreabierta. El fondo, un poco a lo lejos, es una ciudad del futuro, pero un futuro apocalíptico; lleno de humo y polvo y al fondo un sol que ya se esconde y puede verse entre nubes densas. El personaje se encuentra en un punto más alto, como una especie de terraza de un edificio y rodeado de cables y poleas. Y en el borde de la terraza aparece el nombre en letras negras y gruesas: S. Saw. La imagen se equilibra con las poleas y ruedas que aparecen al lado izquierdo.

Significación secundaria o convencional (análisis iconográfico). Su actitud es de seguridad y de aprestamiento a cualquier acción. En su rostro se refleja una leve sonrisa como de autoconfianza y seguridad. Él es Súper Sierra (Saw), su segundo apellido, el materno. Curioso, de nuevo aparece su madre como un factor importante, ya que su primer apellido es "Mira" y pudo de igual forma componer un nombre con éste, pero prefiere lo que lo une con ella. Él representa la virilidad y su madre la feminidad. Él es un superhéroe cuyo su mayor poder es la creación, el crear, el ser creativo para cambiar el mundo como una especie de acto divino. Un poder que él sabe que ya posee, pero en esta oportunidad puede volverlo un superhéroe. Valerse por sí mismo, lo hace poderoso y puede demostrar lo fuerte e independiente que es. Podríamos decir que el sol, esa presencia masculina; el padre, lo mira desde lejos y entre tinieblas. Pareciera que es a él, a quien quiere demostrar su masculinidad, su fuerza, de lo que es capaz. Desea liberarse de su dominación o de su poder a través de sus actos creativos. A su vez, porta lentes oscuros, como protección contra la luz cegadora de su padre y le da la espalda. El autor es primogénito y por lo tanto da ejemplo con sus acciones y debe ser protector de sus otros hermanos. El ambiente contaminado, da la idea del entorno propio que quiere cambiar.

Significación intrínseca o contenido (interpretación iconológica). Su principal poder es la creación, poder que caracteriza a un padre,

luego él al hacerse creador, creativo, toma los poderes del padre. Su imagen hace referencia a dibujantes y creadores de personajes de cómics como Stan Lee, de hecho se parece un poco a “Linterna Verde” y en vez de linterna, tiene un bombillo, el bombillo de las ideas y la creatividad. El ambiente contaminado es tomado de visiones apocalípticas de ilustradores de cómics, un futuro cercano posiblemente y se nota su preocupación por medio ambiente. Se representa al Súper Sierra, que lo puede cortar todo, para corregirlo de nuevo a su amaño, para que todo vuelva a florecer renovado. Nuevos retoños sobre lo que había antes. Se corta la relación con el padre, con la sierra que es su madre y de donde saldrá un nuevo retoño de relación de él con su madre.

CONCLUSIONES

Explorar el diseño de un modelo de indagación que permita comprobar los obstáculos o ventajas de los estudiantes al momento de crear una representación externa de carácter autorreferencial, es objetivo de este trabajo. Salabert (1997) asevera que el lenguaje y la imaginación crecen juntos en recíproca tutela. Y esto lo corroboramos al comparar lo que dicen los estudiantes de sus imágenes y lo interpretado por el profesor y los externos. El resultado de los externos luego de aplicado el instrumento propuesto para medir la autorreferencialidad presente en las imágenes que producen los estudiantes escogidos para la muestra, es alto. Esto implica que lo que deja ver de sí el autor en sus imágenes, tanto voluntaria como involuntariamente, es significativo.

Los datos recogidos demuestran capacidad de comunicación, y por lo tanto, una fortaleza en el proceso de adquisición de los sistemas externos de representación figurativos. Este es uno de los objetivos buscados a través de los ejercicios propuestos durante el curso de diseño. Nos parece interesante es que es posible que los significados de las palabras (representaciones internas) puedan ser modificados por la imagen y viceversa, dando un resultado nuevo, lo que se ha llamado en Greca (2003) un resultado multiplicativo. Se menciona también la

selección de signos y símbolos realizados por los jóvenes escogidos en la muestra, ya que los símbolos requieren de una relación con otros signos para acercarse a su significado. Es lo que se desarrolla con el método iconológico, y a través de la interpretación del profesor. Vemos que dejan ver mucho de su biografía, de sus gustos, sus miedos, sus sueños, visiones de mundo, pasiones y emociones.

Haciendo una comparación inter-evaluadores se observa consistencia en la percepción de la autorreferencialidad porque al observar las valoraciones individuales los puntajes asignados para cada ejercicio permiten ubicar los estudiantes en valores similares de la Escala de Liker. Ver Tabla 1

Tabla 1

	Externo 1	Externo 2	Externo 3	Externo 4
Estudiante Uno	Alto	Alto		
Estudiante Cuatro	Alto	Alto	Alto	Alto
Estudiante Uno	Medio	Alto	Alto	
Estudiante Dos	Alto	Alto	Alto	Alto
Estudiante Tres	Alto	Alto	Alto	Alto
Estudiante Cuatro	Alto	Alto	Alto	Alto

También se observa consistencia en las valoraciones del mismo ejercicio para todos los evaluadores y para todos los parámetros, indicando que todos ellos pueden encontrar las mismas representaciones de los individuos en las imágenes creadas o que el autor de las mismas es capaz de transmitir mensajes similares en todos los observadores. El conocimiento previo de los estudiantes por parte de los evaluadores, siendo éstos de diferentes áreas de formación, valida el ejercicio porque permite resaltar la autorreferencialidad, es decir, que se logra que la percepción externa del individuo sea la que éste busca transmitir. Ver tabla 2.

Tabla 2. Estudiante dos – Muestra cuatro

	Externo 1	Externo 2	Externo 3	Externo 4
Símbolos	5	5	5	4
Significados	5	5	5	5
Biografía	5	4	5	5
Hobbies	5	4	5	5
Deseos Emociones	5	5	4	5
Consistencia	5	4	4	5
Thymia	5	5	4	4
Total	35	32	32	33

Al analizar otros factores que se hacen comprensibles para el maestro, se nota que hay una limitación en la mediación con lo virtual porque hay elementos que se escapan a la comprensión de los estudiantes; pero que para uno como maestro son unos intangibles que no se perciben a la hora del acto pedagógico pero se convierten en redes conceptuales que fortalecen otras inspiraciones y nuevas intuiciones para generar mejores ejercicios. Por ejemplo, las actitudes que pueden ser leídas y tomadas por ellos como por ejemplo la pasión y el compromiso con su formación que se proyecta al enseñar y actuar diario, a lo que se llama currículum oculto y con el que, en ocasiones, más se enseña; la pasión por el saber, la pasión por un ideal. Hay una parte importante que es el conocimiento, pero otra igualmente importante es lo que se traduce en la pasión, que no es más que el reflejo de todo lo que se ha aprendido en todos estos años que estos ejercicios han generado en el proceso creativo del autor, en el proceso cognitivo y de comprensión del trabajo creativo y en la comprensión de estos aparatos tecnológicos como mediaciones. Ya no sólo de conocimiento, sino mediaciones entre humanos que pueden potenciar su nivel de aprendizaje.

Se descubre en el proceso que una búsqueda constante por parte del autor en este trabajo, era el carácter indexical en la imagen digital como otro factor más para acercarse a la autorreferencialidad. Pero se

deduce, que al igual que en arte y dependiendo del momento histórico y la técnica, puede un carácter objetual ser o no pertinente. Y no es que la imagen digital no tenga indexicalidad. Puede ser un poco difícil encontrarla, pero la imagen digital tiene un alto grado de iconicidad e incluso, como en el caso de las muestras, alto grado de significación. No es común entonces, como lo demuestra la historia del arte, que se haga énfasis en todos los aspectos de la imagen de una sola vez. Como se descubre en la conferencia del profesor Salabert: en el Renacimiento había una fuerte tendencia a hacer énfasis en lo icónico, en la semejanza y en lo simbólico. Por ejemplo, los expresionistas hacían un fuerte énfasis en lo indexical, al igual que Jackson Pollock en el siglo XX. Que puedan verse las huellas del pincel, de la materia, de las herramientas, la fuerza del autor con las herramientas sobre la materia, por ejemplo. Esto se dificulta por el carácter inmaterial de la imagen digital. Una conclusión adicional del presente trabajo es que posible rastrear la indexicalidad en las imágenes digitales, la manera en que se corta y se siluetea una imagen dejan huellas no sólo de la destreza de quien maneja la herramienta, sino de su pulso, como manifestación del carácter por ejemplo. Sin embargo, este tema abre una discusión demasiado amplia que se sale de los objetivos del presente trabajo pero deja bases para la realización de investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, L. (2010). El contenido de las imágenes y su análisis en entornos documentales». Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural: Ediciones Universidad de Salamanca. España. <http://eprints.rclis.org/15921/1/978-84.7800-166.8-0085.0116.pdf>
- Caballero, Lombardi & Moreira, (2009). El concepto de representación externa como base teórica para generar estrategias que promuevan la lectura significativa del lenguaje científico. *Revista de Investigación* N° 66. <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v33n66/art08.pdf>
- Ceballos-Herrera F. A., El informe de investigación con estudio de casos.
- Dondis. D.A. (1992). *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Gómez, P.A. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos*, febrero, número 17, P. p.195 a 209. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- Greca, Lang da Silveira & Otero (2003). Imágenes visuales en el aula y rendimiento escolar en Física: un estudio comparativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, N° 1, 1.30*.
- Machado, A, (2007). *El medio es el diseño audiovisual*. Jorge La Ferla comp: Editorial Universidad de Caldas. Manizales.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*: A. Machado Libros, S.A. Madrid.
- Moreira, A. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente*. <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>.
- Salabert, P. (1997). *Inimágenes. Representación y estilo*: Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali.

Salabert, P. (2014). *Filosofía del Arte y Valor Estético. Desde ayer para hoy: Arte y Artesanía, Técnica y Tecnología*. Grupo de Estudios Estéticos, Maestría en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Grupo de Estudios Filosóficos, Estéticos y Técnicos del Instituto Tecnológico Metropolitano. Auditorio Gerardo Molina, Universidad Nacional de Colombia, Auditorio Instituto Tecnológico Metropolitano. Medellín.

Rivalidades y conflicto político en Rionegro (Antioquia) 1930 - 1935

Jorge Alberto Morales Agudelo*

RESUMEN: La importancia del presente artículo tiene que ver con el cuestionamiento de generalizaciones históricas, que analizan la historia política nacional y olvidan las dinámicas locales y regionales. Aprovechando el auge liberal de los años treinta del siglo pasado, el Partido Liberal en Rionegro (Antioquia) inició un proceso de consolidación como matiz político regional. Un liderazgo paralelo al ejercido por Medellín como capital y centro administrativo de la región antioqueña. El liberalismo rionegrero borra violentamente la débil influencia conservadora en la política local y se consolida como la única fuerza con representación en el Concejo Municipal y diputación en la Asamblea Departamental. Su objetivo consistió en exigir el reconocimiento de su importancia política por parte de la gobernación, en manos conservadoras y republicanas hasta 1932 y luego liberales, para de esa manera influir en el nombramiento de un alcalde copartidario, oriundo de la misma población, que conociera la situación política municipal y se convirtiera en un modelo de alcalde liberal para toda la subregión

* Historiador (Universidad de Antioquia), Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos (UNAUULA). Miembro del Centro de Historia de Itagüí y Docente. Artículo recibido el 27 de junio de 2015 y aprobado el 28 de julio de 2015.

de Oriente. El logro se pudo materializar en 1935, después de cinco años de lucha política, con el nombramiento de Serafin Duque como nuevo alcalde y primer rionegrero en el cargo después del triunfo liberal de 1930.

Palabras clave: Partido Liberal, Partido Conservador, política, violencia política, elecciones.

INTRODUCCIÓN

Con el triunfo electoral del candidato a la presidencia de la República de Colombia, Enrique Olaya Herrera, 1930–1934, se inicia en el país un proceso político de crecimiento del Partido Liberal, que buscaba consolidar su hegemonía en el poder a pesar del desinterés del presidente por la ortodoxia partidista, que se manifestaba con incomprensibles muestras de neutralidad política. El Partido Liberal en palabras de Henderson estaba destinado a prosperar a expensas de los conservadores¹. Era evidente que el gobierno de la transición a la República Liberal debía organizar la estrategia partidista para lograr un crecimiento político apreciable en las diferentes municipalidades y verlo reflejado en las altas cámaras. El conservatismo logró al iniciar la administración Olaya una mayoría no muy alta de escaños: en el Senado treinta y un contra veinticinco liberales², lo que permitió la gobernabilidad del presidente gracias a una alianza parlamentaria con varios matices conservadores destacándose el grupo romanista de Oriente, con centro en Marinilla (Antioquia), liderado por el senador Román Gómez. Por otro lado, Rionegro, por tratarse de un municipio en crecimiento e históricamente liberal, era de gran importancia en el propósito de consolidar una influencia duradera en la subregión que contrarrestara la tradicional presencia conservadora. En palabras del historiador español Javier

¹ Henderson, James. *La modernización en Colombia, años de Laureano Gómez, 1889-1965*. (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006), 260.

² Palacios, Marcos. *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. (Santafé de Bogotá: Editorial Norma, 1998), 141.

Tusell, el voto urbano de un municipio en crecimiento como era el caso mencionado, se caracterizaba por ser considerablemente más auténtico que el voto rural³. La estrategia liberal para lograr un incremento político apreciable en las diferentes municipalidades y verlo reflejado en la gobernabilidad del presidente, estaba ligado a los buenos o malos resultados de las tres elecciones citadas para 1931. En febrero, asambleas departamentales; en mayo, cámara de representantes y en octubre concejos municipales.

ENTRE LA VIOLENCIA FÍSICA Y LA VIOLENCIA VERBAL

El triunfo liberal en las elecciones presidenciales del nueve de febrero 1930 provocó en Rionegro un exceso de triunfalismo, el cual degeneró en ataques violentos contra la minoría conservadora. La administración local, ante la magnitud del conflicto, concilió con la mayoría y condujo a la cárcel a la minoría con el supuesto interés de garantizarles la vida. Los liberales de Rionegro mantuvieron su tradicional control electoral en la década de 1930⁴, mientras el conservatismo representó la minoría política en camino a la extinción. Estos últimos se agruparon en un comité liderado por don Julián Muñoz y recibieron la orientación departamental del Conservatismo Centralista de Antioquia, dirigido por don Carlos Vásquez Latorre⁵.

Antes de las elecciones presidenciales, la alcaldía en manos del liberal Jorge Liévano reportó a la gobernación normalidad en el orden público y pronosticó que el debate electoral transcurriría en completa

³ Tusell, Javier. *Oligarquía y caciquismo en Andalucía 1890-1923*. (Barcelona: Ed Planeta, 1976), 13

⁴ En las elecciones presidenciales de 1930, los liberales obtuvieron 2038 votos con el nombre de Enrique Olaya Herrera y los conservadores 188 votos divididos en dos candidatos, 11 por el disidente, Gral. Alfredo Vázquez Cobo, apoyado por los romanistas y 177 por el poeta Guillermo Valencia, oficialista. Datos de Rafael Arredondo en "Plan de Organización Liberal Municipal", p. 252. Datos globales en www.jorgeorlandomelo.com/politica.

⁵ Vásquez Latorre era el principal jefe conservador oficialista de Antioquia y su gran rival en el partido era el marinillo Román Gómez.

calma, con estricta cultura y el más alto civismo⁶. Pero no fue así, el día siguiente de las elecciones, llegó a la gobernación un memorial con más de cien firmas de militantes liberales que buscaban atenuar la responsabilidad del funcionario en los hechos ocurridos el día nueve de febrero, explicando su conducta:

[...] En previsión de desvirtuar erradas informaciones que puedan llegar a esa superioridad, en relación con la conducta del señor alcalde de este municipio en el debate electoral de ayer... la conducta del citado funcionario... estuvo ceñida con la más absoluta legalidad de imparcialidad, e inspirada en un todo en las normas de honradez y republicanismos aconsejadas reiteradamente por el Sr. Gobernador a sus subalternos... Se vio precisado a adoptar algunas medidas de carácter policivo...⁷

Las medidas de carácter policivo a las cuales hace referencia el comunicado liberal causaron repudio en el conservatismo del municipio, la magnitud del atropello se conoció gracias al detallado informe elaborado por el doctor Pablo Zuluaga, juez segundo del circuito de Rionegro, quien en forma confidencial, por su condición de empleado público, se comunicó con el jefe conservador Carlos Vásquez Latorre para ponerlo al tanto de la situación generada en el municipio por la acusación liberal de fraude, perpetrado por la minoría conservadora y en particular por el secretario de la junta electoral, don Carlos Escobar, quien no pudo encontrar algunos nombres liberales en el listado de votantes. Zuluaga concluye acusando al alcalde Jorge Liévano de parcialidad política. Además, el juez expone su propuesta de choque frente al conflicto que vivían los conservadores del municipio después del triunfo liberal:

⁶ Archivo Histórico de Antioquia (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 6-II-1930.

