

Civilizar

Ciencias **Sociales** y **Humanas**

Centro de Investigaciones
Civilizar



UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Civilizar

Ciencias Sociales y Humanas

Director Revista Civilizar	Ignacio Restrepo Abondano
Editora	Yadira caballero Quintero
Asesor Editorial	Wilson López López
Colaboradores Editoriales	Irma Amalia Molina Bernal Edwin Tachlian
Comité Editorial	Ph.D. Martín Krause. Universidad de Buenos Aires - Argentina Ph.D. Iris Camacho Melendez. Universidad Eugenio María de Hostos - Puerto Rico Ph.D. María Cristina Gómez Isaza. Universidad de Antioquia - Colombia Ph.D. Emilia Girón Reguera. Universidad de Cádiz - España Ph.D. Joaquín González Ibáñez. Universidad Alfonso X “El sabio” - España Ph.D. Cadidato. Yadira Caballero Quintero. Universidad Sergio Arboleda - Colombia Ph.D. José Manuel Gual Acosta. Universidad Sergio Arboleda - Colombia Ph.D. Gabriel Zanotti. Fundación Hayek - Argentina
Comité Científico	Ph.D. Beatriz Londoño Toro. Universidad del Rosario - Colombia Ph.D. Claudio Calabrese. Universidad FASTA - Argentina Ph.D. Martín Krause. Universidad de Buenos Aires - Argentina Ph.D. Leonardo Espinosa Quintero. Universidad Sergio Arboleda - Colombia Ph.D. Carlos Ariel Sánchez Torres. Universidad del Rosario - Colombia Ph.D. Iris Camacho Melendez. Universidad de Puerto Rico - Mayagüez Ph.D. Campo Elías Burgos. Universidad Sergio Arboleda - Colombia Ph.D. Kai Ambos. Universidad de Göttingen - Alemania Ph.D. Jorge Aurelio Díaz. Universidad Nacional - Colombia Ph.D. Rubén Sánchez. Universidad del Rosario - Colombia Ph.D. Blanca Ortiz. Universidad Distrital - Colombia Ph.D. Gabriel Zanotti. Fundación Hayek - Argentina
Traducción	Edwin Tachlian
Corrección de estilo	Liliana Tafur
Diseño carátula	Jimmy Salcedo Sánchez
Diagramación	Maruja Esther Flórez Jiménez
Incluida en	Directory of Open Acces Journals DOAJ- Lund University- Suecia Latindex-UNAM-México Publindex C-Colciencias-Colombia Redalyc-UAEM-México EBSCO -Académico Premier-

Los artículos se pueden reproducir citando como fuente:
Revista Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas.
Universidad Sergio Arboleda.

Forma de adquisición:
compra, canje o suscripción
Precio unitario de venta al público año 2009
(\$ 20.000)
Precio de suscripción anual (Dos números) Colombia
(\$ 40.000)
Exterior (US \$ 20)
No incluye gastos de envío
Periodicidad: dos números al año

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:
Calle 74 No 14 – 14 – Torre D Piso 8
Universidad Sergio Arboleda
Centro de Investigaciones Civilizar
Teléfono: 3 25 75 00 Extensión 2242 y 2260
Correo electrónico: revista.civilizar@usa.edu.co
<http://www.usa.edu.co/civilizar/>
Formato 21.5 x 28

Tabla de Contenido

Carta del Director <i>Ignacio Restrepo Abondano</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	9
Editorial <i>Yadira Caballero Quintero</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	13
DERECHO	
La oralidad en la justicia civil como elemento del debido proceso: un enfoque de derechos humanos <i>Carolina Villadiego Burbano</i> <i>Investigadora, Bogotá-Colombia</i>	15
POLÍTICA	
Reflexiones sobre el patrimonio cultural de la salud en Latinoamérica <i>Gabriela Campari</i> <i>Universidad de Buenos Aires</i>	27
Iniciativas de paz en Colombia <i>Catherine González</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	35
FILOSOFÍA	
La llamada existencia de Dios en Santo Tomás: un replanteo del problema <i>Gabriel J. Zanotti</i> <i>Fundación Hayek - Argentina</i>	55
La disolución de la categoría de identidad: la aproximación deconstructiva del pensamiento de Nancy Fraser <i>María Nohemí González</i> <i>Universidad de Cádiz, España</i>	65

Nietzsche's Übermensch: the notion of a higher Aristocracy of the future <i>Ingrid Flórez Fortich</i> <i>International Islamic University Malaysia, Malaysia</i>	75
Del propósito de la filosofía <i>José Gabriel Cristancho Altuzarra</i> <i>Universidad de Boyacá, Colombia</i>	81
Arte, belleza y amor: una ventana a lo trascendente <i>Tamara Kobiec</i> <i>Pontificia Universidad Católica Argentina - Universidad Católica de La Plata</i>	91
HUMANIDADES	
Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda <i>Blanca González</i> <i>Violetta Vega</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	101
El proceso de formación del profesional en la educación superior, basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados <i>René Valera Sierra</i> <i>Universidad de La Habana, Cuba</i>	117
Voces y silencios sobre las víctimas del desplazamiento forzado en Santa Marta <i>José Antonio Camargo Rodríguez</i> <i>Carlos Armando Blanco Botero</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta</i>	135
Normas de Publicación.....	155

Table of Contents

Letter from the director <i>Ignacio Restrepo Abondano</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	9
Editorial <i>Yadira Caballero Quintero</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	13
LAW	
The orality in the civil justice as an element of due process: a human rights approach <i>Carolina Villadiego Burbano</i> <i>Investigadora, Bogotá-Colombia</i>	15
POLITICS	
Reflections on cultural heritage of health in Latin America <i>Gabriela Campari</i> <i>Universidad de Buenos Aires</i>	27
Peace initiatives in Colombia <i>Catherine González</i> <i>Universidad Sergio Arboleda</i>	35
PHILOSOPHY	
The called existence of God in St. Thomas: a restatement of the problem <i>Gabriel J. Zanotti</i> <i>Hayek Foundation - Argentina</i>	55
Dissolution of the category of identity: the deconstructive approach of the thought of Nancy Fraser <i>María Nohemí González</i> <i>Universidad de Cádiz, España</i>	65