⁷ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 10-II-1930.

[...] El alcalde municipal redujo a prisión a doce conservadores⁸ entre ellos al patriarca Don Julián Muñoz, porque así se lo solicitó esta chusma bravía... figúrese usted que de la una a las dos de la tarde se celebra en la Iglesia mayor el trisagio y allí estaban los señores Julián Muñoz y Martín Zapata. El señor alcalde Jorge Liévano, azuzado por las turbas penetró en la iglesia en esos momentos solemnes a sacarlos y por la puerta de la sacristía lo recibió la chusma. Por fortuna no golpearon a este anciano, respetable, lo que no pasó con Zapata quien se encontraba muy cerca a la puerta lateral izquierda de la iglesia; de allí, por orden de cuatrocientos o quinientos individuos fue sacado por tres agentes de la policía quienes incapaces de contener el tumulto con palabras suaves, no pudieron impedir que a Zapata se le abofeteara sin misericordia... cuando varios ciudadanos reclamaron del señor Alcalde por la prisión de esos conservadores, sacó la peregrina disculpa de que lo hacía para que no los linchara el pueblo, como quien dice “mato los heridos para que no penen”. Es preferible, D. Carlos, el estado de guerra a esta situación intolerable; así al menos se puede uno defender y muere matando... Somos pocos, pero si continúan las agresiones sabremos multiplicarnos y por cada conservador que caiga cobraremos la revancha con diez salvajes⁹.

El doctor Zuluaga, conservador centralista de Antioquia, propuso una salida violenta a la crisis generada por su mismo partido en el país con una división política en las elecciones presidenciales de 1930, a todas luces inoportuna, entre los seguidores del poeta Guillermo Valencia y los del general Alfredo Vásquez Cobo, causante de la derrota electoral y por consiguiente del triunfo liberal. La radical propuesta del juez, que no tuvo acogida regional, manifestaba una corriente minoritaria que simpatizaba con la guerra como alternativa para recupe-

⁸ Los señores: Julián Muñoz, Jesús A. Urrea, Martín Zapata, Francisco Roberto, José Eliseo, Alberto Guarines, Luis E. Echeverri, Eleazar Serna, Emilio Serna, David Arbeláez. No aparecen más nombres.

⁹ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 10- II-1930.

rar el poder perdido; su lenguaje para dirigirse a los opositores liberales se aproximaba más al conservatismo decimonónico que al lenguaje de un período de Concentración Nacional, que se iniciaba por parte de los conservadores con el reconocimiento del triunfo legal de Enrique Olaya Herrera. Don Carlos Vásquez, destinatario del informe, con marcada indiferencia envía el siguiente mensaje al gobernador: “Don Camilo C. Restrepo: Lo saludo atentamente a Ud. le envié una tarjeta en la cual defienden al alcalde de Rionegro. Hoy le envío otra en la que lo atacan. Siempre conviene oír los varios pareceres”¹⁰.

Sin embargo, la propuesta belicista del juez Pablo Zuluaga no desentonaba en los departamentos de Santander y Boyacá, donde se desarrollaron brotes incontrolables de violencia bipartidista generando muertes y desplazamientos de población mayoritariamente campesina, frases como: “...El conservatismo santandereano está resuelto a ir en esta lucha hasta el delito”¹¹ se escucharon con frecuencia en manifestaciones políticas. En municipios mayoritariamente liberales como Piedecuesta, Floridablanca y Capitanejo se presentaron brotes de violencia bipartidista con decenas de muertes en el año 1931¹². En Rionegro, si bien la violencia bipartidista no alcanzó los niveles de Santander, si se dio en el plano del amedrentamiento y el insulto. A pesar de la cercanía geográfica entre Rionegro liberal y Marinilla conservadora, la actitud colaboracionista de los segundos, con el gobierno del presidente Olaya, permitió un espacio de entendimiento político, sumado a la ausencia en el Cercano Oriente Antioqueño de sacerdotes intransigentes generadores de violencia que fueron comunes en Santander del Norte y del Sur y en Boyacá.

Volviendo a Rionegro, el Concejo Municipal se adhirió al comunicado del 10 de febrero en el cual más de un centenar de liberales

¹⁰ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. II-1930.

¹¹ Calderón Rodríguez, Ivonne Vanessa, “Piedecuesta, Floridablanca y Bucaramanga: Escenarios de la intransigencia católica en Santander, 1930-1931”, *Historia y Sociedad*. Número 25 (2013)175.

¹² Ver: Mario Latorre Rueda. “1930-1934 Olaya Herrera: un nuevo régimen”. N.H.C vol.1, *Historia Política*. Bogotá: Planeta, 1989.

apoyaban las decisiones del alcalde en el día de las elecciones presidenciales¹³, y un poco después, el 15 del mismo mes, los conservadores detenidos en la contienda electoral se pronunciaron ante el gobierno confirmando la versión del doctor Zuluaga¹⁴.

Ante la demostración de las acusaciones hechas por el juez contra el alcalde Liévano, el doctor Camilo C. Restrepo decidió remplazarlo, retirándolo de su cargo a partir del 15 de mayo de 1930. El gobernador había advertido antes de las elecciones presidenciales sobre la necesidad de dar garantías a todas las fuerzas políticas en la contienda y recomendó la neutralidad para todos los funcionarios del Estado, quienes debían asumir el control de la campaña electoral¹⁵.

Un alcalde pusilánime para un municipio polarizado

Se posesionó como nuevo alcalde el señor Salvador Uribe Navarro, de filiación liberal, quien comenzó su administración el 27 de mayo del mismo año. En un comienzo logró el apoyo liberal y la aceptación conservadora, que se manifestó con un par de comunicados firmados por el cura párroco del municipio, Ismael de Jesús Muñoz. El primero dirigido al secretario de gobierno departamental, doctor Ricardo Moreno Jaramillo, donde plantea que el alcalde da garantías por su conducta moral y religiosa, además es aceptado por las personas sensatas y honorables de Rionegro¹⁶. El segundo dirigido al primer gobernador nombrado por Olaya Herrera, el republicano Carlos Cock, donde pide que lo conserven en el cargo para el año 1931¹⁷. Este último comunicado del padre Muñoz ganó la adhesión de un círculo político formado por liberales y conservadores del municipio quienes se manifestaron

¹³ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 2-II-1930.

¹⁴ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 15-II-1930.

¹⁵ Echavarría, Guillermo. *Camilo C. Restrepo* (Medellín, Servigraficas. 1979) 52.

¹⁶ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7. 1930 PR. 8085. 4-VIII-1930.

¹⁷ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7 1930 PR. 8085. 15-IX-1930.

un día después, el 16 de septiembre, apoyando al alcalde Uribe Navarro. Entre los conservadores más prestantes que firmaron el memorial se destaca el médico José Joaquín de la Roche¹⁸, ideólogo de su partido en el municipio y uno de sus intelectuales más activos, orador en el acto de conmemoración del primer centenario de la muerte de José María Córdoba en diciembre del año 1929, alternando con el candidato presidencial general Alfredo Vásquez Cobo y el expresidente de la república Carlos E. Restrepo¹⁹.

Los problemas para el funcionario comenzaron con una acusación de un empleado de la cárcel que lo señaló por el delito de persecución política ante el secretario de gobierno departamental. Se trata del militante romanista²⁰ Francisco García, quien acudió a sus amigos políticos pidiendo que intercedieran por él con el fin de conservar su puesto. Sus interlocutores fueron los copartidarios Julio César García director de instrucción pública en el departamento, Leocadio Gómez hermano de don Román y el liberal Jaime Orozco, diputado a la Asamblea de Antioquia por el círculo electoral de Oriente 1931-1933, entre otros²¹. El alcalde no pudo medir a tiempo la magnitud del problema en que se metía al enfrentar a un empleado tan bien posicionado en los círculos políticos regionales y en plena época electoral. Los romanistas movieron su maquinaria política y el mismo día de conocida la anterior denuncia, el 19 de marzo de 1931, se hizo público un memorial en Rio-negro dirigido al gobernador donde se acusó al alcalde de conocer muy poco de derecho elemental²². La plana mayor del conservatismo municipal, encabezada por don Julián Muñoz, contribuye a “empapelar” más

¹⁸ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo N°7 1930 PR. 8085. 16-IX-1930.

¹⁹ “La Llegada del General Vásquez Cobo...”, *El Heraldo de Antioquia* (Medellín) N.º 776, 9 de diciembre de 1929, p.2.

²⁰ El conservatismo Romanista primera fuerza política en Marinilla, orientado por el senador Román Gómez.

²¹ (AHA). Gobierno Municipios. 1931 RS. 8100. 19-III-1931.

²² (AHA). Gobierno Municipios. 1931 RS. 8100. 4-V-1931.

al funcionario poniendo de presente la inconformidad conservadora por las pocas garantías ofrecidas por el Alcalde, lo acusan de cobardía cuando se trata de defender los derechos ciudadanos y terminan proponiendo un alcalde nuevo, natural del municipio de Rionegro y liberal.

[...] En las elecciones pasadas para diputados a la Asamblea... el pueblo bajo se embriagó y para evitar sucesos los conservadores tocamos retirada de las urnas a nuestras casas... Los conservadores de aquí emitimos el voto con sigilo y tembloroso, como si fuera una mala acción; podemos decir que somos sufragantes vergonzosos... demostramos que el actual alcalde de Rionegro Salvador Uribe Navarro es débil e incapaz de regir un pueblo libre, que no da garantías por su ineptitud y cobardía... suplicamos al señor gobernador se nombre antes del domingo próximo un Alcalde para ese distrito que dé garantías a todos; estimamos sí, que debe ser de aquí, Liberal, que conozca el medio donde actúa²³.

El anterior memorial fue acompañado por la declaración de los liberales Teodomiro Gallego, Luis G. Arbeláez y Adalberto Chica, quienes contestaron por su propia voluntad un cuestionario elaborado por don Julián Muñoz ante el juez y el personero municipal con las siguientes preguntas:

[...] 2) si es cierto y lo afirman por sus propias y directas percepciones y porque así lo vieron, que es en las elecciones del día 10 de febrero del presente año, para Diputados... El actual Alcalde de esta ciudad... no tomó medida alguna para evitar que el pueblo bajo se emborrachara con aguardiente de contrabando pues que dicho licor se expendía públicamente... 3) si es verdad y es público y notorio, que cuando en ese mismo día se formaban algunos desórdenes entre los embriagados, el citado alcalde señor Uribe Navarro, lejos de intervenir a poner orden huía cobardemente del

²³ (AHA). Gobierno Municipios. 1931 RS. 8100. 4-V-1931.

motín... 5) Diga si es verdad, la impopularidad de este Alcalde ya por su ignorancia, ya por su ineptitud y cobardía en la administración municipal, es proverbial (sic) en esa ciudad [...]»²⁴

Los mencionados liberales contestaron el cuestionario en mención coincidiendo con las acusaciones realizadas ante el Gobernador por la cúpula conservadora local. La presión ejercida por los partidos contra el Alcalde fue tan fuerte que el funcionario se vio obligado a renunciar al cargo²⁵ el día 25 de mayo. Su carta dice: "...Después de estar un año al frente de la administración de este municipio por designación que para ello tuvo a bien hacerme ese despacho, hoy me resuelto (sic) a renunciar al empleo por circunstancias que creo innecesario expresar, y ruego al señor Gobernador se sirva admitirme tal dimisión»²⁶.

UN ALCALDE DE LA ÉLITE LIBERAL DE MEDELLÍN CON POCO RESPALDO EN RIONEGRO

Conocida la salida del señor Uribe Navarro de la alcaldía, conservadores y liberales coincidían en la necesidad de hacer nombrar un alcalde nacido en el municipio de Rionegro y con suficiente conocimiento del funcionamiento de la política local, obviamente liberal. Se barajaron varios nombres, sin embargo, la gobernación, en manos conservadoras, decidió rechazar la propuesta de los partidos políticos y nombrar al liberal Gabriel Castro²⁷, perteneciente a una familia de gran tradición

²⁴ (AHA). Gobierno Municipios. 1931 RS. 8100. 4-V-1931.

²⁵ Al señor Salvador Uribe Navarro se le aceptó la renuncia al cargo de alcalde en Rionegro y lo nombraron en el mismo puesto en la población de El Retiro.

²⁶ (AHA). Gobierno Municipios. 1931 RS. 8100. 25-V-1931.

²⁷ Gabriel Castro, liberal de Medellín, hermano de Alfonso, médico, literato y funcionario de la gobernación. Célebre por su discurso en el cementerio de San Pedro, el día de la posesión de Olaya en honor a los liberales desaparecidos en la hegemonía conservadora. Hermano de Enrique fundador del periódico satírico y liberal "El Bateo". Don Gabriel fue coautor con Juan Manuel Arango del libro "La Salvación de Colombia..." donde hace una apología del triunfo liberal del año de 1930. Ver: Sonia Jiménez Jiménez, "El Bateo y la administración Olaya Herrera (1930-

liberal en Medellín, quien se posesionó el día 6 de junio de 1931. El nuevo alcalde terminó el año sin problemas graves, siendo confirmado por la gobernación para el año siguiente. Aunque no era el funcionario deseado por la clase política local, mantuvo inicialmente un importante consenso en el municipio, lo que le permitió gobernabilidad.

Sólo en marzo del año 1932 se conoció una denuncia contra él realizada por el señor Eduardo Villegas R., quien aprovechando su amistad con el doctor Jesús Antonio Hoyos, secretario del Ministerio de Gobierno, le escribió pidiéndole colaboración para lograr la destitución del alcalde. El doctor Hoyos contestó en los siguientes términos.

[...] Recibí su carta del 14, la leí y se la mostré al General, quien gustoso puso el siguiente telegrama... Ministerio de Gobierno sección 1ª telegrama número 720 Bogotá, marzo 3 de 1932. Gobernador. Medellín. Varios ciudadanos, pertenecientes a distintos partidos y vecinos de Rionegro, quejándose contra Alcalde referido municipio por sus actuaciones contrarias ley y odiosas persecuciones. Rúégale estudiar el caso con toda atención y proveer lo que estime legal... Servidor, Morales Olaya, Ministro de Gobierno... pero le encargo esto mi querido Eduardo: no vaya a meter la pata mostrando esta carta y diciendo nada a nadie porque cualquier cosa que usted dijera en el particular me molestaría mucho porque yo también soy amigo del Dr. Alfonso Castro hermano del Alcalde, y el vería muy mal mi intervención en el asunto por justo que sea... J. A. Hoyos²⁸.

Vale la pena resaltar en esta carta la propensión del Ministerio de Gobierno a interferir en problemas de política local que le correspondía resolver al gobernador y a su secretario de gobierno, rompiendo con los conductos regulares. Merece capítulo aparte la actitud clien-

1934): De salvador de Colombia a un gobierno híbrido y timorato" *Revista HiSTOReLo*. Volumen 4, número 7 (2012): 242-269.

²⁸ Jesús Antonio Hoyos, "Copiador de cartas particulares del Secretario del Ministerio de Gobierno", Bogotá Marzo 3 de 1933. Archivo Casa de la cultura de Marinilla (ACCM), Tomo 3, p. 38.

telista del doctor Hoyos quien intenta aparecer por fuera de intrigas políticas cuando es uno de los principales promotores de ese estilo de hacer política en la década de 1930²⁹.

En abril del mismo año, se hizo pública una denuncia más contra el señor alcalde donde lo tratan de borracho, saboteador y peleador, siendo respaldadas estas acusaciones por más de veinte firmas³⁰. Pero las múltiples quejas contra el alcalde Castro no prosperaron, el funcionario no sólo terminó su administración en el año de 1932, sino que logró continuidad en el cargo para el año 1933, lo cual demuestra sus excelentes relaciones políticas y el padrinazgo de sus hermanos, reconocidos intelectuales liberales de Medellín.

En mayo de 1933 reaparecieron las críticas de los conservadores contra el alcalde, como era habitual antes de cualquier elección³¹. Aquellos pidieron garantías al señor gobernador y aprovecharon para denunciar al alcalde como parcializado políticamente al destituir a los pocos comisarios conservadores que había en el cuerpo de policía³². El memorial es firmado por la cúpula conservadora del municipio conformada por los señores Julián Muñoz, Manuel Arbeláez y Arnulfo Giraldo. La denuncia llega a la gobernación el mismo día en que el alcalde Castro pedía al gobernador el préstamo de diez agentes departamentales para contribuir a la conservación de la calma el día de la elección, aduciendo como justificación los problemas que estuvieron a punto de suceder en las elecciones de febrero para cambio de asamblea departamental y, además, por el intento de fraude que querían implantar algunos individuos bien conocidos por sus ejecutorias en dicho sentido³³. Es sorprendente que una minoría política tan marcada como

²⁹ Ver: Jorge Alberto Morales Agudelo, "Un clientelista conservador en la administración Olaya Herrera, 1930-1934. El caso del marinillo Jesús Antonio Hoyos". *Revista Circulo de Humanidades* N°34. (2013): 93-108.