Nietzsche's Übermensch: the notion of a higher Aristocracy of the future <i>Ingrid Flórez Fortich</i> <i>International Islamic University Malaysia, Malaysia.....</i>	75
The purpose of philosophy <i>José Gabriel Cristancho Altuzarra</i> <i>Universidad de Boyacá, Colombia.....</i>	81
Art, beauty and love: A Window to the transcendent <i>Tamara Kobiec</i> <i>Pontificia Universidad Católica Argentina - Universidad Católica de La Plata.....</i>	91
HUMANITIES	
Practices of reading and writing in five different programs of the Sergio Arboleda University <i>Blanca Gonzalez</i> <i>Violetta Vega</i> <i>Universidad Sergio Arboleda.....</i>	101
The process of formation of professional of higher education based on competence: the challenge of the quality in search of a better integration of graduates <i>René Valera Sierra</i> <i>Universidad de La Habana, Cuba.....</i>	117
Voice and silences of the victims of forced displacement in Santa Marta <i>José Antonio Camargo Rodríguez</i> <i>Carlos Armando Blanco Botero</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta.....</i>	135
Publication Guidelines.....	155

Carta del Director

Ignacio Restrepo Abondano

El 31 de Diciembre de 2005, el Presidente Alvaro Uribe Vélez sancionó la ley 1002, que transformó al Icetex en una entidad financiera, concediéndole una total autonomía administrativa. Tal fue la culminación de la trayectoria del “Instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior”, que tuvo nacimiento legal bajo la administración del Presidente Mariano Ospina Pérez, en Agosto de 1950.

La idea del crédito educativo compendiado en Icetex, fue concebida por el inolvidable Dr. Gabriel Betancurt Mejía, como tesis de Maestría en la Universidad de Syracuse en Nueva York, en 1945.

Dos veces Ministro de Educación Nacional, funcionario de Unesco y dedicado toda su vida profesional a planear el crédito educativo, el país debe a tan eximio colombiano, el avance extraordinario que tiene hoy el país en el fomento –desde el punto de vista financiero- a la educación superior.

Quienes a lo largo de la vida hemos tenido responsabilidades administrativas en la educación universitaria, sabemos de las dificultades enormes de muchísimos estudiantes para el pago de la matrícula y la manutención a lo largo de su formación profesional. La banca comercial nunca quiso considerar la posibilidad de una tarifa preferencial en materia de intereses para la educación. Y si bien Icetex tuvo vida y prestó valiosos servicios durante más de 50 años, sin embargo sus limitaciones presupuestales no le permitieron una expansión significativa de servicios. Tuvo que ser bajo la administración Uribe Vélez y la extraordinaria visión de Martha Lucía Villegas, cuando Icetex se expandió de manera formidable.

Debemos señalar tres puntos cruciales en el hecho del fortalecimiento de Icetex. En primer lugar, el crédito que le concedió el Banco Mundial por US\$ 200 millones, frente a la contrapartida de 87 millones en la misma moneda por parte de Icetex. Esta situación permitió convertir el crédito educativo en un mecanismo de igualdad de oportunidades para miles de estudiantes colombianos que con anterioridad, no tenían acceso a la educación superior por falta de recursos.

Así, Icetex creó el proyecto de “acceso con calidad a la educación superior”, que no sólo supuso préstamos a largo plazo para cursar los programas académicos, sino también subsidios para el sostenimiento de los estudiantes.

En segundo lugar, debemos resaltar la prioridad que otorga Icetex en su labor financiera a los estratos socio-económicos más débiles de la sociedad. En efecto, su labor se ha dedicado a los estra-

tos 1, 2 y 3 de Colombia, donde quiera que se encuentren jóvenes exitosos en la academia. Desde este punto de vista Icetex ha creado una verdadera democracia financiera con éxitos innegables.

En “estos ocho años, con una inversión de 2.6 billones de pesos se han beneficiado con crédito 300.015 estudiantes; el 97% de ellos provienen de familias pertenecientes a los estratos 1, 2 o 3... Durante los últimos 4 años, el Icetex ha invertido recursos por \$ 205.832 millones, para subsidiar a 92.821 estudiantes”⁽¹⁾.

Lo tercero digno de mencionarse es la política de privilegiar con sus préstamos, la educación técnica y tecnológica, en frente a la tradicional “doctoritis colombiana”.

Para nadie es cosa nueva el avance de la ciencia en tecnología y por supuesto, la necesidad de talento humano dedicado a su investigación y manejo: gran parte del futuro desarrollo de cualquier país, está hoy determinado por el avance en tecnologías.

Así, el enorme vuelco de Icetex acompañado por el desarrollo inocultable que ha tenido el SENA durante estos últimos años, auguran un futuro halagüeño para el país, como ingreso masivo a la sociedad del conocimiento.

⁽¹⁾ Muchos de los datos de este artículo, fueron tomados del Boletín de Prensa de Icetex, 16-07-2010.

Letter from the Director

Ignacio Restrepo Abondano

On December 31, 2005, President Alvaro Uribe Velez enacted the Law 1002, which transformed the Icetex in a financial institution, granting full administrative autonomy. This was the culmination of the trajectory of the “Colombian Institute of Educational Credit and Technical Studies abroad”, which took legal birth under the administration of President Mariano Ospina Pérez, in August 1950.

The idea of educational credit encapsulated in Icetex, was conceived by Dr. Gabriel Betancourt Mejia, as Master’s thesis at the University of Syracuse in New York in 1945.

Twice National Education Minister, official of Unesco he spent his entire professional life to plan educational loans. The country owes to so eminent Colombian extraordinary progress that it now has the promotion - from a financial standpoint- a higher education.

Who throughout the life have had administrative responsibilities in higher education, we learned of the enormous difficulties for many students for tuition and maintenance throughout their training. Commercial banks never wanted to consider a preferential interest rate for education. And while Icetex had life and provided valuable services for over 50 years, however, budget limitations did not allow a significant expansion of services. It had to be under the Uribe’s administration and the extraordinary vision of Martha Lucia Villegas, when Icetex expanded so formidably.

We point to three crucial points in the act of strengthening Icetex. First, the credit awarded by the World Bank for U.S. \$ 200 million compared to the compensation of 87 million in the same currency by Icetex. This situation allowed educational loans turn into a mechanism of equal opportunities for thousands of Colombian students who previously had no access to higher education for lack of resources.

So Icetex created the project “Access to quality higher education”, which involved not only long-term loans to pursue academic programs, but also subsidies the support of students.

Secondly, we highlight the priority given in its work Icetex financial assistance to socio-economic weaker sections of society. Indeed, his work has focused on levels 1, 2 and 3 of Colombia, wherever young people are successful in academia. From this point of view Icetex democracy has created a true and undeniable financial successes.

In “these eight years, with an investment of 2.6 billion pesos credit have benefited to 300 015 students, 97% of them come from families belonging to strata 1, 2 or 3 ... During the past four years, Icetex has invested resources by \$ 205,832 million to subsidize 92 821 students” ⁽¹⁾.

The third point that worth to be mentioned is the policy of favoring their loans, technical and technological education, in front of the traditional “Colombian doctoritis”.

It is no new thing the advancement of science in technology and of course, the need for human talent devoted to research and management: much of the future development of any country, is now determined by the advance in technology.

Thus, the huge dump Icetex accompanied by the undeniable development that has had SENA Turing the past few years, predicts a bright future for the country as a massive influx of knowledge society.

⁽¹⁾ Many of the data in this article were taken from Icetex Press Bulletin, 7/16/2010.

Editorial

Yadira Caballero Quintero
Editora

Dando cumplimiento a las metas propuestas en nuestra política editorial, específicamente en lo referente al incremento de la visibilidad y la calidad de contenidos, la revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas ha ingresado a EBSCO Académico Premier, una de las más reconocidas bases de datos internacionales. Fuente Académica Premier es una colección actualmente en crecimiento constante, que cuenta con más de 650 títulos de revistas científicas de América Latina, Portugal y España. Seguimos en la dinámica de responder a la demanda de artículos de calidad que están ingresando a la revista, gestionando una mayor difusión al conocimiento.

Es un compromiso continuar con la inserción de la revista Civilizar a varios sistemas de Indexación y propender por la excelencia de la gestión editorial.

Editorial

Yadira Caballero Quintero
Editora

In compliance with the goals outlined in our editorial policy, specifically with regard to increasing the visibility and quality of content, the review *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* has entered to the EBSCO Academic Premier, one of the most recognized international databases. Academic Premier Source is a constantly growing collection, currently with more than 650 scientific journals from Latin America, Portugal and Spain. We carry on in the dynamic of responding to the demand for quality items published in our review, handling a wider dissemination of knowledge.

It is a commitment to continue with the insertion of the review in several indexation systems and to work for the excellence of the editorial management.

La oralidad en la justicia civil como elemento del debido proceso: un enfoque de derechos humanos*

The orality in the civil justice as an element of due process:
a human rights approach

Recibido: 6 de febrero de 2010 - Revisado: 2 de marzo de 2010 - Aceptado: 12 de abril de 2010

Carolina Villadiego Burbano**

Resumen

El artículo propone como hipótesis que la oralidad es un elemento central del debido proceso en la justicia civil, que se deriva del “derecho a ser oído” contenido en el artículo 8.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos. Esta hipótesis se fundamenta en cuatro argumentos: a) la necesidad de garantizar el principio de inmediación en el proceso civil, b) el reconocimiento del derecho a la audiencia como parte del debido proceso en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, c) algunos pronunciamientos de organismos e instituciones del sistema internacional e interamericano derechos humanos, y d) las diferencias entre el texto en español e inglés del artículo 8.1 de la Convención Americana.

Palabras Clave

Justicia civil, oralidad, derechos humanos, debido proceso, audiencia justa, inmediación.

Abstract

The article proposes the hypothesis that orality is a central element of due process in civil justice, which is derived from the “right to a hearing” contained in Article 8.1 of the American Convention on Human Rights. This hypothesis is based on four arguments: a) the need to ensure the principle of immediacy in the civil process, b) recognition of the right of hearing as part of due process in other international human rights instruments, c) some pronouncements from agencies and institutions of international and inter-American human rights, and d) the differences between Spanish and English text of Article 8.1 of the American Convention.

Keywords

Civil Justice, orality, human rights, due process, fair hearing, immediacy.

* Este artículo es el resultado de dos investigaciones desarrolladas para el Centro de Estudios de Justicia de las Américas entre 06/2008 – 03/2009 y la Corporación Excelencia en la Justicia de Colombia en 2009.

** Abogada de la Universidad de los Andes de Colombia, con estudios de posgrado en gestión pública e instituciones administrativas, derechos humanos, reforma procesal penal y ciencia política y sociología.

Correo electrónico:
carolinavilladiego@gmail.com

Introducción

La justicia civil fue considerada históricamente como toda aquella no penal. Con el paso de los años, sus materias fueron independizándose en los distintos países de las Américas y por ello no es fácil obtener una concepción unívoca. Sin embargo, para efectos de este documento se adopta un concepto amplio de justicia civil, es decir, toda aquella no penal, ni contencioso administrativa, ni constitucional especializada¹. La justicia civil, así entendida, involucra asuntos altamente heterogéneos, tales como: las cobranzas de deudas, las relaciones familiares, los conflictos vecinales, las controversias laborales, entre otros. Desarrolla asuntos relacionados con varios derechos humanos, tales como, la vida, la integridad personal, el debido proceso, el acceso a la justicia, la salud, el trabajo, la educación, el medio ambiente, los derechos de infancia, la protección a la familia, la propiedad privada, entre otras.