³⁰ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1932 RS. 8110. 15-V-1932.

³¹ Se aproximaban las elecciones para cambio de representantes a la cámara.

³² (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 MR. 8131. 9-V-1933.

³³ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 MR. 8131. 9-V-1933.

los conservadores de Rionegro intentaran el fraude, cuando ejercían el derecho al voto con tanto temor, sin embargo, elección tras elección eran acusados del mismo delito justificando el irrespeto a los derechos políticos de la minoría por parte del liberalismo.

El alcalde Castro, en respuesta a los cargos hechos contra su administración por parte de los jefes del comité conservador, consideró a sus opositores políticos como ignorantes, viejos, pusilánimes, y planteó que eran utilizados por el doctor J. J. de la Roche y por el Pbro. Ismael de J. Muñoz, cura párroco del municipio, quienes en últimas son los principales ideólogos de la oposición en Rionegro³⁴.

En septiembre de 1933 llegó a la gobernación otra queja firmada por el conservador Isafás Muñoz³⁵, en la cual expone:

[...] El actual alcalde de Rionegro Sr. Gabriel Castro que es al que me refiero, no da las garantías que la ley concede a los ciudadanos para ejercer libremente sus derechos, y en un día de elecciones debido a su parcialidad política no sólo pondrá en práctica la presión oficial contra los conservadores sino, que con ellos puede interrumpir la paz del pueblo [...]³⁶.

El gobernador, capitán Julián Uribe Gaviria, en su respuesta informa sobre su decisión de enviar el memorial al señor alcalde: “pase este memorial al Sr. Alcalde Municipal de Rionegro para que se sirva tomar nota de él, significándole que este despacho tiene por norma rodear de garantías a todos los ciudadanos sean de la afiliación política que fueran”³⁷.

³⁴ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 MR. 8131. 13-V-1933.

³⁵ Hijo de don Julián, don Isafás escribió al gobernador en representación propia y de su hermano Julio que se desempeñaba como juez en Santo Domingo.

³⁶ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 20-IX-1933.

³⁷ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 20-IX-1933.

Estas acusaciones fueron desvirtuadas por el jefe conservador, Julián Muñoz, padre del acusador, quien respondió ante dos testigos en forma escrita y a petición del alcalde su concepto sobre él:

[...] En honor a la verdad... durante dicho Sr. Castro ha estado al frente de la administración, cargo que ha cumplido con todo decoro y dignidad, los conservadores hemos gozado siempre de garantía, principalmente en época de elecciones, y que al suscrito en ningunas elecciones por él presididas ha sido ultrajado ni vetado por nadie, al contrario se le ha rodeado de toda clase de garantías³⁸.

Esta desautorización de la queja del hijo por el padre es inexplicable, pues todo indicaba que don Julián y el alcalde no manejaban buenas relaciones políticas en el municipio de Rionegro, lo que descarta la sinceridad del mensaje de apoyo. Éste pudo ser motivado por un engaño contra el desprevenido anciano o por desacuerdos familiares al no ser consultado por sus hijos sobre la pertinencia del mencionado memorial. El Alcalde, de nuevo, salió airoso de las acusaciones en su contra, manteniéndose en el cargo hasta diciembre de 1933.

El Comité Conservador de Rionegro prácticamente desapareció del panorama político municipal a partir de octubre de 1933, al no presentar candidatos en las elecciones locales para cambio de concejo, consecuente con la posición mayoritaria del partido de declarar abstención electoral. El liberalismo se consolidó entonces como la única fuerza política al ganar ocho curules con la lista oficial y una con su segunda plancha; ambas fueron encabezadas por el jefe local de liberalismo, el abogado Mariano Sanín Tobón³⁹. La participación del partido

³⁸ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 5-X-1933.

³⁹ Concejales principales en Rionegro (1933-1935) doctores. Mariano Sanín T, Jesús A Rico, Sres. Gabriel Tobón U, Atilano Gallego R, Tulio Castrillón, Carlos López L, Samuel Arbeláez O, Francisco Arbeláez G. y Eduardo Ospina.

conservador en dichas elecciones se limitó a las obligaciones adquiridas al tener representación en la junta electoral, como escrutadores, en cabeza del ya mencionado doctor Pablo Zuluaga⁴⁰.

El nuevo concejo municipal de Rionegro inició desde antes de su posesión una intensa labor para lograr la salida del alcalde Castro; en tal sentido nombraron al concejal Carlos López para que en compañía del diputado a la asamblea por Oriente 1933–1935, el liberal doctor Mariano Castrillón, se entrevistaran con el señor gobernador con el fin de tratar de temas de interés para la administración del municipio⁴¹. La junta liberal le había quitado el respaldo al señor Castro después de denunciarlo como irresponsable, al ausentarse del municipio en época de escrutinios electorales, sin informarle al jurado y sin dejar la papejería necesaria para dichos casos⁴². El alcalde inició su defensa ante la administración departamental escribiéndole al capitán Uribe Gaviria, a quien le dice:

El nuevo concejo municipal instalado ayer (2-II-1933) en mayoría integrado por zapateros y talabarteros, se han venido de una manera bárbara en contra de este servidor... yo quisiera hablar con Usted en este sentido, pues no es posible que se vengan en contra de uno precisamente en las peores circunstancias de la vida, cuando mi madre y mi señora están bastante enfermas, en cama... por lo tanto yo espero que usted se sirviera darle cuarentena al asunto...⁴³

Días después el alcalde le envía un nuevo telegrama al gobernador proponiéndole aplazar una reunión política solicitada por los concejales liberales de Rionegro: "Agradecérosle no atender comisión concejo

⁴⁰ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 5-X-1933.

⁴¹ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 MR. 8131. 23-X-1933.

⁴² (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 5-X-1933.

⁴³ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 2-XI-1933.

tanto no esté integrada Presidente corporación principal miembro de ella. Lo mismo presencia, suscrito. Objeto defenderme cargos infundados..."⁴⁴. El funcionario generaba múltiples problemas a la gobernación, sin embargo era mantenido por el capitán Uribe en su cargo a pesar de la voluntad general de los partidos que se inclinaban por un alcalde del terruño. La razón puede estar en el deseo de controlar al liberalismo de Rionegro que funcionaba con autonomía e independencia de Medellín y evitar más adelante complicaciones como las generadas por el conservatismo municipalista de Marinilla (o Romanismo) al conservatismo centralista de Medellín en la época de la hegemonía de dicho partido⁴⁵.

El trato de zapateros y talabarteros a los miembros del Concejo por parte del alcalde Castro carecía de fundamento, pues en realidad los liberales de Rionegro eran los más preparados de todo el cercano Oriente, como lo comprueba la presencia de dos profesionales: Mariano Sanín y Jesús A. Rico entre los concejales recién posesionados, así como de pequeños empresarios de la industria del cuero. En general los miembros de la junta liberal del municipio fueron candidatos a las alcaldías de Oriente, dos de ellos nombrados en Marinilla: Guillermo Valencia⁴⁶ y José Hinestrosa⁴⁷, el primero secretario y el segundo escrutador del jurado electoral. Los concejales del municipio y los principales miembros de la junta liberal eran más que talabarteros y zapateros como los consideraba el alcalde, por otro lado, descalificaba a la junta conservadora del municipio conceptuando a sus miembros como pusilánimes, viejos e ignorantes, lo cual demostraba su irrespeto y falta de tolerancia hacia rivales políticos.

⁴⁴ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 7-XI-1933.

⁴⁵ Por más de dos décadas los conservadores de Marinilla se opusieron al centralismo de sus copartidarios de Medellín.

⁴⁶ Alcalde de Marinilla de febrero 9 a mayo 31 de 1935.

⁴⁷ Alcalde de Marinilla de mayo 31 a octubre 12 de 1935.

En la sesión inaugural del nuevo concejo, el edil Tulio Castrillón, sustentando la proposición sobre graves problemas administrativos ocasionados por el alcalde Castro, dijo: “aunque no hubiera cargos ningunos que hacer, el asunto era que tenía que imponerse ante el gobierno liberal, como se había impuesto en Sonsón para que se les nombrara un alcalde rionegrero...”⁴⁸. En la memoria colectiva de Oriente estaban presentes todavía los hechos del año 1932, cuando los conservadores de Sonsón se negaron a aceptar un alcalde liberal y generaron violencia⁴⁹; pero tratándose de integrantes de un mismo partido que apenas retornaba al poder, después de una larga hegemonía conservadora, la insinuación del concejal Castrillón sonaba más a chantaje que a petición respetuosa.

UN ALCALDE RIONEGRERO PARA CONSOLIDAR UNA INFLUENCIA

Ante el radicalismo de la oposición, el alcalde presentó su renuncia irrevocable el día 26 de noviembre de 1933⁵⁰, siendo aceptada por la gobernación a mediados de diciembre del mismo año, cuando es nombrado nuevo alcalde el señor Genaro Echeverri. Con este nombramiento el concejo municipal se dividió entre los ediles que exigían al gobernador un alcalde natural de Rionegro y los que respetaron la decisión de nombrar en el cargo a una persona no relacionada con los círculos políticos del municipio. El primer grupo era liderado por los concejales J. Antonio Rico, Tulio Castrillón, Gabriel Tobón U., Atilano Gallego, Carlos López y el diputado Mariano Castrillón. El segundo por el presidente del concejo, doctor Mariano Sanín, y sus seguidores, quienes hicieron sentir su posición ante el gobernador: “Los abajo firmantes ciudadanos de Rionegro Antioquia, hemos tenido conocimiento de

⁴⁸ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 RS. 8110. 7-XI-1933.

⁴⁹ El 1 de junio de 1932 los conservadores de Sonsón rechazaron al alcalde liberal nombrado por la gobernación, salieron a la calle a protestar, resultando dos personas muertas y varios heridos.

⁵⁰ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 6. 1933 MR. 8131.3-XII-1933.

proposición aprobada concejo 24-XII-1933... Rechazamos porque tal hecho demuestra irrespeto al gobierno departamental”⁵¹. El memorial fue firmado también por el doctor Jaime Orozco⁵² y los señores José Hinestrosa, Felipe Orozco, Emilio Gómez, entre otros.

El recién nombrado alcalde se comunicó con el gobernador informándole sobre la tensión en el pueblo por la no aceptación de la propuesta de “alcalde rionegrero”. Aprovechó la oportunidad para manifestarle su inconformidad con el sobresueldo ofrecido por el concejo municipal por considerarlo demasiado bajo⁵³.

El liberalismo de Rionegro en el año 1934 presentó características de un partido político sin rumbo, con divisiones caprichosas que lo distraía de los asuntos realmente importantes, como lograr consolidar la unidad alrededor de un alcalde de consenso para toda la comunidad. Un matiz estaba conformado por la mayoría del concejo municipal, siendo orientado por el diputado doctor Mariano Castrillón, y otro, moderado, lo dirigía el doctor Mariano Sanín, presidente del concejo, junto al ex diputado doctor Jaime Orozco, entre otros. El primer grupo exigía el puesto del secretario de la alcaldía por estar en manos de un conservador y el segundo defendía la militancia liberal del afectado, señor Antonio J. Ramírez⁵⁴. Después de tantas dificultades políticas encaminadas a influir en un asunto de tan poca monta, los liberales de Rionegro reciben la noticia de la salida del alcalde Echeverri y del nombramiento de otro foráneo, don Juan Francisco Soto, quien inicia sus labores terciando a favor del cuestionado secretario del concejo, señor Ramírez⁵⁵. Y ahondando el conflicto. Por este mismo tiempo el

⁵¹ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 2-I-1934.

⁵² Doctor Jaime Orozco Diputado a la Asamblea de Antioquia por el Círculo Electoral de Oriente. Segunda suplencia (1929-1931) y Diputado principal por el mismo Círculo Electoral en el periodo (1931-1933). Posteriormente regresa a la Asamblea Departamental como Diputado (1935-1937), convirtiéndose en el principal jefe liberal del Cercano Oriente Antioqueño.

⁵³ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 4-I-1934.

⁵⁴ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 6-X-1934.

⁵⁵ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 7-VIII-1934.

partido conservador, prácticamente desaparecido del panorama político local, es provocado por parte del nuevo alcalde mediante la elevación de una denuncia sobre reuniones clandestinas realizadas en la casa del doctor Pio Moreno⁵⁶. En el memorial, dirigido al Sr. secretario de gobierno, se aprecia la intolerancia frente a un adversario político derrotado en la municipalidad.

[...] Últimamente este despacho ha tenido conocimiento de que en una casa situada en el área de la población y en donde vive el Sr. Dr. Pio Moreno, se han venido verificando ciertas reuniones de personas netamente conservadoras. Como esta población de Rionegro, se halla rodeada de otras poblaciones que generalmente se han reconocido y son de mayoría conservadora, y es a la casa en donde habitaba el expresado Dr. Pío Moreno a donde se ha notado que la mayor parte de los conservadores de Oriente penetran sin saberse a fondo el objetivo de sus reuniones, es el motivo por el cual yo, en mi carácter de Alcalde de este lugar y de la manera más respetuosa doy a usted, este aviso⁵⁷.

El alcalde terminó el memorial pidiendo veinte o veinticinco policías departamentales para el 7 de agosto de 1934, día de la posesión del presidente Alfonso López Pumarejo, y posteriormente le escribe al jefe de orden público departamental pidiéndole en préstamo veinte fusiles Grass con el fin de prevenir disturbios⁵⁸. El día de la posesión del presidente López no pasó nada en Rionegro distinto a la natural alegría liberal. Las reuniones en la casa del doctor Moreno seguramente estuvieron relacionadas con consultas privadas de miembros de la dirección conservadora en los municipios de Oriente y con la inten-

⁵⁶ El Dr. Pio Moreno conservador centralista de Antioquia, Marinillo de nacimiento Pariente de don Román Gómez fue miembro de la dirección nacional del partido en el año 1928 como suplente del sr Carlos Vásquez Latorre.

⁵⁷ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 28-VIII-1934.

⁵⁸ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 22-VII-1934.

ción de organizarse en forma más efectiva para asumir la nueva táctica de oposición total a la República Liberal. Consecuente con la nueva situación política, la junta liberal de Rionegro pidió al doctor Germán Medina, secretario de gobierno departamental, el cambio de todos los alcaldes conservadores de Oriente:

[...] al insinuarle de la manera más comedida el cambio total de los alcaldes conservadores por funcionarios liberales. Hoy no puede ser un derecho inherente e inalienable del conservatismo de aquella región, la rectoría administrativa y política en la cepa regeneradora. Sabemos que allí existe una latente fuerza liberal que el macizo conservatismo de los funcionarios prevalecidos del ambiente, del viejo sistema y de la hegemonía, ataja a todas sus manifestaciones. Queremos decirle que próximamente habrá una especie de convención de representantes liberales de los pueblos de aquella sección, con el fin de federarse de toda directiva central y para conseguir además personería jurídica. Quedará así establecida muy probablemente una disidencia en una circunscripción electoral, en la que se abrigan muy fundadas esperanzas no tanto por el aumento considerable de votos liberales sino por la merma muy marcada de votos conservadores, mediante la cedula electoral... Dr. Jaime Orozco presidente; Nicolás Sandoval Secretario⁵⁹.

Más tarde se convocó al liberalismo a una asamblea regional, donde se fundó la Federación Liberal de Oriente, la cual se realizó en el municipio de El Peñol el día 31 de enero de 1935, con la participación de la junta liberal del municipio de Rionegro y de los demás municipios de la zona. Decidieron pedir las alcaldías de El Peñol, Guatapé, San Carlos y Cocorná, para las cuales presentaron ternas de aspirantes y eligieron al doctor Jaime Orozco como presidente de la federación⁶⁰,

⁵⁹ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1934 PAR. 8142. 20-IX-1934.

⁶⁰ (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1935 PAR. 8152. 6-II-1935.

quien fijó como objetivo principal del nuevo organismo promover el acercamiento, la unión y la solidaridad de los liberales de Oriente⁶¹ y radicó la directiva de la junta en el municipio de Rionegro⁶². Esto demuestra la fuerza que adquirió el liberalismo en la región y el liderazgo de Rionegro como principal centro liberal.

La junta central de la federación liberal intrigó ante la gobernación solicitando el cargo de alcalde para el vicepresidente de la junta municipal, señor Serafín Duque⁶³, hasta que por fin la gobernación aceptó al mencionado jefe liberal, posesionándose como el primer alcalde hijo de Rionegro en la década del treinta, comenzando su administración el día 5 de septiembre del año 1935. Para ese año ya habían pasado por el empleo tres funcionarios, dos de los cuales no gozaron del consenso liberal.

Por estos años en la gobernación dominaba el Arredondismo, liderado por don Rafael Arredondo, autor del “plan Arredondo” que, según Tulio González Vélez, era un proyecto audaz que hacía del gobierno liberal su mejor arma de conquista, con leyes inventadas para debilitar al contrincante antes de ir a las urnas⁶⁴. Don Rafael era débil en Oriente, por ello, es posible pensar que la imposición de alcaldes externos a la localidad se debía a una estrategia, para quitarle influencia a ese fuerte liberalismo independiente de Medellín.