Durante la segunda mitad del siglo XX los sistemas judiciales civiles de las Américas emprendieron distintas reformas, y varias de ellas fueron diseñadas para incorporar los cambios históricos que acontecieron internacional y nacionalmente como consecuencia del desarrollo y consolidación de los derechos humanos. En ese período de tiempo se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención Americana de Derechos Humanos (1969) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ‘Protocolo De San Salvador’ (1988), entre otros. Estos instrumentos internacionales reconocieron distintos derechos humanos y generaron un cambio en la forma tradicional de “concebir la justicia” y los sistemas judiciales. Por esto, los Estados tienen la obligación de ajustar, en mayor o menor medida, sus sistemas judiciales para respetar los de-

rechos y libertades reconocidos en dichos instrumentos, garantizar a las personas el libre y pleno ejercicio de los mismos y, en caso de que su ejercicio no estuviere garantizado, adoptar medidas legislativas para hacer efectivos los derechos reconocidos en ella².

En materia del derecho al debido proceso, los Estados están obligados a garantizarlo de conformidad con las disposiciones internacionales. Pero, ¿acaso está absolutamente claro el alcance de todos los elementos centrales del debido proceso, y más aún, de su interpretación adecuada? Este documento parte de una inquietud: la interpretación del derecho a ser oído, como elemento central del debido proceso, no ha sido adecuada en la mayoría de las legislaciones de América Latina. Por este motivo, se consideró necesario realizar este documento para sustentar como hipótesis que la interpretación adecuada del “derecho a ser oído”, contenido en el artículo 8.1 de la Convención Americana, es el derecho a una audiencia justa, y por ello, existe una cláusula de oralidad en los procesos civiles. Para fundamentarla, este documento desarrolla cuatro argumentos en el siguiente capítulo: i) la regulación de este tema en otros instrumentos internacionales de derechos humanos; ii) la posibilidad de garantizar de manera efectiva los principios de inmediación y contradicción contenidos en el derecho al debido proceso; iii) las decisiones de organismos del sistema internacional e interamericano de derechos humanos sobre este tema; y iv) el texto en inglés del artículo 8.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos.

Este documento es el resultado de investigaciones realizadas en el 2008 y 2009 para el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) y la Corporación Excelencia en la Justicia (CEJ). En la primera investigación se desarrollaron las *Bases para una reforma a la justicia civil en América Latina y el Caribe*³, y por ello, fue necesario investigar alrededor de la oralidad en el proceso civil y su relación con los derechos humanos. En la segunda, se investigó el proceso oral para el *Diseño y propuesta de*

reglamentación jurídica de la oralidad en las Especialidades Civil, Familia, en la Jurisdicción Contencioso Administrativa y sus modelos de gestión, en el marco de un convenio entre la CEJ y el Consejo Superior de la Judicatura.

I. El derecho a “ser oído”: el derecho a una audiencia justa

El debido proceso en materia civil está regulado en el artículo 8.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos, que contempla de manera clara y expresa la aplicabilidad de este derecho en materias civiles. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha entendido que la aplicación de las garantías judiciales contenidas en el artículo 8º no se refiere de manera exclusiva a los procesos que se tramitan en el sistema judicial, sino también a aquellas instancias estatales que ejercen jurisdicción, en especial si estas emplean el derecho sancionatorio⁴. Por esto, los elementos centrales del debido proceso aplican no solo a procesos judiciales, sino también a aquellos que se desarrollan en sede administrativa, en especial, si ellos imponen sanciones a las personas.

De acuerdo con la Convención Americana, para considerar que a una persona se le han determinado sus derechos y obligaciones civiles conforme a esta garantía fundamental, el sistema de justicia debe garantizar al menos cuatro elementos centrales⁵:

1. Que la persona sea oída.
2. En un proceso que cuenta con las debidas garantías.
3. En un plazo razonable.
4. Ante un juez o tribunal competente previamente establecido.

El análisis de los elementos centrales del debido proceso y la lectura integral del artículo 8.1 de la Convención trae consigo un debate fundamental para el derecho procesal moderno: ¿es la oralidad un elemento central del debido proceso? A continuación se argumenta en favor

de una respuesta afirmativa a esta pregunta, a partir de un análisis de los instrumentos internacionales de derechos humanos DDHH y los pronunciamientos que en este sentido han realizado los organismos que conforman el sistema internacional e interamericano de los DDHH.

A. Instrumentos internacionales que regulan la oralidad como elemento del debido proceso

La definición de la Convención Americana de los elementos del artículo 8.1 es muy cercana a aquella contenida en el artículo 10º de la Declaración Universal de Derechos humanos⁶, en el artículo 14.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁷ y en el artículo 6.1º del Convenio Europeo para la Protección de los DDHH y de las Libertades Fundamentales⁸. Sin embargo, aunque todos estos instrumentos contemplan el derecho a ser oído como elemento central del debido proceso, lo consagran de otra manera pues lo establecen como *el derecho a ser oído públicamente*.

De esta manera, cabe preguntarse ¿cómo se garantiza la publicidad del derecho a ser oído? La respuesta a esta pregunta debe partir del sentido común: no puede ser oído públicamente quien es leído a través de escritos que entrega al juez de conocimiento en desarrollo del proceso judicial, salvo que estos sean leídos públicamente por el tribunal, en cuyo caso se necesita realizar una audiencia pública para leerlos. Sin embargo, esta última opción no tiene en cuenta el derecho que tiene la persona a hablar públicamente frente al tribunal que decide su causa y únicamente se limita a “ser oído” a través de la lectura de sus escritos. La publicidad implica que la actuación procesal mediante la cual se escucha a la persona debe ser abierta al público, y en esta, debe permitirse que ella se dirija ante el tribunal o juez competente, por lo cual usualmente implica la realización de una audiencia oral. La publicidad es una forma de control de las decisiones judiciales y requiere una infraestructura específica que la permita⁹.

Adicional a lo anterior, es importante destacar que en otros instrumentos internacionales se consagra de manera directa el derecho a una audiencia o a una audiencia justa como parte del debido proceso. Un ejemplo de esto lo constituye la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que establece que cuando se alegue que un niño o niña ha infringido las leyes penales se le debe garantizar que “la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una **audiencia equitativa** conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales”¹⁰ (negrilla fuera de texto). También, los Principios Básicos sobre la Función de Abogados contempla en materia disciplinaria el derecho del abogado a una “audiencia justa” para que se resuelvan las acusaciones o reclamaciones en su contra¹¹.

B. Los principios de inmediación y contradicción como integrantes del debido proceso

Los distintos instrumentos internacionales citados en el acápite anterior contemplan la necesidad de garantizar el “derecho a ser oído” a través de una audiencia. Unos, lo hacen de manera directa estableciendo el derecho a la “audiencia justa o equitativa”, y los otros lo hacen exigiendo la publicidad del derecho, cuya forma óptima de garantía es a través de una audiencia pública. Pero se podría pensar que si la Convención Americana no asume la publicidad como parte del elemento central del debido proceso o no mencionó que este contemplaba una audiencia pública, fue porque probablemente no la quiso consagrar. La hipótesis de este artículo es que esta es una afirmación errada, pues la Convención señala el principio de inmediación como elemento del debido proceso y el principio de contradicción, los cuales se garantizan de manera efectiva a través de la oralidad.

En efecto, el artículo 8.1 de la Convención consagra como elemento del debido proceso el principio de *inmediación*, que no puede ser garantizado de manera efectiva a través de procesos escritos. Veamos por partes este argumento. En primer lugar, la inmediación es un principio procesal según el cual existe una interacción directa e inmediata entre las partes y el juez de la causa en el examen y contraexamen de las pruebas del proceso, y por ello, la decisión judicial se fundamenta en la información que fue recepcionada en audiencia¹². Debido a esto, esta forma de interacción requiere, necesariamente, que tanto las partes, como el juez y las pruebas, se encuentren en el mismo lugar al mismo tiempo para garantizar una verdadera interacción, y también, una transparencia procesal frente a todas las personas involucradas en el proceso. En efecto, se ha dicho que “en un procedimiento escrito la inmediación es prácticamente imposible. De ahí que el juez español no tenga interés en presenciar las pruebas. En ocasiones se ha achacado al exceso de trabajo la ausencia del juez de la práctica de las pruebas y, sin negar que ello sea en parte cierto, creemos que también obedece esa ausencia a un sentimiento de inutilidad”¹³.

Ahora bien, en segundo lugar este principio se encuentra intrínsecamente contenido en el artículo 8.1 de la Convención, cuya garantía efectiva se realiza a través de la oralidad. En efecto, la lectura integral del artículo 8.1 permite concluir que el principio de inmediación está incluido pues la persona tiene derecho a ser oída *por un juez o tribunal competente*, es decir, tiene derecho a la interacción directa e inmediata con el juez. El principio de inmediación se opone a las prácticas altamente acuñadas en varios sistemas judiciales de la región, en los que existen terceros, usualmente funcionarios judiciales (secretarios, actuarios, escribientes, sustanciadores, entre otros), que median la relación entre el juez y la parte y recepcionan los interrogatorios y testimonios, es decir, son quienes escuchan a las partes y consolidan el expediente que “forma” la convicción judicial.

Esta práctica, sin embargo, no cumple el postulado del artículo 8.1 pues la persona tiene derecho a ser oída *por el juez o tribunal competente* para la determinación de los derechos y obligaciones, no por el “delegado” del juez o tribunal competente, ni tampoco a través de los escritos que entrega al tribunal. La garantía de la inmediación, y por lo tanto del derecho a ser oído directamente por el juez, implica la existencia de mecanismos orales, tradicionalmente establecidos como audiencias, en los que la presencia del juez es ineludible y es quien debe recepcionar la prueba (interrogatorio) de manera directa. Los procesos escritos no favorecen la inmediación y por ello se considera que esta solo se garantiza a través de la oralidad¹⁴.

Lo anterior se complementa con el principio de contradicción, es decir, el derecho de la persona a interrogar a los testigos presentes en el tribunal y solicitar la comparecencia de otras personas como testigos o peritos. En efecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos extendió a los ámbitos civiles la garantía establecida para asuntos penales en el artículo 8.2f de la Convención¹⁵, que contiene intrínsecamente el principio de contradicción según el cual, las partes tienen derecho de forma directa, inmediata y concentrada a examinar y contraexaminar las pruebas en presencia del tribunal. Su efectividad implica la realización de una audiencia oral, en la que la parte pueda interrogar a los testigos y los peritos con la presencia del juez/tribunal (no de sus delegados), para aclarar o controvertir la información que lo afecta de manera directa, y así intervenir en la formación de convicción judicial¹⁶. Por esto, la extensión del artículo 8,2f a materias no penales refuerza la noción de oralidad como elemento del debido proceso en materias civiles, pues su aplicación concreta implica que para la determinación de derechos y obligaciones la persona no solo tiene derecho a ser oída en audiencia ante el tribunal competente, sino también a examinar y contraexaminar testigos y peritos oralmente e intervenir de manera directa en la formación de la convicción judicial.

De esta manera, y aunque la extensión de las garantías del artículo 8.2 a los ámbitos no penales efectuada por la Corte Interamericana tiene varias consecuencias y genera un amplio debate en la región¹⁷ pues probablemente es excesivamente general para asuntos que son altamente heterogéneos, la realización del principio de contradicción simplemente complementa el derecho a la audiencia, contenido en el artículo 8.1.