CONCLUSIÓN

En los años treinta del siglo pasado, el liberalismo de Rionegro representaba un matiz político con proyección regional y representación

⁶¹ Los municipios de Oriente que fundaron la federación fueron: Rionegro, El Peñol, Marinilla, El Santuario, Cocorná, Guarne, El Retiro, San Carlos, San Rafael, Granada.

⁶² (AHA). Gobierno Municipios. Tomo 7. 1935 PAR. 8152. 31-I-1935.

⁶³ (AHA). Gobierno Municipios. 1935 PAR. 8152. 16-IV-1935.

⁶⁴ González Vélez, Tulio. *El último Arriero y otros cuentos y semblanzas* (Medellín: Ediciones de Autores Antioqueños, 1986) 174.

en la asamblea departamental, e influía a los demás comités liberales de la zona como lo demuestra la fundación de la Federación Liberal de Oriente y su presidencia en manos del rionegrero doctor Jaime Orozco.

Con el nombramiento del alcalde Serafín Duque⁶⁵, oriundo del municipio, el liberalismo de Rionegro gana una batalla política por consolidar su poderío local y proyectarse con el objetivo de conquistar las alcaldías de Oriente, como paso obligado en la pretensión de ganar nuevos votantes.

El partido conservador desapareció del municipio de Rionegro durante el período de la República Liberal. Su dirección, conformada por políticos muy ancianos, no resistió la presión, en ocasiones violenta, del liberalismo por sacarlos de las lides políticas locales y se aislaron, mientras las nuevas generaciones conservadoras no se atrevieron a levantar las banderas partidistas en este medio liberalizaste.

⁶⁵ En su libro *Crónicas de Rionegro-Antioquia década de 1930*. Augusto Arbeláez Gómez explica las razones que justificaron la destitución del primer alcalde liberal y rionegrero de la década de 1930 Sr. Serafín Duque, debido a su pública adhesión a la pre-candidatura presidencial del Dr. Darío Echandía 1938-1942. El arredondismo siempre simpatizó con el maestro Echandía, es posible que para esa época el alcalde apoyara a los liberales “manzanillos” o arredondistas de Medellín que disputaban el control político liberal de la capital con los “notables” o políticos con formación universitaria. Ver: Jorge Alberto Morales Agudelo, “Clímaco Agudelo Ángel. El último Olayista de Itagüí”. (Ponencia, Centro de Historia de Itagüí, 2011). Don Clímaco relata la confrontación entre los matices liberales de Medellín, por la época mencionada.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Archivo Histórico de Antioquia. Fondo: Gobierno Municipios. Tomos: 6, 7, 8085, 8100, 8110, 8131, 8142, 8152
- Hoyos, Jesús Antonio. Copiador de Cartas Particulares del Secretario del Ministerio de Gobierno. Bogotá 1933. Casa de la cultura de Marinilla.
- Periódico *Heraldo de Antioquia*. Diciembre de 1929

Fuentes secundarias

- Arbeláez Gómez, Augusto. Crónicas de Rionegro-Antioquia Década de 1930. Medellín, Litografía Oskar. 1994. 173 p.
- Arredondo, Rafael. Plan de Organización Liberal Municipal. Medellín, Tipografía Olympia. 1934. 371 p.
- Calderón Rodríguez, Ivonne Vanessa. Piedecuesta, Floridablanca y Bucaramanga: escenarios de la intransigencia católica en Santander. *Historia y Sociedad*. Número 25, julio–diciembre de 2013.
- Echavarría, Guillermo. Camilo C. Restrepo. Medellín, Servigraficas 1979. 95 p.
- González Vélez, Tulio. El Ultimo Arriero y otros cuentos y semblanzas. Medellín, Ediciones Autores Antioqueño. Volumen 31. 1986. 200 p.
- Henderson, James. La modernización en Colombia, los años de Laureano Gómez, 1889–1965. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.
- Jiménez Jiménez, Sonia. El Bateo y la administración Olaya Herrera (1930–1934): De salvador de Colombia a gobierno híbrido y timorato. *Revista HiSTOReLo*. Volumen 4, número 7, enero–junio de 2012.
- Latorre Rueda, Mario. “1930–1934. Olaya Herrera: un nuevo régimen”. Nueva Historia de Colombia Vol. 1, Historia Política. Bogotá: Planeta, 1989.

Melo, Jorge Orlando. La política en Antioquia 1904–1946. Recuperado de www.jorgeorlandomelo.com/politicaantio.htm

Morales Agudelo, Jorge Alberto. Un Clientelista Conservador en la Administración Olaya Herrera 1930–1934. El caso del Marinillo Jesús Antonio Hoyos. En *Revista Círculo de Humanidades*. Número 34, enero–diciembre de 2013.

Tusell, Javier. *Oligarquía y caciquismo en Andalucía 1890–1923*. Barcelona: Planeta, 1976.

De la soberanía al biopoder: Un cambio del que no se escapan ni las universidades

Walter Gerardo Valencia Jiménez*

Yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a obedecer al dios más que a vosotros y, mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible? Apología de Sócrates 29 D-E.

RESUMEN: En este artículo se pretende exponer una visión del análisis efectuado por Foucault, sobre el poder y cómo formuló su cambio epistemológico, para ver la transformación del poder de la soberanía al bio-poder. En igual sentido mostrar la calidad como posible dispositivo disciplinar y la alta calidad que exige un cambio de la soberanía al bio-poder.

Foucault puede ser considerado hoy como uno de los más grandes teóricos del poder, después de la lectura del francés el poder toma otras

* Abogado, Magíster en Derecho (Investigación), con estudios de maestría en Educación (Profundización), Especialista en Derecho Administrativo. Docente de tiempo completo de la Maestría en Educación y Derechos humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. E-mail: walter.valencia@unaula.edu.co

dimensiones; así más que un análisis de poder hace una desconstrucción de éste, para fundamentar una liberación contra las estructuras gubernamentales que vigilan a los individuos al ejercer el dispositivo disciplinar.

Palabras clave: Estructura, dominación, poder, bio-poder, liberación, calidad.

INTRODUCCIÓN

Foucault en su trabajo *La historia de la sexualidad* (Foucault, 1996); nos muestra una tecnología del poder desde la reflexión de la sexualidad como un discurso liberador, ya que esta dimensión ha sido utilizada a lo largo de la historia como un mecanismo de dominación; Foucault plantea una nueva epistemología del poder, pues rompe con los paradigmas, y nos hace conscientes de los aparatos dominadores vigilantes. El tiempo ha sabido darle la razón a Foucault puesto que sus planteamientos cada vez se tornan más actuales; el discurso foucaultiano es liberador dado que el propósito del filósofo es mostrarnos, cómo somos dominados, para así plantear la posibilidad de una liberación; la que con el tiempo se convertirá en una nueva opresión, que precisará de otra liberación.

En Foucault el poder se transforma, desde el poder pastoral ejercido por el monarca, que tenía hasta el derecho de muerte frente a sus súbditos, por la protección de su soberanía; hasta la aparición del cuerpo, de la enfermedad, del delincuente; que necesitan ser vigilados dando el surgimiento de lo que se llamó bio-poder.

Es aquí donde aparece en la escena académica la actualidad del pensamiento de Foucault para pensar las políticas públicas de calidad en la educación, o mejor dicho la “alta calidad”. El Estado ejerce su poder soberano de regulación de la educación y las universidades tenemos el bio-poder para “resistir”, reflexionar, apostar para que la alta calidad se convierta en un dispositivo de poder, sino en la alta calidad como posibilidad de liberación.

EL PODER EN FOUCAULT

Para entender el concepto de poder en Foucault resulta pertinente tener una perspectiva compleja como la planteada por el maestro Morin (1990): “El pensamiento simple resuelve los problemas simples sin problemas de pensamiento. El pensamiento complejo no resuelve, en sí mismo, los problemas, pero constituye una ayuda para la estrategia que puede resolverlos” (p. 19). Se puede afirmar sin pretensión de definición que el poder no es estático, y que por consiguiente en Foucault (1996) “El poder está en todas partes; no es en lo que englobe todo, sino que viene de todas partes” (p. 55). Así como el mismo autor lo plantea:

La palabra “poder” amenaza introducir varios malentendidos. Malentendidos a cerca de su identidad, su forma, su unidad. Por poder no quiero decir “el poder”, como conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de ciudadanos en un Estado determinado.

Tampoco indica un modo de sujeción que, por oposición a la violencia, tendría la forma de la regla. Finalmente, no entiendo por poder, un sistema general de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones, atravesarían el cuerpo social entero. El análisis en términos de poder no debe postular, como datos iniciales, la soberanía del Estado, la forma de ley o la unidad global de una dominación; éstas son más bien formas terminales. Me parece que por poder hay que comprender, primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en el que se ejercen, y que son constitutivas de sus organizaciones: el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte: los apoyos que dichas relaciones encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadenas o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, cuyo dibujo general o cristalización ins-

titucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley en las hegemonías sociales (Foucault, 1996, p. 112).

Así las cosas, el término poder no resulta tan claro como gustaría, pero se puede afirmar que en Foucault el poder no es más que un instrumento, mediante el cual es posible pensar en una liberación de los dispositivos disciplinares; por medio de los cuales los aparatos gubernamentales imponen la verdad de la estructura, rompiendo con el paradigma de considerar al poder como un ser determinado y empezar a verlo como una dinámica cambiante donde todos los individuos adquieren la posibilidad de participar de él y no, como se había considerado hasta antes de sus postulados, el poder como maquinaria dominadora e irrompible.

De esta manera Foucault nos muestra que siempre existe la posibilidad de la rebelión contra los aparatos que nos oprimen, siempre debemos tener en consideración, la desobediencia, tal como lo plantea el profesor Maturana:

Todo sistema de poder, no es algo que uno tenga el poder, es algo que surge porque los otros hacen lo que uno quiere que hagan. Si yo le pido a una persona, a un niño que haga algo para mí y lo hace me concede poder; si le pido a un adulto que haga algo para mí y lo hace me concede poder; pero si no lo hace; yo no tengo poder. Ahora si yo amenazo con un castigo puede que me conceda poder, para evitar el castigo; si esos elementos que uno usa para que el otro le conceda poder desaparecen, entonces la relación de poder desaparece también, si esos argumentos que uno tiene son armas y de pronto no tengo armas, desaparece la relación de poder, el otro ya no va a tener miedo y va a poder enfrentarse, porque; no tengo armas, no tengo como obligarlo (Maturana, s.f, Min. 4:18).

En el mismo sentido Foucault cuenta cómo la historia de la sexualidad, puede ser fácilmente, la historia de la dominación y cómo a través

del tiempo la estructura estatal ha impuesto la verdad, en veces por medio de la confesión (Foucault, 1996) “las sociedades occidentales colocaron la confesión entre los rituales mayores de los cuales se espera la producción de la verdad” (p. 36), se llegaba hasta el colmo en desestimar la culpabilidad y la búsqueda de la responsabilidad criminal, para ser reemplazada por las confesiones que eran arrancadas por medio de juramentos mediante los juicios de Dios acompañado de:

Los métodos de interrogatorios e investigaciones, parte cada vez mayor de la administración real en la persecución de las infracciones y ello a expensas de los procedimientos de transacción privada constitución de los Tribunales de inquisición: todo ello contribuye a dar a la confesión un papel central en el orden de los poderes civiles y religiosos (Foucault, 1996, p. 73).

Asimismo otra de las instituciones de dominación por excelencia según Foucault la constituye la escuela, la que se ha desarrollado bajo un concepto de “panóptico” el que resulta ser, en su mayoría de veces una:

Construcción en forma de anillo; en el centro una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior de anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondientes a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a la otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar (Foucault, 2002, p. 121).

Esta estructura que permite ver y no ser visto; la cual crea la sensación de estar constantemente vigilado, resulta ser cada vez más cotidiana en algunas universidades, sólo por poner un ejemplo, donde bajo la disculpa de brindar seguridad y por consiguiente tranquilidad se

instalan aparatos de vídeo hasta en los salones de clase, hoy pocos se escapan de ese dispositivo disciplinar.

No olvidemos que para ejercer el poder disciplinar, deben existir disciplinados que soporten el dispositivo, aquí es donde Foucault retoma total actualidad para ayudarnos a pensar nuestra cotidianidad, recordemos lo que él nos planteó:

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto al poder "Hay que decir que se está necesariamente "en" el poder, que no es posible "escapar" de él, que no hay, en relación con, él, exterior absoluto, puesto que se estaría infaltablemente sometido a la ley. O que, siendo la historia la astucia de la razón, el poder sería la astucia de la historia el que siempre gana. Esto sería desconocer el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder (Foucault, 1996, p. 116).

En el mismo sentido existen múltiples oposiciones, las cuales en un momento dado pueden llegar a constituirse en la institución dominadora capaz de ejercer su fuerza disciplinar para definir y someter a los individuos enfermos. De tal forma se nos muestra como:

El derecho no fue simplemente un arma manejada hábilmente por los monarcas; fue el modo de manifestación y la forma de aceptabilidad monárquico. A partir de la Edad Media, en las sociedades occidentales el ejercicio del poder se formula siempre en el derecho (Foucault, 1996, p. 106).

Las relaciones monarca individuo se desarrollaban con sujeción a la norma, dado que el monarca era la voz de la Ley, la justicia, la verdad. Por esta razón se considera al igual que el autor en comento:

Que desde el nacimiento de aquello que yo llamo bio-poder o anátomo-política, estamos viviendo en una sociedad que co-

mienza a dejar de ser una sociedad jurídica. La sociedad jurídica fue la sociedad monárquica. Las sociedades europeas de los siglos XII al siglo XVIII eran esencialmente sociedades jurídicas en las cuales el problema del derecho era un problema fundamental, se combatía por él, se hacían revoluciones por él, etc. A partir del siglo XIX en las sociedades que se daban bajo la forma de sociedades de derecho, con parlamentos, legislaciones, códigos, tribunales, existía de hecho todo un otro mecanismo de poder que se infiltraba, que no obedecía a las formas jurídicas y que no tenía por principio fundamental la ley sino el principio de la norma, y que poseía instrumentos que no eran los tribunales, la ley y el aparato judicial, sino la medicina, la psiquiatría, la psicología, etc. Por lo tanto, estamos en un mundo disciplinario, estamos en un mundo de regulación. Creemos que estamos todavía en el mundo de la ley pero de hecho es otro tipo de poder el que está en vías de constitución por intermedio de conexiones que ya no son más conexiones jurídicas. Así, es perfectamente normal que usted encuentre la palabra disciplina en la boca de los abogados, llega a ser interesante ver lo que concierne a un punto interesante: cómo la sociedad de la normalización al mismo tiempo puede habitar y hacer disfuncional la sociedad del derecho (Foucault, 1991, p. 7).

De este modo se quiere hacer énfasis en cómo Foucault, plantea la posibilidad de tomar los argumentos dominantes en los discursos, para limitar esa dominación o mejor dicho en sus palabras:

Lo que se dice sobre el sexo no debe ser analizado como simple superficie de proyección de los mecanismos de poder. Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estra-

tegias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas; con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado; con lo que trae, también, de desplazamientos y reutilizaciones de fórmulas idénticas para objetivos opuestos (Foucault, 1996, p. 122).

Se muestra pues, como toma absoluta relevancia el discurso, como ese escenario donde se configura cada una de las relaciones de poder, toma relevancia no sólo en la cotidianidad del ejercicio del poder sino, el poder en el discurso, en el discurso dominador. Lo que exige una postura concreta frente al discurso y su ideología; una postura de sospecha:

Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso transporta y produce poder; lo refuerza pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo. Del mismo modo, el silencio y el secreto abriga el poder, anclan sus prohibiciones; pero también aflojan sus apresamientos y negocian tolerancias más o menos oscuras" (Foucault, 1996, p. 123).

UN NUEVO ENFOQUE DEL PODER

La epistemología propuesta por Foucault consiste, se puede decir, en analizar a los individuos como seres vivos, cambiantes dinámicos poseedores de poder, capaces de transformar las estructuras; en términos de Maturana, máquinas autopoieticas: "Una máquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que

los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico” (Maturana, 2004, p. 69).

En este orden, tal como lo plantea Ibarra (2008) interpretando a Foucault, ya desde el siglo XVIII hemos visto el nacimiento de una bio-política de la especie humana, veamos:

Según Foucault, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII se ve aparecer algo nuevo, que sería otra tecnología de poder, con una nueva dinámica, que no excluirá al poder disciplinario, sino que lo englobará, lo integrará, lo modificará y, sobre todo, se insertará en él gracias a, precisamente, las técnicas disciplinarias previas.

Además la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto resumen cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, enfermedad, etcétera (...) tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo sino al hombre/especie. Luego de la anatomopolítica del cuerpo humano, introducida durante el siglo XVIII, vemos aparecer, a finales de éste, algo que ya no es esa anatomopolítica sino lo que yo llamaría una biopolítica de la especie humana (Ibarra, 2008, p. 65).