C. Pronunciamientos de instituciones y organismos del sistema internacional e interamericano de derechos humanos

La interpretación del “derecho a ser oído” como el derecho a la audiencia que integra el debido proceso se fundamenta también en pronunciamientos de instituciones y organismos del sistema internacional e interamericano de derechos humanos. Así, en primer lugar, el Comité de Derechos Humanos mencionó que los Estados que establecen recursos judiciales para la determinación de derechos y obligaciones deben garantizar las nociones básicas del debido proceso, entre ellas, el derecho a la audiencia¹⁸. En este mismo sentido, pero en materias penales, el Comité mencionó que el acusado en una causa penal tiene derecho en virtud del Pacto Internacional a una audiencia oral donde pueda presentar pruebas. En efecto, dijo: “(...) El Comité recuerda que, para satisfacer los derechos de la defensa garantizados en el párrafo 3 del artículo 14 del Pacto, todo juicio penal debe proporcionar al acusado el derecho a una audiencia oral, en la que se le permita comparecer en persona o a través de representante legal y donde pueda presentar las pruebas que estime pertinentes e interrogar a los testigos”¹⁹.

En segundo lugar, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos reconoció el derecho a la audiencia, y no solo a ser simplemente oído, como integrante del debido proceso al analizar los estándares fijados por el sistema interamericano de derechos humanos en materia de acceso a la justicia para garantizar los de-

rechos económicos, sociales y culturales. Así, mencionó que “el SIDH ha comenzado a identificar los elementos que componen la garantía en sede administrativa. En este sentido, la Comisión ha considerado que entre los elementos componentes del debido proceso legal administrativo se encuentra la **garantía de una audiencia para la determinación de los derechos en juego**”²⁰ (Negrilla fuera de texto). Dado que la Comisión, al igual que la Corte Interamericana, estableció que “el debido proceso legal debe ser respetado en todo procedimiento tendiente a la determinación de derechos de las personas (...) y que es igualmente aplicable a toda situación en la que alguna autoridad pública, no judicial, dicte resoluciones que diriman obligaciones y derechos”²¹, se debe concluir que los elementos centrales que aplican en el ámbito administrativo son los mismos que aplican a las materias contenidas en el artículo 8.1, y por ello, el derecho a la audiencia al que se refiere la Comisión también aplica a los asuntos civiles.

En tercer lugar, el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA a petición de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, realizó un informe sobre los regímenes recursivos en los sistemas procesales penales acusatorios en las Américas, en el que mencionó el alcance del artículo 8 relativo al debido proceso. En este, el CEJA menciona que dicho artículo contempla la noción del juicio oral como eje central del debido proceso, pues el “que el juicio oral sea considerado el elemento central del debido proceso significa que, a lo menos en el contexto cultural moderno en el que esas garantías se han desarrollado, resulta imposible imaginar cada uno de los derechos específicos consagrados en los instrumentos internacionales, sin referirlos a la idea de una audiencia oral y pública, desarrollada ante un tribunal imparcial por medio de un debate en el que participan el acusador y el acusado, en el cual se formulan cargos, se ejerce el derecho a defensa y se rinde la prueba, con base a todo lo cual el tribunal puede fundar su decisión”²². De esta manera, es interesante tener en cuenta que, aunque el men-

cionado informe se refiere a asuntos penales, la interpretación realizada se refiere al artículo 8º de la Convención, siendo que el primer inciso de esta menciona de manera expresa los asuntos civiles.

*D. Igualdad de derechos de la Convención Americana para todos los ciudadanos de las Américas*²³

Finalmente, un último argumento se relaciona con el significado real del concepto “derecho a ser oído” establecido en la versión en español del artículo 8.1 de la Convención Americana. La lectura integral del artículo permite concluir que la persona tiene derecho a acceder ante un tribunal competente para manifestar su opinión acerca de sus derechos y obligaciones en juego. Ahora bien, ¿se cumple este requisito con la sola manifestación escrita del involucrado ante el tribunal, en otras palabras, el derecho a ser oído puede surtir con la sola “lectura” que el tribunal realiza de los escritos de la parte? Una respuesta a esta pregunta debe activar el sentido común: el derecho a ser oído no es lo mismo que el derecho a ser leído, y hasta aquí, pareciera que la Convención quiso establecer el derecho de la persona a dirigirse oralmente ante el tribunal.

Pero aún en aras de discusión, si se admitiera que el derecho a ser oído puede surtir con la presentación escrita de documentos ante el tribunal y que no es necesario dirigirse oralmente ante este, cabe preguntarse si la interpretación de un mismo artículo de la Convención Americana de Derechos Humanos puede generar unos derechos para personas que están sometidas al texto de la Convención en español, y otros para aquellas que están sometidas al texto en inglés, en especial cuando a estos últimos se les garantiza con esa disposición el principio de inmediación, mientras que a los primeros no. Así, el artículo 8.1 de la versión de inglés de la Convención establece como elemento central del debido proceso el derecho de la persona a una *audiencia* para la determinación de derechos civiles, laborales

y fiscales, y no el derecho a ser oído (*right to be heard*). En efecto, la Convención dice: “*Every person has the **right to a hearing**, with due guarantees and within a reasonable time, by a competent, independent, and impartial tribunal, previously established by law, in the substantiation of any accusation of a criminal nature made against him or for the determination of his rights and obligations of a civil, labor, fiscal, or any other nature*” (negrilla fuera de texto).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario preguntarse si ¿es razonable considerar que la interpretación del debido proceso para personas que están bajo la misma Convención implica para unas el derecho a una audiencia, y para otras el derecho a ser oído, “garantizado” simplemente con la lectura de documentos? La respuesta a esta pregunta, además de considerar el derecho a la igualdad de las personas, debe tener en cuenta que no es coherente con la concepción universal de los derechos humanos creer que el mismo texto de una Convención genera garantías diferenciales para las personas en razón del idioma en que se aplica. Esto iría en contra del espíritu mismo del artículo 1º de la Convención que establece la obligación de los Estados de respetar en sus territorios los derechos y libertades sin distinción alguna por motivos de idioma, pues sería paradójico que la misma Convención que establece dicha obligación en cabeza de los Estados permita diferencias en las garantías procesales en razón de la lengua que se habla en el Estado. Ahora bien, dado que la interpretación en inglés de la Convención no genera equívocos, y que la interpretación en español se puede acercar a aquella establecida en inglés, ¿no sería sensato considerar que la interpretación del “derecho a ser oído” debe ser el “derecho a una audiencia”?