En igual sentido es planteado de manera acertada por Joaquín Fontanet, quien anuncia el nacimiento de un nuevo poder donde el soberano hace dejación del derecho de muerte, para pasar a condenar a sus ciudadanos a la muerte en guerras absurdas¹.

Este nuevo poder que se ocupa de la vida, de la población, de la especie, es llamado bio-poder, y no supone tanto una ruptura con

¹ En caso de la reciente guerra de Irak donde no se encontraron las tales armas de destrucción masiva que generaron la invasión. Sin embargo fueron muchos los soldados muertos en combate.

el anterior modelo disciplinario, como una consecuencia producida por llevar al límite el modelo de la guerra. Si la guerra clásica se caracterizaba por hacer morir y dejar vivir, la nueva guerra que aparecerá bajo el modelo del bio-poder se caracterizará por hacer vivir y dejar morir. Se trata de la producción de la misma vida. A este bio-poder le corresponde una biopolítica que, mediante los mecanismos de control, intervendrá a un sujeto a quien ya no sólo se le requerirá ser útil y dominado, sino ser productivo al nivel de la especie. Se trata de un paso de una concepción negativa del poder (locura, prisión) a una eminentemente productiva: es el poder el que produce, el que hace vivir de determinado modo, el que deja morir, pues la muerte ya no es objeto de poder como lo era en anteriores épocas: es la vida misma el centro neurálgico de la batalla. La guerra se ha extendido hasta lo más íntimo de uno mismo. El uno mismo es el resultado de una batalla perdida. La guerra produce la vida, la asegura, la mantiene, garantiza la supervivencia de la especie. Una dominación total que apenas cuenta con un par contrario que permita limitarla, criticarla o incluso definirla. En las sociedades de control, parece decirnos Foucault, la vida es la reproducción de la victoria de los vencedores, el resultado perdido en la batalla por nosotros mismos. Sumidos en el escenario del bio-poder, el único posible reproche o crítica al bio-poder es necesariamente la opción por la no intervención. Frente a la intervención del poder en la vida misma, la resistencia a dicha intervención pasará por reclamar una menor intervención de los poderes, las instituciones, los medios de control. Dejar hacer a la vida, al cuerpo, dejar que la especie se desarrolle autónomamente, sin imposición alguna que no sea natural; éstas son las consecuencias lógicas de la oposición a un bio-poder convertido en trascendental (Fontanet, 2009, p.25).

Igualmente acontece con el que era llamado el poder de la verdad, donde los expertos lo poseían y la ejercían. Hoy acontece de mane-

ra muy distinta, los expertos son empujados bajo el dispositivo disciplinar a la productividad de la especie; es común escuchar el famoso “publica o muere”, que termina con algunos “doctores” que prefieren copiar trabajos ajenos o robar ideas de sus alumnos para publicarlas como propias, cada vez es más escuchado que funcionarios de alto nivel pierden sus doctorados por copiar ideas ajenas. Son más que conocidos los casos de Anette Schavan (Brumfield, 2013) y Karl Theodor zu Guttenberg (Salazar, 2013), exministros alemanes que perdieron sus doctorados por copia consiente y sistemática.

Por último se reitera, cómo el soberano ha venido perdiendo el derecho de muerte que poseía en el pasado frente a sus súbditos, y lo restringe cada vez más hasta el punto que sólo puede disponer de la vida de estos, en nombre de la supervivencia dado que:

La existencia de todos; se educa a poblaciones enteras para que se maten mutuamente en nombre de la necesidad que tienen de vivir. Las matanzas han llegado a ser vitales. Fue en tanto que gerentes de la vida y la supervivencia, de los cuerpos y la raza, como tantos regímenes pudieron hacer tantas guerras, haciendo matar a tantos hombres (Foucault, 1996, p. 165).

Es esta manera como se puede apreciar que el derecho del soberano a declarar la guerra no constituye sino una forma legal de ejecutar a sus súbditos porque “Los que mueren en el cadalso escasean cada vez más, a la inversa de los que mueren en las guerras” (Foucault, 1996, p. 166).

Es así como Foucault se enlaza de manera coherente en el devenir de nuestros días como precursor de la comprensión del poder, no como estructura inmóvil, sino como el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes transforma las estructuras de dominación, donde el derecho sólo constituye la lanza que obliga o restringe, todo esto a través de una epistemología de la vida donde el sujeto entendido como el hombre honesto, tal como lo plantea Morin, el que quiera ser el “Honesto Hombre”:

Se ve enfrentado a una cantidad de información increíble que no puede conocer, ni siquiera controlar; sus posibilidades de articulación son fragmentarias o esotéricas, es decir, que depende de competencias especializadas; existe una posibilidad de reflexión muy débil, porque ya no hay tiempo libre ni deseo de reflexionar. Vemos, pues, que se plantea un problema: demasiada información oscurece el conocimiento. Pero existe otro problema: demasiada teoría también lo oscurece. ¿Qué es la mala teoría? ¿Y la mala doctrina? Es aquella que se cierra sobre si misma porque cree poseer la realidad o la verdad. La teoría se cierra a todo lo previsto de antemano (Morin, 1984, p. 69).

El individuo consciente se transforma en agente poseedor del poder con capacidad de participar y modificar, los aparatos de dominación por medio de “Una epistemología de la vida”; que en términos de Morin sería: “La ciencia del hombre no tiene fundamento alguno que enraíce al fenómeno humano en el universo natural, ni método apto para aprender la extrema complejidad que lo distingue de todo otro fenómeno natural conocido” (Morin, 1990, p. 39).

ALTA CALIDAD EXIGE UN CAMBIO DE LA SOBERANÍA AL BIO-PODER

Analizadas las herramientas que nos aporta Foucault para comprender el bio-poder, de cara a los cambios que requieren nuestras universidades para ser reconocidas como de alta calidad tenemos que decir que, no les será tarea fácil.

La alta calidad para las universidades, hace apenas contados años parecía tarea de pocos, era reducido el número de Instituciones de Educación Superior, en adelante IES, que emprendían la titánica tarea de acreditarse institucionalmente entre ellas las confesionales y algunas que contaban con los suficientes recursos para tan alta inversión.

Distinto es el panorama actual donde pocas son las IES que no cuentan con la acreditación, al menos de uno de sus programas. Un

proceso como el de acreditación de alta calidad aparentemente “voluntario”; se ha tornado en necesario y obligatorio, dado que no tenerla es en el argot popular sinónimo de “Universidad de garaje” (Redacción educación, 2014).

Lo que a nuestro juicio estamos presenciando es, no sólo la educación cómo el panóptico sino, la educación en el panóptico, puesto que el 23 de diciembre del año pasado, se sancionó la Ley 1740 (2014) donde “Se regula la inspección y vigilancia de la educación superior”, misma que otorga facultades al Ministerio de Educación Nacional para inspeccionar en términos de detalle la información “jurídica, contable, económica, administrativa o de calidad” (Ley 1740, 2014). En resumen, todo, luego poco se escapa a este listado, máxime cuando hoy podemos preguntarnos: ¿Qué se escapa a la calidad?

Muchos son los cambios o las transformaciones que se le exigirán a las IES que se pretendan acreditar, pero hay que estar cautos para no perder la identidad, la filosofía de su creación y el reconocimiento social que se han ganado con esfuerzo y tesón. No estoy afirmando que las IES deban oponerse a la acreditación, lo que afirmo es que tendrán que tener sospecha a los cambios solicitados por “los pares”, puesto que algunos cambios no serán posibles porque son de la esencia de algunas universidades.

Hoy más que nunca ha tomado total protagonismo “El fin utilitario de la educación”, palabras cómo: eficiencia, eficacia o efectividad son usadas en mayor medida por los “gerentes de la educación” antónimos de los líderes educativos (Murillo, 2006). Los primeros sólo hablan en términos de productividad y su objetivo es el entregable. Por el contrario los segundos en palabras de Murillo: “Diagnostican problemas educativos, orientan a los profesores, promueven la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupan por el desarrollo del currículo” (Murillo, 2006, p. 14).

Esto nos lleva a pensar que los cambios a los que están llamadas las IES para entrar en la alta calidad, no son minúsculos. Se exigen

de cambios profundos lo que indica a nuestro juicio, que adicional a las transformaciones para la búsqueda de la alta calidad, las IES deben propender por no parecerse a las “universidades de garaje”, puesto que tal como lo muestra el observatorio de la universidad colombiana: “Algunas lo parecen, pero no son. Otras lo son, pero no lo parecen. Si donde estudia o trabaja se dan muchas de las siguientes conductas, salga corriendo”. (El Observatorio, s.f, Parr. 1) Punto seguido enlista un largo número de conductas que indican el cambio de la soberanía al bio-poder al que deben transitar las IES; cada vez serán menos comunes las universidades que sean administradas cómo pequeños feudos, a causa de que cada día se les exigirá de un mejor liderazgo educativo (Leithwood & Riehl, 2009).

Algunas de las conductas más encontradas en las universidades con intenciones de acreditación de alta calidad, que a nuestro juicio son más urgentes de cambio y que según el observatorio de la universidad colombiana identifica una universidad de garaje son:

Para ser admitido a estudiar sólo basta con manifestar el deseo de hacerlo... Más que un rector, lo que hay es un “dueño”... Los cursos intersemestrales son pagados a los docentes por honorarios y no con contrato laboral... Los espacios de bienestar se reducen a algunas cafeterías, televisores y mesas de pin pong (El Observatorio, s.f, Parr. 3).

Finalmente quiero a manera de reflexión parafrasear al doctor Pablo Navas, rector de la Universidad de los Andes, única universidad del país con acreditación institucional de alta calidad por diez años, quien hablando de la importancia de balancear la pertinencia con la impertinencia nos dice:

La pertinencia apoya los planes de gobierno de acuerdo con el sentir político del momento. La impertinencia propone alternativas no necesariamente bien acogidas y se preocupa por la

conformación del Estado; probablemente distinto del futuro. La pertinencia busca: la utilidad, la eficiencia y el bien inmediato. La impertinencia cultiva el espíritu, confronta y acoge la incertidumbre y elabora sobre posibilidades de largo plazo. La pertinencia se siente cómoda con evaluaciones y mediciones de impacto. La impertinencia incide cuando habla tanto de la verdad, como de la duda, el dilema y aún el caos (Uniandes, 2013, Min. 10:88).

Las anteriores palabras llaman a la reflexión, a la calma, a la ecuanimidad, a la moderación, a la libertad y a la sabiduría elementos fundamentales del valor del conocimiento como fin en sí mismo. Por lo que aquí abogamos es por la consciencia crítica y por el poder elegir sobre lo pertinente y lo impertinente de las acreditaciones de alta calidad. En palabras de Navas “Sean conscientes de la importancia de lo impertinente, lo aparentemente inútil de lo muchas veces impráctico y de lo supuestamente poco rentable. No dediquen toda su energía personal a lo pertinente” (Uniandes, 2013, Min. 11:58).

REFERENCIAS

- Fortanet Joaquín. Guerra, poder y liberalismo: politización en la obra de Michel Foucault. En revista *Ideas y valores* de la Universidad Nacional de Colombia, No. 139. Vol.: 58, 2009.
- Foucault, M. (1996). Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad del saber, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). Las redes del poder, Brasilia: Almagro.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar, México: siglo XXI.
- Ibarra J. (2008). Foucault y El Poder: Diatriba al Derecho, la Razón de Estado y los aparatos Disciplinarios, Valparaíso: Chile.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Ley 1740 de 2014 (23 de diciembre), por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* n.º 49374.
- Lucchini, L. (1 de marzo 2011). Dimite el ministro de defensa alemán por plagiar su tesis doctoral. El país. Recuperado 01 de agosto 2015, de: <http://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/2015/11/23/>
- Maturana H. & Varela F. (2004). De Máquinas y Seres Vivos Autopoiésis: La organización de lo vivo. Buenos Aires: Ed. Lumen, Sexta Ed.
- Maturana, H. (s.f). Tesis: Humberto Maturana (II). Recuperado el 1 agosto de 2015, de: <https://www.youtube.com/watch?v=e1EurhOr6ac>
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona: Ántropos.

- Murillo, F.J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido En REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 4e Recuperado el 01 de agosto de 2015, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> 14-17
- Observatorio (El). (s.f.). ¿Estudia o trabaja en una universidad “de garaje”? Recuperado el 1 agosto de 2015, de: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2431:iestudia-o-trabaja-en-una-universidad-de-garaje&catid=16:noticias&Itemid=198
- Redacción educación. (17 de diciembre de 2014). Ley para acabar universidades de garaje era indispensable para una educación de calidad: Mineducación. El espectador. Recuperado 1 de agosto 2015, de: <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/ley-acabar-universidades-de-garaje-era-indispensable-un-articulo-533643>
- Salazar, P. (5 de febrero 2013). Por plagio, despojan a ministra alemana de educación de su doctorado. El tiempo. Recuperado 01 de agosto 2015, de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12580133>
- Uniandes. (2013). Discursos de grado - Marzo 2013 - Pablo Navas. Recuperado el 01 agosto de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=salRuNnl7mk>

Los linderos del fundamentalismo, religión y política

Sandra María Arroyave Ruiz*

El siguiente ensayo tiene como propósito sustentar las cercanías y la influencia mutua entre religión, fundamentalismo y política, aspecto que ha sido más notorio en la posguerra y que ha logrado niveles de desestabilización en democracias fuertes. Igualmente en este escrito planteo unas ideas que develan razones para poner en duda la supremacía de los valores de Occidente en la contemporaneidad.

El fundamentalismo religioso influye, de alguna manera, en las relaciones internacionales sobre todo en aquellos Estados en los que se vinculan estrechamente religión y política, tal es el caso de Israel, Irán, Irak, Afganistán y otros que han abrazado el radicalismo musulmán. Sustento lo anterior, porque en estos países se elige primero al hombre religioso que asume relaciones políticas.

Al terminar la Guerra Fría (1948–1991), y con ésta un período de relativo orden internacional, la humanidad empezó a comprender la magnitud de fenómenos antes desestimados por la cultura occidental,

* Licenciada en Historia y filosofía UNAULA. Especialista en Cultura Política UNAULA. Estudios avanzados de maestría en Estudios Políticos UPB.

Artículo recibido el 14 de julio de 2015 y aprobado el 24 de octubre de 2015.

es decir, cuando aparecen en escena movimientos religiosos que ubican a Occidente, Estados Unidos y sus aliados como enemigos.

En Estados Unidos y Europa se vivía bajo la premisa de que los valores de la modernidad podían asumirse en cualquier parte, en cualquier época, y para todos de la misma manera. Así lo argumenta Patiño, “los valores de la democracia, el constitucionalismo, la secularidad, el laicismo, los modelos de ordenamiento básico de la sociedad y la primacía de los intereses económicos y políticos occidentales gobernarían el resto de la historia de la humanidad” (2006, p. 281). Con una actitud casi ingenua, Europa y Estados Unidos, este último el “virtual” ganador en la disputa entre capitalismo y comunismo, consideraron de poca monta fenómenos como:

El tráfico de drogas, el mercado negro de armas, el tráfico de inmigrantes, de servicios sexuales, de órganos humanos y, en especial, a asuntos como la transformación de los grandes conglomerados humanos a ideologías políticas “re-encontradas”, basadas en la adscripción étnica, el nacionalismo religioso y la “re-interpretación religiosa del orden social y político, tanto doméstico como internacional (Patiño, 2006, p. 281).

Surge una nueva época que trajo consigo el desplazamiento del orden bipolar propio del período de la Guerra Fría, en el que Estados Unidos y la Unión Soviética constituían los dos poderes dominantes en el mundo. Otros actores y una nueva realidad del mundo harán entrar en escena un nuevo orden –o quizás desorden internacional–, el de la Posguerra Fría.

En este sentido la invasión a Irak, por parte de Estados Unidos y sus aliados después del ataque a las Torres Gemelas, fue creando las bases para el surgimiento de fundamentalismos religiosos, entendidos éstos como extremismos en los que se agota cualquier postura racional y sólo cabe la lucha descarnada entre enemigos implacables en los que sólo hay una opción: eliminar al que piensa diferente.

En este período —sin que Estados Unidos pierda su supremacía militar y sin que el capitalismo, del que ha sido su máximo representante, pierda vigencia— se empieza a configurar un sistema multipolar, es decir, diferentes agentes empiezan a interactuar y a reclamar atención en el escenario de las relaciones internacionales. Es una época en la que sin tener en cuenta los aspectos militares y económicos, aparecen nuevos fenómenos que sacuden el mundo.

De ahí que Estados Unidos y por tanto Occidente deban empezar a pensarse como un actor más en el escenario mundial y no como el único referente de poder. Así lo expresa Patiño, “el liderazgo de Estados Unidos, y con él el de Occidente, es un liderazgo desplazado, enfrentado a una limitación política, sin horizontes de la real diversidad del mundo, pues sus intelectuales aún no ven más allá de los Urales, o de Alaska” (2006, p.290).

Entendemos la Posguerra Fría como la culminación del enfrentamiento Este-Oeste, y el surgimiento de un nuevo orden internacional capaz de producir un desarrollo continuo, con equilibrio, cooperación, respeto y paz. En este sentido, terminados, supuestamente, los conflictos ideológicos, la Guerra Fría había quedado definitivamente atrás y la oferta globalizadora, publicitada mundialmente, abrió las expectativas esperanzadas de un mundo cansado de guerras; período que inicia desde 1991 y se extiende hasta lo que va corrido del siglo XXI.

Otros aspectos en el orden político nacional e internacional van germinando en los países de la posguerra, y es el empoderamiento de radicalismos religiosos. En el nuevo orden mundial se da un reacomodo y la religión como argumento trasciende las fronteras. Si bien se caen los muros y las figuras simbólicas del comunismo aparecen nuevas razones para que la guerra sea la constante de la cual el hombre ha hecho la historia.

El orden internacional de esta época se construye simbólicamente a partir del miedo, se mediatiza la figura de los terroristas, se

fabrican los discursos políticos sobre el intervencionismo y la violación de las autonomías propias del modelo de Estados-nación, para dar paso a unos nuevos rasgos en la comprensión de la política internacional, donde el fundamentalismo religioso tiene un papel de primer orden (Patiño & García, 2012, p. 259).

Más allá de que Estados como China e India empiecen a mostrar un poderío tanto por su crecimiento poblacional, como por su crecimiento económico, hay otros factores que tienen que ver con conflictos culturales, competencia científica y tecnológica, y otros agentes que actúan en las relaciones internacionales, que opacan el súper poder norteamericano, entendido éste como aquel que controla en el mundo lo que sucede y el que se abroga el derecho de invadir o bombardear en aras de la defensa de su “democracia”. Precisamente de esos otros agentes que durante la Guerra Fría permanecieron ocultos, por decirlo de algún modo, proceden hoy los más cruentos conflictos que el mundo debe enfrentar.

Dado el surgimiento de nuevos actores que bajo el manto de la religiosidad y la política han dejado constancia de su presencia, por ello, las relaciones internacionales no son un asunto exclusivamente entre Estados. Haciendo una interpretación de Pearson y Rochester (2007, p. 15) diremos que las Relaciones Internacionales son una disciplina o área del saber que estudia el tipo de interacciones que se establecen en primera instancia entre Estados, pero que —como producto de las complejidades del mundo actual— en su estudio incluye también otros dos tipos de interacciones, entre ellas el fenómeno religioso.

Así, aunque en la teoría de las relaciones internacionales, en el paradigma tradicional realista según Barbé “la unidad de análisis es el Estado”, hay que prestarle atención a otros fenómenos y agentes no estatales, y tratar de encontrar o replantear paradigmas que den respuesta a la nueva realidad del mundo. Los extremismos hacen presencia y no precisamente bajo la oficialidad del Estado pero abrogándose

la defensa de éste. Un ejemplo de esto son los grupos que extremistas que luchan en Siria, Afganistán e Irak. Sueñan con un Estado protegido por Alá y expulsando a los satanes de Occidente que han pisoteado la tierra santa.

Estos actores extremistas ya no confían en las propuestas democráticas, liberales, constitucionalistas y defensoras de los Derechos Humanos, consideradas las máximas conquistas de Occidente. La complejidad del caótico mundo actual la plantea Barbé al referirse a Estados Unidos como la única potencia hegemónica actual, y al riesgo en el que se encuentra. Ella cita el texto *La paradoja del poder americano* de Joseph Nye (2002) y resume al actual contexto como “un mundo más complejo que el anterior en el que se solapan, conectados entre ellos, varios mundos (el del poder militar, el del poder económico y el mundo transnacional, en el que implica desde banqueros hasta terroristas)” (Citado en Barbé, 2006, p. 73).

Y es precisamente Nye, quien explica, con un símil, la distribución del poder o la estructura del mundo actual, comparándola con una compleja partida de ajedrez tridimensional:

En el tablero superior, el poder militar es generalmente unipolar. [...] Estados Unidos es el único país con armas nucleares intercontinentales, gigantescas fuerzas terrestres y navales dotadas de tecnología de punta, y una potencial global. Pero en el tablero del centro, el poder económico es multipolar, con Estados Unidos, Europa y Japón representando los dos tercios de la producción mundial, y con China como un posible jugador importante a principios de siglo, debido a su espectacular crecimiento [...]. Estados Unidos no es el país hegemónico [...]. El tablero inferior es el reino de las relaciones transnacionales, que rebasan las fronteras, quedando fuera del control gubernamental. Este reino incluye en un extremo a agentes no estatales tan diversos como los banqueros que transfieren electrónicamente sumas de dinero mayores que la mayoría de los presupuestos nacionales,

y en el otro, a los terroristas que organizan atentados y a los piratas informáticos que interfieren las operaciones realizadas por Internet. NYE (citado en Barbé, 2006, p. 277).

Esos varios mundos mencionados por Barbé, se presentan en la arena internacional, interfieren en las relaciones que se establecen en el mundo a través de diversos agentes o actores que podrían facilitar o complicar tales relaciones, como son los fundamentalismos religiosos o los múltiples grupos terroristas que hoy atemorizan al mundo, y que estarían en el tablero inferior del que habla Nye.

Es claro que no siempre las religiones asumen posiciones radicales o logran trascender al plano internacional. Pero el impacto de las acciones violentas de algunos grupos islámicos radicales fundamentalistas, por ejemplo, genera tanto terror y son de una espectacularidad tal, que se han tenido que considerar como fenómenos desestabilizadores del orden internacional. El terror y el terrorismo tienen su diferencia tal como lo expone Hacker, Friedrich:

Terror y terrorismo no son lo mismo, pero tienen entre sí cierta afinidad: Ambos dependen de la propaganda, ambos emplean la violencia de un modo brutal, simplista y directo y, sobretodo, ambos hacen alarde de su indiferencia por la vida humana. El terror es un sistema de dominio por el miedo, aplicado por los poderosos; el terrorismo es la intimidación, esporádica u organizada, que esgrimen los débiles, los ambiciosos o los descontentos contra los poderosos (Hacker, 1975, p. 19).

En algunos casos ellos se llaman grupos de “resistencia”, fundamentados en sus respectivos textos sagrados para lograr ordenar la sociedad en torno a unos principios que consideran válidos y opuestos a la cultura occidental.

Y no es que la religión sea un fenómeno nuevo en la época de la Posguerra Fría, más bien su protagonismo en esta época tiene que ver

con su resurgimiento. La génesis de los Estados modernos y con ellos de los valores de la modernidad, en especial la laicidad y la secularidad, han hecho creer al mundo occidental que la religión era cosa del pasado, pero de 1991 a hoy, lo que se evidencia es todo lo contrario, la religión se niega a desaparecer de la vida de los grupos humanos y del escenario político internacional. Bastaría sólo con ver las mezquitas en las épocas del ramadán.

En este sentido, por ejemplo, Patiño sostiene que “La religión es una fuerza que siempre ha estado ahí, sólo se debe mirar con una clara comprensión antropológica e histórica para identificar sus alcances, y ver que el mundo moderno no logró borrarla” (2006, p. 13).

Para explicar el resurgimiento de la religión a finales del siglo XX y principios del XXI, se puede recurrir a Berger citado por Patiño (2006, p. 369), quien plantea tres posibles explicaciones: la primera tiene que ver con la pérdida de certezas que generó la modernidad, hecho este que dejó la sensación de un sinsentido en la vida de las personas; esta situación posibilitó a la religión llenar con sus concepciones de vida el vacío dejado por la modernidad.

La otra, es cómo estos grupos religiosos han integrado a sus comunidades a personas capacitadas en áreas tecnológicas desarrolladas, y precisamente para que la guerra con Occidente no sea tan desigual. El ordenamiento social sustentado en fundamentos religiosos por parte de estos grupos, las personas a las que se hace referencia aquí, quienes con sus capacidades en áreas tecnológicas han ayudado a combatir a Occidente y que antes no tenían oportunidades ni reconocimiento social, han encontrado en estos grupos alternativas para construir modelos de ordenamiento social y económico modernos, pero con estructuras alternativas de poder político, lo cual fortalece desde el ámbito tecnológico las ideologías religiosas fundamentalistas.

Y la última, que la religión siempre ha estado presente, ya que la modernidad es una especie de rompecabezas que difícilmente logra in-

tegrar los diferentes aspectos de la vida, así que aunque se le había dejado de lado, ella estaba ahí.

Para Armstrong, citado por Patiño, el fundamentalismo tiene tres características que resultan muy pertinentes para este escrito: una, concibe al fundamentalismo como una forma de espiritualidad que aparece por la percepción de que existe una crisis generalizada de la sociedad en la que aparece; dos, los fundamentalistas creen, por lo general, enfrentarse a una guerra cósmica entre el bien y el mal, en la que se encuentran por el temor de ser aniquilados por todos aquellos que representan las políticas seculares y laicas; y tres, generalmente rompen con las corrientes principales de la sociedad y crean contracorrientes, aunque en un claro sentido pragmático, lo que les permite involucrarse en actividades de apoyo social, institucional y dar lugar a ideologías de militancia política (2006, p. 376). Podemos ver la clara intención de lograr penetrar las actividades humanas con propósitos de desestabilizar las estructuras de Occidente pero también de lograr poder político.

Para entender mejor el efecto que puede causar el fundamentalismo en las relaciones internacionales veamos la definición muy acertada de Patiño, según la cual:

Podemos definir el fundamentalismo y a los fundamentalistas, como un conjunto de acciones y de personas que practican una especie de pietismo militante, cuyas motivaciones se generan sobre la necesidad sentida de reconstruir las sociedades con base en modelos sociales probados en textos sagrados, y que están convencidos que la certeza les acompaña, con lo que pueden ejecutar las acciones que sean necesarias para lograrlo, empezando con la eliminación sistemática de los impíos, los liberales, los ateos y los políticos modernos (2006, p. 384).

A partir de esta definición se devela una intencionalidad existente en los principios de los fundamentalismos radicales de de-construir todos los logros que la modernidad ha alcanzado, porque para éstos

el pensamiento de Occidente es el enemigo que los quiere destruir, puesto que la racionalidad secular, la defensa del individualismo, la tolerancia religiosa y el relativismo propios de la modernidad, atentan contra los principios de cualquier fundamentalismo. Lo curioso de todo esto es que la lucha contra los valores de la modernidad se lleva a cabo utilizando mecanismos modernos como las redes sociales, el Internet, los medios de comunicación y adelantos científicos. Más aún, sus militantes estudian en Estados occidentales en prestigiosas universidades, como lo vienen mostrando grupos islamistas actuales. En palabras de Patiño, “los fundamentalistas son radicales, pero no están locos, ejecutan mecanismos de integración simbiótica con el mundo moderno y establecen objetivos prácticos de alcanzar, arropados en el lenguaje trascendental de la teología y la religión” (2006, p. 376). Lógicamente lograr sus objetivos implica trascender fronteras, no quedarse en la política doméstica, sino lograr un impacto en la política internacional.

En ese mismo sentido, el fundamentalismo islámico, que venimos tomando como ejemplo, es una de esas fuerzas que ha demostrado, con especial espectacularidad a partir del ataque perpetrado por integrantes de la red yihadista Al Qaeda a las Torres Gemelas el 11 de septiembre del 2001, —en Nueva York, en el propio corazón de los Estados Unidos— que pueden desestabilizar la supuesta supremacía del occidental.

En la actualidad, grupos de resistencia islámica como Al Qaeda, Hamás y el muy reciente Estado Islámico (ISIS) —quien sin ningún reparo muestra decapitaciones por las redes sociales— están diciendo con sus actos exitosos, que la única visión del ordenamiento del mundo y de la sociedad no es la de Occidente. Ataques terroristas cometidos por estos grupos en Estados Unidos, Inglaterra, o en España —recordemos los ataques terroristas a los trenes en Madrid el 11 de marzo de 2004— que sus ideales no murieron con los procesos de secularización y laicidad considerados universales por la cultura occidental y que están dispuestos a lograr sus propósitos.

El Estado islámico se ha concentrado en hacer un tipo de mercadeo de sus ideales, mostrando al mundo su poder a través de redes sociales e Internet valiéndose de sus seguidores. Las decapitaciones que llevan a cabo han sido vistas por millones de personas sin necesidad de que los periódicos o las grandes cadenas de televisión se ocupen de ello, a no ser para reproducirlo. Y ha sido tan poderosa esta estrategia, que Estados Unidos se ha visto obligado a replantearse su política exterior... a ISIS sólo le costó hacer unos vídeos, eso sí bien editados, con bajos presupuestos y ponerlos a circular en las redes sociales, mostrando exactamente lo que se necesita mostrar para generar audiencia y seguidores, o también para atemorizar. Como ya se había mencionado, se valen de una herramienta propia de la cultura occidental como son las redes sociales, para amedrentarla, desestabilizarla y resquebrajarla. Es decir, aunque los fundamentalismos difieran con los ideales de Occidente, no tienen reparos en usar las herramientas que la propia occidentalidad ha creado para combatirlo.

Desde el punto de vista de Patiño el fundamentalismo islamista pretende modificar las leyes del gobierno internacional, y “es una de las fuerzas activas que más han contribuido a transformar las fuerzas internacionales del mundo contemporáneo, y las políticas domésticas de muchísimos Estados y sociedades contemporáneas” (Patiño, 2006, p. 389).

Como consideración final, y quizás desde una mirada occidental de la que no me puedo desprender, el impactante resurgimiento de la religión y su vinculación con actos aterrorizantes me llevan a plantear la necesidad de que en el escenario de las relaciones internacionales, y no como una obligatoriedad surgida en cada coyuntura a fuerza de la barbaridad de los acontecimientos, los gobiernos del mundo en cabeza de sus respectivos Estados, incluyan en sus agendas los asuntos relacionados con la religión y las “identidades militantes”, como bien las denomina Patiño. Esto con el propósito de preservar la estabilidad internacional, salvaguardar los logros democráticos de la cultura occi-

dental —considerando sus falencias, claro está— y proteger a la sociedad civil, quien es la que finalmente padece cuando de tanto en tanto, se presenta una explosión, una decapitación, una violación, un apedreamiento, un ataque con ácido, una muerte, muchas muertes. Todos estos hechos acontecen no sólo en un escenario de una civilización, que algunos erróneamente, consideran anclada en la Edad Media, sino también en los grandes centros urbanos que hasta hace muy poco parecían invulnerables.

REFERENCIAS

- Barbé, E. (2006). *Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.
- Hacker, F. (1975). *Terror: mito, realidad, análisis*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Patiño, C. A. (2006). *Religión guerra y orden político*. Medellín: UPB.
- Patiño L. G. & García J. D. (2012). Occidente frente el terrorismo internacional. *Revista Analecta política*, 1, (2), pp. 257–272.
- Pearson, F. & Rochester J. (2006). *Relaciones internacionales. Situación global en el siglo XXI*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Una aproximación a la educación en Colombia a partir de las propuestas de los gobiernos de los últimos veinte años

Manuel Salvador Rivera Agudelo*

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa [Paulo Freire Recife-Brasil 1921 – Sao Pablo 1997]

El concepto de educación para el Estado colombiano encarna una dicotomía histórica que oscila entre la idea de políticas educativas de Estado y políticas de gobierno respecto de la educación. Con respecto a lo primero, el ideario queda fundado en los convenios de Lanckaster en la década de 1820 con la Constitución de Cúcuta; el Estado reconoce la educación como una necesidad estructural en la definición de la nueva república. Si algo se quiere situar en el marco de la concepción histórica de la educación, será el reconocimiento de ésta como una condición vectorial de la civilidad.

En cuanto a lo referido desde la educación que en torno a las políticas de gobierno, cabe destacar que dicha responsabilidad adquirida en la concepción epistemológica del Estado Republicano, se mimetiza con el paso de cada período administrativo.

* Historiador, abogado y candidato a maestro en Educación y Derechos Humanos. Profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín y de cátedra en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Reflexión recibida el 27 de junio de 2015 y aprobada el 22 de octubre de 2015.

Como sinopsis en la dicotomía planteada, viene al caso destacar las polaridades vigentes entre los gobiernos liberales y los gobiernos conservadores del siglo XIX¹. Un acápite puntual de este descriptivo, se sitúa en que el modelo concebido para la educación desde la Constitución de 1863, de la cual se instauró el modelo de la Instrucción Pública, que consistía en una educación laica derivada y dependiente del régimen político que se llevó a cabo en el entonces Estado federado del Cauca; experiencia mediante la cual participaron profesores alemanes como el maestro Radtliha, determinación que había sido concebida por el gobierno del Estado del Cauca, cosa que además iba en abierta oposición al manejo de la educación impartida por el clero, los ánimos se caldearon y se presentó la guerra de 1876–1877.