Por último, si se admite un análisis según el cual las diferencias entre las versiones de inglés y español de la Convención Americana implica que “el derecho a ser oído” es el mínimo que debe ser garantizado en un Estado, y por lo tanto, el derecho a una audiencia es una satis-

facción mayor deseable pero no absolutamente necesaria, el sistema interamericano enfrenta tres grandes problemas. El primero, es que definir que el “derecho a ser oído” se satisface sin audiencia permite la vulneración del principio de inmediación contenido en el artículo 8.1 de la Convención, pues la relación directa e inmediata con el juez se satisface a través de una audiencia oral, pública o privada. El segundo, es que permitir esta interpretación genera mayores garantías de debido proceso para personas que están en Estados anglófonos que para las que se encuentran en Estados hispanohablantes, pues las primeras no solo tendrán como mínimo derecho a la audiencia sino también a la inmediación judicial, mientras que las segundas no tendrán como mínimo derecho a ninguna de las dos garantías. Y el tercero, es que aceptar esa interpretación implica ir en contravía de la interpretación efectuada por la Comisión Interamericana, el Comité de Derechos Humanos y diversos instrumentos internacionales que reconocen el derecho a la audiencia como elemento central del debido proceso.

Conclusiones

De manera general, se puede concluir que el derecho a la audiencia en el sistema interamericano de derechos humanos es un elemento central del debido proceso, pues es la interpretación más adecuada del “derecho a ser oído” contenido en el artículo 8.1 de la Convención Americana. Lo anterior se concluye a partir del análisis de varios factores. En primer lugar, es la interpretación más adecuada si se considera que otros instrumentos internacionales de derechos humanos consagran el debido proceso con cláusulas de oralidad, pues establecen la obligación de oír públicamente a la persona, situación que solo se puede garantizar a través de una audiencia. En segundo lugar, es la única interpretación posible si se quiere garantizar el principio de inmediación establecido en el primer numeral del artículo 8º. En tercer lugar, es la interpretación realizada por órganos e instituciones del sistema internacional e interamericano

de derechos humanos, en particular, el Comité de Derechos Humanos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Centro de Estudios de Justicia de las Américas. Y finalmente, esta interpretación es la más adecuada si se pretende hacer un análisis equitativo entre las garantías establecidas en la versión en inglés y en español del artículo 8.1 de la Convención.

Notas

¹ Centro de Estudios de Justicia de las Américas, (2007), ‘Estudio Comparativo: Avance en América Latina y el Caribe de la Reforma a la Justicia Civil’, en: *Nueva Justicia Civil para Latinoamérica: Aportes para la reforma*, documento elaborado por Carolina Villadiego, Chile, p. 17-63.

² Véase: Convención Americana de Derechos Humanos, artículo 1 y 2.

³ El informe final que da cuenta de dicha investigación fue publicado en octubre de 2009, y se encuentra disponible en: http://www.ceja-mericas.org/doc/informes/basesgeneralesparauna-reformaalajusticiacivil_.pdf (última vez consultado: mayo 2010).

⁴ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Baena Ricardo y otros Vs. Panamá*, Sentencia de 2 de febrero de 2001, (Fondo, Reparaciones y Costas). Párr. 125. Al respecto, la Corte mencionó en el párrafo 125: “La Corte observa que el elenco de garantías mínimas establecido en el numeral 2 del artículo 8 de la Convención se aplica a los órdenes mencionados en el numeral 1 del mismo artículo, o sea, la determinación de derechos y obligaciones de orden ‘civil, laboral, fiscal o de cualquier otro carácter’. Esto revela el amplio alcance del debido proceso; el individuo tiene el derecho al debido proceso entendido en los términos del artículo 8.1 y 8.2, tanto en materia penal como en todos estos otros órdenes”.

⁵ Convención Americana de Derechos Humanos, artículo 8.1: “Toda persona tiene

derecho a ser oída, con las debidas garantías y dentro de un plazo razonable, por un juez o tribunal competente, independiente e imparcial, establecido con anterioridad por la ley, en la sustanciación de cualquier acusación penal formulada contra ella, o para la determinación de sus derechos y obligaciones de orden civil, laboral, fiscal o de cualquier otro carácter”.

⁶ “Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal”.

⁷ “Todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia. Toda persona tendrá derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley, en la substanciación de cualquier acusación de carácter penal formulada contra ella o para la determinación de sus derechos u obligaciones de carácter civil. La prensa y el público podrán ser excluidos de la totalidad o parte de los juicios por consideraciones de moral, orden público o seguridad nacional en una sociedad democrática, o cuando lo exija el interés de la vida privada de las partes o, en la medida estrictamente necesaria en opinión del tribunal, cuando por circunstancias especiales del asunto la publicidad pudiera perjudicar a los intereses de la justicia; pero toda sentencia en materia penal o contenciosa será pública, excepto en los casos en que el interés de menores de edad exija lo contrario, o en las acusaciones referentes a pleitos matrimoniales o a la tutela de menores” (cursiva fuera de texto).