Ese acontecimiento es sustancialmente antagónico con el que le precede en tiempos de la Regeneración conservadora bajo las políticas administrativas de Rafael Núñez, períodos en los que las contradicciones avanzan de una concepción laica de la educación, a una concepción de la educación controlada por el poder pastoral y clerical católico cuyas políticas derivaban del Concordato². Con base en este preámbulo que funge a manera de ejemplo, esta disertación se atreve, e intenta trazar la cartografía global del recorrido de estos conceptos en los últimos veinte años coyunturales entre los siglos XX y XXI, en torno a la política educativa en Colombia. Veamos:

Situando como puntal de inicio la administración del presidente César Gaviria, la política de gobierno en materia de educación se presenta al país con la denominación de “Plan Apertura educativa”. Es a partir de esta legislación que se acuñan ideas como la descentraliza-

¹ Los partidos políticos en Colombia, se constituyeron así: el partido liberal se consolida en 1848, luego de que Ezequiel Rojas presentara el programa y el conservador en 1849, tras el programa redactado por Mariano Ospina y José Eusebio Caro. (Tirado, 2001, pág. 23).

² Acuerdo suscrito entre el gobierno de Colombia y un delegado del Vaticano, el cual tiene el varo de un tratado internacional, a la luz del Derecho Internacional Público.

ción educativa, con realizaciones jurisdiccionales como lo son la municipalización del servicio educativo. En una mirada pragmática del Estado, opera en este andamiaje político, el concepto de privatización del servicio, lo que convierte el derecho civilizatorio de la educación en Occidente, en objeto de mercadería. La dicotomía desarrollo empresarial y educación, van a intentar marchar juntas en este período con la esperanza que el impacto educativo, sirva de paliativo al desarrollo socio-económico de la nación.

El esquema de la educación, en este caso, se torna financiación y son los entes territoriales los responsables de que el servicio llegue a la sociedad, en materia de cobertura educativa. Así, se propone desde la normatividad, contratar con el sector privado la prestación del servicio educativo y surge el plan de cobertura que a la fecha se sostiene vigente como herramienta estratégica para la intervención política de los gobernantes de turno.

Se presentó el proyecto de Ley 120 de 1992, el cual no avanzó, pero surgió la Ley 60 de 1993 que trata de la descentralización. Esta ley propone un régimen híbrido de la responsabilidad. “La educación un asunto de todos que surge a la luz de Jontiem”³. Se distribuyen responsabilidades funcionales entre la nación, los departamentos y los municipios. Un esfuerzo por proporcionar las condiciones financieras y administrativas que requería la Ley General de Educación.

Ley 115 de 1994 y la universalización de la educación. La cual se negoció con la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Consistía en el diseño de un Plan Educativo para la Paz. En la administración de Andrés Pastrana, se intentó poner acorde con las Confe-

³ Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Planteó la necesidad de aprendizajes elementales y competencias básicas. Sirvió de marco para el diseño y ejecución de políticas educativas básicas en el plano laboral.

rencias de Dakar⁴ y Cochabamba⁵, que concibió la urgencia de pensar a los docentes y proponía que sin educación no hay desarrollo humano, debiendo vincularse la gestión, más aprendizaje, más participación. Se destacó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe 2015. En este período se congeló el escalafón docente y se va a considerar la educación como un servicio.

Bajo la administración de Andrés Pastrana se promulgó la Ley 715 de 2001, la cual creó el Sistema General de Participación o Ley de transferencias. Se pasó así del situado fiscal al citado Sistema General de Participación. El cambio de la Ley 715 consistió en definir unos porcentajes de recursos para la educación y la salud. Se definieron competencias y responsabilidades en la descentralización. Se ampliaron las formas de contratación educativa, la nueva fórmula: Población atendida/población por atender, el eje sería la unidad de capacitación del personal docente y directivo (artículo 5, numeral 5.8). Se definieron costos estándar para la educación. Se estipularon las funciones de los rectores. Aparecieron las secretarías de educación.

La revolución Educativa de la Administración de Álvaro Uribe. Consistió en un proyecto de ocho años que se ejerció luego de que utilizara todas sus triquiñuelas de politiquería y corrupción, modificara la Constitución Política de 1991, introduciendo la figura de la reelección, lo cual muestra un completo antojo a sus ávidos apetitos, intereses y enamoramiento del poder.

⁴ Declaración mundial sobre Educación Para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, surgida en el seno de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Jomtien, Tailandia, 1990, en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> Las seis metas acordadas en la citada conferencia fueron ratificadas en sus aspectos esenciales en el Foro Mundial de Educación realizado en el año 2000, en Dakar, Senegal, y su plazo de cumplimiento postergado hasta el año 2015.

⁵ Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. UNESCO, marzo 2001, en: http://www.ocimed.gob.pe/documentos_obs/compro_marco/cochabamba.pdf

Esa administración planteó la educación para el desarrollo y la equidad social, así como educación para el desarrollo y el progreso. Se implementó la ampliación de la cobertura en educación básica, media y superior, mejora de la calidad de la educación: primaria, básica, media y superior, se buscó incrementar la eficacia del sector educativo. Se desarrolló el artículo 16 de la Ley 715, el cual se refiere a: “criterios de distribución. La participación para educación del Sistema General de Participaciones será distribuida por municipios y distritos atendiendo los criterios que se señalan a continuación. En el caso de municipios no certificados los recursos serán administrados por el respectivo Departamento”. Se implementó un rubro para la modernización de las Secretarías. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se proclamó co-financiador de la educación y se otorgaron créditos para la educación superior.

Se propuso la fusión de universidades, a las que se les daría dinero si eran eficientes, si cumplían con estándares de cobertura, calidad y buen desempeño financiero. Se cambiaron los artículos 67 y 68 de la Ley 30 de 1992, se extrajo dinero que estaba destinado para la educación estatal y se dirigió a la cobertura. Con ello se muestra y afirma una voluntad de los gobernantes, de permanecer acordes con las políticas neoliberales diseñadas por un capitalismo rapaz y deshumanizado.

En la locomotora educativa de la administración de Juan Manuel Santos se designó: “La educación como camino para la prosperidad”. El diseño de la educación de la política educativa de la primera infancia. Educación con cobertura universal. Pretende desarrollar una política de la primera infancia, la cual consiste en centrarse en las edades de cero a siempre, cierre de brechas de inequidad y claridad de educación rural y urbana. Educar con pertinencia para la innovación y la productividad. Mejorar la eficiencia del modelo de gestión educativa.

REFLEXIONES FINALES Y UNA PROPUESTA

Podría advertirse que hoy en el mundo existe un proyecto de educación transnacional que se encuentra al servicio del neoliberalismo y

de la globalización capitalista, concentrado en el control hegemónico de instituciones financieras como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, surgidas luego de la Segunda Guerra Mundial en el seno de los Estados vencedores, esto es, Inglaterra, Estados Unidos, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (hoy Federación Rusa) y Francia. Entre sus principales funciones, se cuenta con la implementación de políticas económicas que incidan en los países que se encuentran bajo su égida, es decir, en Occidente.

No obsta advertir que también entran en ese juego transnacional instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fundada en 1961; hoy agrupa a 34 países miembros (los más ricos de Occidente).

Esa esfera de control hegemónico transnacional y multilateral, también cuenta con el control ejercido por los Estados más ricos del orbe que formaron los grupos conocidos como G-8 (hoy G-7, al marginar a la Federación Rusa, luego de la anexión del territorio de Crimea, que tiene caldeados los ánimos de la Unión Europea y los Estados Unidos; situación que amenaza con una nueva escalada armamentista) y G-20, así como "...un pequeño puñado de personas dueñas de las transnacionales serán los beneficiados directos, mientras las mayorías estarán en menores condiciones económicas, así como controlados por el proceso del conocimiento eurocéntricos y por sus condiciones étnicas, de género y de sexualidad..." (Mejía, 2011).

Esas presiones que ejercen esas instituciones de los países más ricos, en lo que se ha dado en llamar eufemísticamente "apertura económica" y en concreto, neoliberalismo; presiones que se han venido sintiendo con mayor incidencia a partir de los años ochenta del siglo pasado y su punto crucial, como su deber ser, se ha visto acentuado en el crecimiento de la deuda externa —léase deuda eterna—, la cual se refleja en los tipos de interés y en una elevada inflación, obsérvese por ejemplo, casos financieros en los que se han visto inmersos Argentina y Grecia, entre otros.

Esos elementos económicos han conducido a los países que se encuentran bajo su égida en Estados que ven menguada su soberanía y autonomía, al verse forzados a cumplir con las políticas que les impongan esas instituciones multilaterales a fin de refinanciar su deuda. Políticas que van en desmedro de la población y que están centradas en: estabilización en la balanza de pagos, liberalización de tipos de cambio, libre circulación de capitales, reducción del déficit público, reforma fiscal, privatización, desregulación de los mercados de trabajo, creación de incentivos del sector exportador, incremento en la edad de jubilación, privatización de la educación, entre otras exigencias que apuntan a la disminución del tamaño del Estado y con su consecuente desaparición del Estado de Bienestar. En última instancia, no interesa sino lo que produce rendimientos económicos.

Esos rendimientos económicos se traducen en un aumento del poder de los bancos privados, las corporaciones financieras, y los organismos internacionales, todos apoyados y coadyuvados por las oligarquías propias de cada país que resultan favorecidas de todo el proceso. La otra cara de la moneda, consecuencia de esas políticas nefastas, es la población más desprotegida porque: se incrementa el desempleo, aumenta la pobreza y la desigualdad social, se afecta la educación, la salud y por ende, la calidad de vida digna de una población que no puede resolver ni estabilizar su mínimo vital.

Tomando solamente el tópico de la educación, los efectos son sumamente nefastos porque: se reduce el gasto público destinado para la educación, reducción del gasto per cápita, reducción de la tasa de escolarización, reducción de la calidad de la educación, aumento de las tasas de abandono y ausentismo escolar.

Es que, ante la desnutrición generalizada en vastos sectores de la población, cabría preguntarse: ¿una niña, un niño, malnutridos porque solamente pueden consumir un pedazo de pan y una taza de agua de panela, tienen la suficiente capacidad de concentración para aprender a juntar letras y conocer al menos las operaciones matemáticas que les

permitan “prepararse” para firmar en su edad adulta, un contrato de trabajo, recibir y hacer efectivo el cambio del chequeo manipular un cajero electrónico?

No, ni siquiera en esa condición de “educastración” son capaces de asumir porque no tienen energías, porque tienen un cerebro malnutrido que no les permite concentrarse en sus actividades educativas de aprendizaje para la vida y mucho menos pueden alcanzar la capacidad de asumir una actitud crítica ante la vida en relación y ante este eufemismo de la llamada aldea global. Son entonces pequeños seres que en su vida adulta, si logran superar el proceso de desarrollo evolutivo a personas adultas, engrosarán las filas de los ejércitos privados o cooptados por el ejército, para continuar con esta guerra que todavía hoy nos sangra.

De tal manera que a esas grandes transnacionales de la economía no les interesan las personas, las poblaciones que al pasar por la educación, se pueden constituir en un bienestar social y humano para cualquier comunidad, para cualquier Estado que diseñe dentro de sus políticas públicas el bienestar común.

En ese orden de ideas, todo lo que se diseñe como políticas educativas desde esas instituciones financieras transnacionales y desde el G-7 o el G-20, serán solo paños de agua tibia, estudios y enunciados muy bellamente expresados, pero, vacíos, hueros, sin sentido, ya que si lo que permanece latente en el fondo de esos organismos es el fin económico y no la persistencia de una voluntad política que considere a las poblaciones y a las comunidades como el bienestar social y humano necesario, importante y fundante en cada época histórica, como la base de los Estados.

Así las cosas, cuando hoy en Occidente se habla de democracia, no es más que un rótulo, a través del cual, los países ricos, se imponen sobre los países pobres, y para ello plantean el eufemismo de países en vías de desarrollo.

Estamos pues frente a una neo-colonización en los procesos de educación, donde solamente pueden estudiar quienes tienen condiciones de posibilidad para llevar a buen término el proceso educativo hasta la universidad, aunque no se desconoce que el acceso a la educación pública: básica primaria, básica secundaria y media, es gratuito, el acceso a la educación superior es mucho más complejo para acceder a una educación universitaria pública cada vez más restringida y privatizada. Se debe resaltar que estamos también ante una hiperinflación de títulos, los cuales en última instancia conducen a la competencia desmedida, implementada por el Sistema Mundo Capitalista, al decir del sociólogo Immanuel Wallerstein.

En fin, se requiere de una población que aprenda a hacer valer sus derechos y para ello, el centro de las actividades debería enfocarse en implementar políticas públicas en el plano de la educación que permitan que cada persona se apropie de una cultura política donde se sientan sujetos críticos capaces de influir e incidir en la toma de decisiones que también los afectan en sus vidas.

En ese contexto, se debe implementar la pedagogía crítica latinoamericana, a fin de que se pueda tomar distancia del proyecto de la escuela de la globalización eurocéntrica que plantea aprender a ser, aprender a estar, aprender a convivir y aprender a conocer. Pedagogía crítica latinoamericana que propone como modelo el hecho de que se pueda implementar un saber de la alteridad, un saber de la diferencia, un saber de la interculturalidad y un saber que permita a las personas aprender a gozar y a vivir la fiesta del conocimiento transformador. Al respecto ha sostenido el profesor Marco Raúl Mejía Jiménez:

Estar orientadas hacia lo colectivo y lo comunitario y viceversa, en un camino de praxis en donde de conducirse a una acción transformadora que va de los grupos a la sociedad y de esta a las personas. Por eso busca que quienes no han tenido voz puedan encontrar los mecanismos de representación y de visibilización

configurados en expresiones sociales, las cuales van a disputar sus sentidos y significaciones en la esfera de lo público, como manifestación y búsqueda de su empoderamiento (Mejía, 2011, p. 111).

REFERENCIAS

- Legislación educativa, Leyes, Decretos, Resoluciones, Sentencias y Fallos Constitucionales. Medellín: Proyección Milenium Publicidad. Colombia. 2007.
- Springer Natalia. (2012). *Como ecordero entre lobos*. Bogotá: imagen printing. El Espectador (e.e.) (9 de agosto de 2014). Definiendo la cátedra para la paz. El Espectador, p. 7.
- Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas del sur. *Tarea*, 15-114.
- Tirado, Á. (2001). *El estado y la política en el siglo XIX*. Bogotá: El Áncora.

Sabato y la educación

Borradores de incertidumbre

Álvaro Restrepo Betancur*

Lo único que interfiere con
mi aprendizaje es mi educación
Albert Einstein [1879 – 1955]

Ernesto Sabato es uno de los escritores contemporáneos más sensibles a los problemas de su tiempo. Con lucidez penetró en lo más hondo de la Crisis que atraviesa a la humanidad en la época presente (eso lo convierte en un autor de actualidad). Él mismo era consciente de este compromiso cuando afirmaba que era imposible, para un escritor, quedarse encerrado en su tarea, sin pensar en los problemas fundamentales del país —del mundo, diríamos, si hemos de interpretarlo—. En efecto: Sabato es un escritor moderno, de nuestro tiempo, si por tal entendemos: un escritor que se deja interpelar por su época.

Quizá lo que más caracteriza la obra de Sabato es su peculiar hondura existencial, esa navegación (viajera metafísica fue su agónica pluma) sin límites en el mar de la subjetividad. De ese pozo sin fondo que es la propia razón viene todo su compromiso, toda esa radical crítica del mundo actual. Crítica que se ve reflejada en sus novelas, pero también en sus ensayos. Por los senderos de la novela y el ensayo, Ernesto Sabato deviene un escritor total (que no totalitario), si por escritor total se entiende aquel escritor consciente de su obra, que se deja inte-

* Especialista en Cultura Política. Profesor de Filosofía en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

rrogar por su arte, reflexivo ante su propia creación —y los ensayos son la fuente de esta reflexión— generoso y diverso ante las ideas y temas que urgen ser pensados.

Uno de los asuntos que mereció su atención fue el educativo. Sobre algunos males de la educación y crisis del hombre¹, constituyen dos de sus ensayos sobre el tema. En estos escritos, con la lucidez y erudición que lo caracterizan, sale lanza en ristre contra las pretensiones del enciclopedismo en la práctica docente; desmitifica las falsas pretensiones del rigor, el fetichismo del programa y los (inevitables) males del positivismo (tales son sus expresiones). Pero además de ser una posición crítica frente a la educación, la suya es también una actitud propositiva: ve en la mayéutica el camino para una educación auténtica, humanizante, liberadora, y concluye sus reflexiones planteando unos postulados para una educación de nuestro tiempo. Sus propuestas son aleccionadoras, edificantes para una época deshumanizada como la nuestra, en la cual —bajo el mito y las falsas pretensiones de la calidad— se ha maniatado (léase enajenado, alienado) a la educación con la encarnizada exigencia de los resultados, condenando al olvido a esos seres concretos, de carne y hueso, que son los estudiantes y los educadores.

¿Qué debe ser un maestro? ¿Cómo debe ser esa ardua y difícil tarea —la más difícil de las tareas del hombre, decía Kant— que es la educación? ¿Cómo transitar por los meandros de la enseñanza? Preguntas exigentes y aún no resueltas, y acaso no las podamos resolver. Tal vez sea sólo posible plantear —Sabato lo hace en sus meditaciones— algunos postulados al respecto, plantear ciertas formulaciones y orientaciones para la práctica educativa.

En todo caso, creo, no se puede seguir transitando por los caminos de lo memorístico, atestados por una vasta información sin sentido, por ese pretensioso enciclopedismo que, en un tono irónico, desenmascara Ernesto Sabato:

1 SABATO, Ernesto. *Apologías y Rechazos*. Bogotá: Planeta. 2001, p. 169.

Alguien ha dicho que la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado la erudición. No sé si me he convertido en un hombre culto, pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios primarios, como paradójico resultado de querer enseñarnos todo. De los infinitos puntos y cabos que memoricé sólo me han quedado el Cabo de Buena Esperanza y el Cabo de Hornos, seguramente porque a cada paso aparecen en los periódicos (Sabato: 2001: 79-80).

Tanta enseñanza no deja aprender. Sin capacidad electiva, sin esos dones para atender a lo esencial y transitar, con pasión e imaginación, por esa aventura que es el conocimiento, el pensamiento, los educadores no haremos a plenitud nuestra tarea (si es que se puede utilizar el término plenitud a esta posibilidad imposible que es la educación). Por el contrario: si seguimos transitando por el camino de la memoria, del pseudoenciclopedismo y de la cultura libresca lo único que lograremos es el adelgazamiento, el empobrecimiento de la pedagogía. No nos podemos quedar en la mera información; se debe trascender a la formación, a una educación integral. Para ello es necesario educar en el ámbito de una subjetividad personal, con el convencimiento de que estamos ante hombres concretos, de carne y hueso, en relación con lo otro y con los otros. Esto sólo es posible si se educa desde el pensamiento y la imaginación, en la perspectiva de un saber estructural, capaz de establecer relaciones, asociaciones entre los distintos conocimientos y las diferentes actividades humanas, un saber que le apunte a lo esencial, a lo fundamental, para no quedar atrapados en la frágil telaraña de la información; un pensamiento vital, una sabiduría en armonía con el otro, que eduque para la convivencia, para responder a las inquietudes de nuestro tiempo y que forme para asumir con heroísmo y mesura tanto las vicisitudes de la vida como esa condición límite que es la muerte. En resolución: una educación que se dimensione desde lo intelectual, moral y práctico. Cabeza, corazón y manos, decía Pestalozzi, a propósito de una educación integral. Son enseñanzas que podemos

inferir o extraer de las meditaciones de Sabato a este respecto. Leamos estos extensos e ilustrativos títulos:

No enciclopedismo muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milenaria. No información sino formación. “Saber de memoria es no saber”, aseveraba Montaigne.

Y no pretender enseñarlo todo, enseñar pocos episodios y problemas, desencadenantes, estructurales. Y pocos libros, pero leídos con pasión, única manera de vivir algo que, si no, es un cementerio de palabras. Porque el pseudoenciclopedismo está siempre unido a la enseñanza libresca, que es una de las formas de la muerte.

La sabiduría es algo diferente, sirve para atender a sus razones, para resistir en la desgracia y tener mesura en el triunfo, para saber qué hacer con el mundo cuando los “savants” lo hayan conquistado, y, en fin, para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza. Para nada de eso sirven las isoterms y logaritmos, cuyo valor en el dominio de la naturaleza es indudable y necesario: la verdadera educación tendrá que hacerse no sólo para lograr la eficacia técnica, sino también para formar hombres integrales. Me estoy refiriendo a la enseñanza primaria y secundaria, no a la especializada que inevitablemente deben impartir las facultades. Estoy hablando de esa educación que debería recibir el ser humano en sus etapas iniciales, cuando su espíritu es más frágil, ese instante que para siempre decide lo que va a ser: si mezquino o generoso, si cobarde o valiente, si irresponsable o responsable, si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias. Problemas morales o, en todo caso, espirituales; pero también y en definitiva prác-

ticos, pues el desarrollo de una nación necesita en primer término de esos valores, ya que sin ellos tendremos lo que aquí ofrecemos en los últimos años: odio y destructividad, sadismo y cobardía, despreciativo dogmatismo y ferocidad. Y, en última instancia, incapacidad para levantar una nación grande, que no puede construirse sin esos atributos espirituales (Sabato: 2001: 82ss).

Ahora bien, en su mirada crítica del actual sistema educativo, y basándose en la idea fundamental de que se debe “enseñar pocos hechos pero claves, desencadenantes”, Ernesto Sabato desmitifica la pretendida búsqueda de rigor en la enseñanza (el pseudo-rigor), así como el fetiche del programa. Nos recuerda, a propósito del pseudo-rigor, un apotegma de Rousseau: “Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos están en condiciones de aprender” (Sabato: 2001: 87).

Así las cosas, cuando el docente y con él la escuela se olvida de la condición o situación del estudiante y determina, unilateralmente, qué se debe enseñar y aprender, termina por extraviarse y extraviar al otro en una maraña de conceptos y nociones sin sentido, sin comprensión y, lo que es más grave, sin aplicación en la cotidianidad. Enseñar lo esencial y en situación, no en abstracto: tal es la tarea. Se trata de una enseñanza desencadenante, para utilizar la expresión de Sabato o, en términos de la actual pedagogía, de un saber interdisciplinar y multidisciplinar, que establezca asociaciones, vínculos y conexiones, que logre apasionar a los jóvenes en la aventura del conocimiento. Para ello es necesario cuestionar el falso rigor y el ceñimiento a un programa (el fetiche del texto):

Naturalmente [dice Sabato] ni el enciclopedismo ni el pseudo-rigor de que hablé antes son males estrictamente argentinos: pertenecen al sistema de educación del que surgió el nuestro. También el fetichismo del programa pertenece a ese conjunto

de males universales, que no por universales dejan de ser males. Este último responde a esa tendencia a conferir valor mágico a lo que esté impreso, como forma tal vez de compensar psicológicamente las precariedades de la enseñanza real (...) (Sabato: 2001: 89).

La escuela y el drama de nuestro tiempo

La nuestra es una civilización en crisis, “gravemente enferma”. Tal es la afirmación de Sabato. La incredulidad, la incertidumbre, el dogmatismo y el totalitarismo, entre otros fenómenos, son algunos de los síntomas de dicha crisis. Muchos de estos (inevitables) males han surgido en el seno del positivismo, generador del totalitarismo, fuente de alienación y deshumanización, como resultado de “la ciencia generalizadora”, “las más groseras metafísicas del naturalismo científico”, el predominio del “saber técnico en Occidente” y el “endiosamiento de la razón y la técnica”. Sabato cuestiona esta hegemonía del racionalismo instrumental de Occidente (mal –inevitable– del positivismo, como lo denomina) que sólo conduce a “esa sistemática organización del estado totalitario donde cada rincón del espacio físico y espiritual es inquirido, vigilado y policialmente controlado” (Sabato: 2001: 104).

Para Ernesto Sabato, la escuela no debe ser ajena a esta crisis, a estos padecimientos. Esta “grave enfermedad” de nuestra civilización le concierne pues, como él mismo lo expresa, “en desdichada dialéctica es su raíz y su consecuencia”. Como esta atmósfera se respira en todos los ámbitos de la vida humana (en las escuelas, en las universidades, en la calle, en las fábricas, en los estadios deportivos y dentro del hogar, a través de las pantallas que “trastornan el alma de los niños”, enumera nuestro autor y maestro), la institución educativa tiene una gran tarea, una gran misión.

En este contexto, Sabato pone énfasis en una educación que responda a un proyecto de ser humano y de comunidad; un proyecto educativo con unos presupuestos que difieran, esencialmente, de los postulados

netamente positivistas, que sobrevaloraron la razón pura. La cultura es compleja. El ser humano no está constituido solamente de razón, también es instinto, deseo y creatividad. De ahí que Ernesto Sabato se inquiete por una educación en concreto, no en abstracto; una educación para hombres concretos, de carne y hueso, con una visión enteramente humanista, que nos ofrezca una visión del hombre y de la sociedad, más humanizante y liberadora, libre de violencias y dogmatismos, propiciadora del diálogo, la convivencia y el encuentro con el otro. Para ello se debe transformar profundamente la sociedad, pues sería muy superficial, además de artificioso, considerar que basta con una simple reforma técnica a la educación: “Se comete, por lo tanto [dice Sabato], un gran error cuando se pretende reformar la educación como si se tratase de un problema meramente técnico, y no el resultado de la concepción del hombre que sirve de fundamento de esos presupuestos que la sociedad mantiene acerca de su realidad y su destino y que, de una forma u otra, definen una manera de vivir y de morir, una actitud ante la felicidad y el infortunio. Presupuestos elaborados por teólogos, filósofos, y por esos institutos que a través del arte exploran la condición del hombre, conmoviendo y transformando sus estratos más misteriosos” (Sabato: 2001: 96). Es, entonces, desde los contextos, la contingencia, la época y la particularidad de cada civilización, desde las condiciones históricas, “un proyecto de ser humano y de comunidad”, así como desde el vínculo entre la razón y la subjetividad, que se debe diseñar un sistema educativo. Sólo así se puede educar, como pretende Sabato, en concreto, y no en abstracto.

La escuela ha de ser, para Sabato, el lugar desde donde se prepare al niño para una comunidad auténtica. Una nueva escuela para una mejor comunidad, podría ser el lema. Y esto sólo es posible en los países democráticos, enfatiza el escritor argentino. De este postulado surgen unos principios que han de regir la nueva educación: el trabajo comunitario, el diálogo —que posibilita la confrontación de ideas y la búsqueda de la solidaridad—, el respeto de la condición humana o lo que Sabato

llama “la categoría de humanidad” —que permite la coexistencia entre los pueblos o las naciones, superando con ello el falso patriotismo, los falsos nacionalismos—. Tal es su visión cosmopolita del acto educativo.

Otro principio fundamental, en esta nueva educación, es el que plantea la integración entre la ciencia y la sabiduría, como una manera de abrir la ciencia y la técnica a un horizonte de humanización y eticidad que permitan valorar sus logros y, lo que es más relevante, que permita elaborar una síntesis de la cultura, como una auténtica forma de poner en diálogo las distintas visiones del mundo, como una manera de salir al encuentro —desde la tolerancia y la convivencia— con el otro, con la otredad, para no caer en los dogmatismos y en el totalitarismo, males de nuestro tiempo. Leamos, al respecto, estos títulos:

La nueva escuela debería ser el microcosmos en el que el niño se preparase para una auténtica comunidad, la que supere esa antítesis en que hasta hoy nos debatimos: o un individualismo que ignora a la sociedad o un comunismo que ignora al hombre. De este postulado básico surge una serie de principios que deben regir la nueva educación, principios que clarividentes pensadores vienen proponiendo desde el siglo pasado y que intrépidos pedagogos han llevado adelante contra todos los obstáculos.

Una escuela que favorezca el equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo, que condene ese feroz individualismo que parece ser la preparación para el sombrío Leviatán de Hobbes. El trabajo comunitario favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común. El ideal de persona, así enseñado y practicado en la nueva escuela, supone el rechazo de toda maquinaria social organizada con esclavos o ciberantropos; y no sólo es compatible con el desarrollo técnico, sino que por eso mismo es más necesaria, si es que hemos de salvarnos de la total alienación que lleva este mundo a la catástrofe.

Así como hay un egoísmo individual, existe un egoísmo de los pueblos, que con frecuencia se confunde con el patriotismo. Y así como el individuo puede acceder a la suprema categoría de persona venciendo a sus insaciables apetitos, los países pueden alcanzar esa categoría de nación que implica y respeta la categoría de humanidad; no de una humanidad en abstracto, como postulaba cierto género de humanismo nacionalista, sino la constituida por la coexistencia de naciones de diferente color, credo y condición; no la abstracta identidad, sino su dialéctica integración, del mismo modo que los instrumentos forman una orquesta precisamente porque son distintos. Y es en la escuela donde debe prepararse al niño para esa difícil pero no imposible doctrina, enseñando a ver no sólo nuestras virtudes sino nuestros defectos, y a advertir no únicamente las precariedades de los otros pueblos sino también sus grandezas. Por los mismos motivos debe enseñarse a valorar y a preservar las diversidades dentro del país (...) la escuela y hasta la universidad deben atender a las necesidades físicas y espirituales de cada una de las regiones, pues el hombre que se pretende rescatar en esta deshumanización que en nuestro tiempo ha provocado la ciencia generalizadora en el hombre concreto, el de carne y hueso, que no vive en un universo matemático sino en un rincón del mundo con sus atributos, su cielo, sus vientos, sus canciones, sus costumbres; el rincón en que ha nacido, amado y sufrido, en que se han amasado sus ilusiones y destinos.

En fin, habrá que reintegrar la ciencia y la sabiduría, lo que implica una humanización de la técnica, una valoración ética de sus adquisiciones y una condena de la profanación de la naturaleza, que ahora culmina en la sombría posibilidad de fabricar monstruos o genios mediante la ingeniería genética.

Habría que encontrar en suma, la síntesis de las tres clases de saber que señaló Max Scheler: ni ese puro saber de salvación que en la India permite la muerte por hambre de millones de niños al lado de santones que meditan; ni ese puro saber culto que en

la China posibilitó la existencia de refinados mandarines entre inmensas masas de desheredados; ni este saber técnico de Occidente que nos ha conducido a los más insoportables extremos de angustia y enajenación. Esa es la síntesis de cultura que debería dar la escuela de nuestro tiempo. O el mundo se derrumbará en sangrientos y calcinados escombros (Sabato: 2001: 105ss).

¿Por cuál vía superar los males de la educación? ¿Cuál es el camino que nos ha de conducir a este ideal sabatiano de educación? ¿Cuál es el método señalado por Ernesto Sabato para hacer posible estos propósitos y principios educativos? Para nuestro autor se trata de la *mayéutica*, el clásico (y por lo mismo actual) método socrático, ese arte de hacer dar a luz a las mentes (Andre Glucksmann). Sólo partiendo de la interrogación (Sócrates) y del asombro (Platón), es posible buscar y construir el conocimiento. No se trata, entonces, de seguir inmersos en una educación memorística y repetitiva. Todo lo contrario: con imaginación y creatividad, con capacidad de asombro y problematización, nuestra tarea es la de mantener el rigor y la exigencia en la búsqueda del conocimiento, a través de la exploración, de hacer trabajar el pensamiento. Esto es factible si se abren espacios para la pregunta, si se abandona el prejuicio, la imposición y el dogmatismo. Eso es educar: experimentar, potenciar, desarrollar, orientar en la búsqueda de la verdad. Disculpe, de antemano, el lector si volvemos nuevamente a estas extensas citas, pero su belleza y poder ilustrativo así nos lo exige: “En el sentido etimológico –nos dice Sabato–, educar significa desarrollar, llevar hacia afuera lo que aún está en germen, realizar lo que sólo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo”. Sabato nos persuade todavía más sobre el valor y la importancia de *La Mayéutica*, cuando afirma:

El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para

equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar. De otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados. El libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran "buenos alumnos"), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro, que es bueno cuando no es un obstáculo; lo que parece una broma pero es una de las calamidades más frecuentes.

[Y aún]: Hay que forzar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia sino para sabiduría, pues, según Scheler, el hombre culto es alguien que sabe que no sabe, es aquel de la antigua y noble docta ignorancia, el que intuye que la realidad es infinitamente más vasta y misteriosa que lo que nuestra ciencia domina. Una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro, que no debe enseñar filosofía, sino, como decía Kant, enseñar a filosofar. Porque el saber y la cultura son a la vez una tradición y una renovación, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no sólo porque son más frescas sino porque son más audaces. No sé qué profesores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras y a la vez la teoría de Aristóteles; si eran malos, se habrían irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista está el estólido y autoritario profesor que

supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo. Es el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un hijo que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que únicamente sirve para fabricar repetidores y memoristas, que castiga en lugar de formar y liberar; el que califica de 'buen alumno' al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y la cultura son reemplazados por una ideología (Sabato: 2001: 90ss).

Sabato nos enseña, pues, que la educación no debe ser entendida de forma abstracta. Es a la luz de las circunstancias y situaciones históricas que se debe asumir, de cara al hombre concreto, de carne y hueso. Estas reflexiones de Sabato sobre la educación, estos borradores de incertidumbre son, en conclusión, una exhortación para que construyamos un nuevo proyecto de hombre y de comunidad, proyecto sobre el cual se funde una nueva escuela y una nueva pedagogía: humanizante, liberadora, vinculante; que dignifique y potencie la persona, desde el ejercicio del pensamiento y la creatividad.



REVISTA CÍRCULO DE HUMANIDADES

se terminó de imprimir en enero de 2016.
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.