⁸ “Toda persona tiene derecho a que su causa sea oída equitativa, públicamente y dentro de un plazo razonable, por un tribunal independiente e imparcial, establecido por la ley, que decidirá los litigios sobre sus derechos y obligaciones de carácter civil o sobre

el fundamento de cualquier acusación en materia penal dirigida contra ella. La sentencia debe ser pronunciada públicamente, pero el acceso a la sala de audiencia puede ser prohibido a la prensa y al público durante la totalidad o parte del proceso en interés de la moralidad, del orden público o de la seguridad nacional en una sociedad democrática, cuando los intereses de los menores o la protección de la vida privada de las partes en el proceso así lo exijan o en la medida en que será considerado estrictamente necesario por el tribunal, cuando en circunstancias especiales la publicidad pudiera ser perjudicial para los intereses de la justicia” (cursiva fuera de texto).

⁹ Duce, Mauricio y otros (2008), ‘Reforma a los procesos civiles orales: consideraciones desde el debido proceso y calidad de la información’, en: *Justicia civil: perspectivas para una reforma en América Latina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, Santiago, 2008. Op. Cit, p. 36.

¹⁰ Convención Internacional sobre los derechos del niño, artículo 40, numeral 2, inciso b, numeral iii.

¹¹ Véase, por ejemplo, los Principios Básicos sobre la Función de los Abogados Aprobados por el Octavo Congreso sobre el Delito, que se llevó a cabo en la Habana, Cuba, entre el 27 de agosto al 7 de septiembre de 1990. En estos, se establece que en materia disciplinaria los abogados tienen derecho a una “audiencia justa”.

¹² Centro de Estudios de Justicia de las Américas, *Bases generales para una Reforma a la justicia civil en América Latina y el Caribe*, (Documento elaborado por Carolina Villadiego Carolina; corregido y revisado por Santiago Pereira y Héctor Chayer), Santiago, Octubre 2009, p. 41.

¹³ Montero Aroca, Juan. *Análisis crítico de la Ley de Enjuiciamiento Civil en su cente-*

nario. Editorial Civitas. Madrid, España. 1982, página 96.

¹⁴ *Ibidem*. p. 96.

¹⁵ Véase: Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Baena Ricardo y otros vs Panamá*, Op. Cit., párrafos 124-127, y *Caso Trabajadores Cesados del Congreso (Aguado Alfaro y otros) Vs. Perú*, Sentencia de 24 de noviembre de 2006, (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), párrafos 125-126.

¹⁶ Duce, Mauricio y otros, (2008), (2008), Op. Cit. p. 36.

¹⁷ Medina Quiroga, Cecilia, (2005), *La Convención Americana: Teoría y Jurisprudencia. Vida, integridad personal, libertad personal, debido proceso y recurso judicial*, Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Santiago, Chile, p. 285-292.

¹⁸ Comité de Derechos Humanos, *Jurisprudencia, Comunicación N.º 1213/200: Spain.19/04/2007, CCPR/C/89/D/1213/2003*, párrafo 6.5, Ginebra, Suiza, 2007.

¹⁹ Comité de derechos humanos, Comunicación N.º 1298/2004: Colombia. 10/08/2006. CCPR/C/87/D/1298/2004, párrafo 7, 2, Ginebra, Suiza, 2006.

²⁰ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Estudio de los estándares fijados por el sistema interamericano de derechos humanos*, párrafo 173, Washington, Estados Unidos, septiembre de 2007. Disponible en: www.cidh.org

²¹ *Ibidem*, párrafo 171.

²² Centro de Estudios de Justicia de las Américas (Ceja), *Informe sobre los regímenes recursivos en los sistemas procesales penales acusatorios en las Américas*, Santiago, Chile, agosto, 2009, p. 3.

²³ Decidí investigar y escribir sobre este tema, después de haber escuchado en 2006 al profesor chileno Mauricio Duce decir que existe una diferencia entre la versión en inglés y en español del artículo 8.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos, y que dicha diferencia ha generado una integración tardía de la oralidad en los sistemas judiciales. Un análisis detenido sobre sus argumentos se puede encontrar en: Duce, Mauricio; Riego, Cristian y Marín, Felipe, (2008), *Reforma a los procesos civiles orales: consideraciones desde el debido proceso y calidad de la información*, en: Justicia civil: perspectivas para una reforma en América Latina, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, Santiago, 2008. pp. 27-42.

Referencias

- Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA. (2007). 'Estudio Comparativo: Avance en América Latina y el Caribe de la Reforma a la Justicia Civil', en: *Nueva Justicia Civil para Latinoamérica: Aportes para la reforma*. Chile, agosto 2007, pp. 17-63.
- Centro de Estudios de Justicia de las Américas CEJA. (2009). *Informe sobre los regímenes recursivos en los sistemas procesales penales acusatorios en las Américas*. Santiago, Chile, agosto 2009.
- Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA. (2009). *Bases generales para una Reforma a la justicia civil en América Latina y el Caribe*. Documento elaborado por Carolina Villadiego Carolina; corregido y revisado por Santiago Pereira y Héctor Chayer. Santiago, Chile, octubre 2009.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2007). *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Estudio de los estándares fijados por el sistema interamericano de derechos humanos*. Washington, Estados Unidos, septiembre de 2007.
- Comité de Derechos Humanos. (2007). *Jurisprudencia*, Comunicación No. 12 13/200: Spain.19/04/2007, CCPR/C/89/D/1213/2003. Ginebra, Suiza.
- Comité de Derechos Humanos. (2006). Comunicación N.º 1298/2004: Colombia. 10/08/2006. CCPR/C/87/D/1298/2004. Ginebra, Suiza.
- Convención Americana de Derechos Humanos. (1969). San José, Costa Rica.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. (1989). Nueva York, Estados Unidos.
- Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. (1950). Roma, Italia.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2001). *Caso Baena Ricardo y otros Vs. Panamá*, Sentencia del 2 de febrero de 2001 (Fondo, Reparaciones y Costas).
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2006). *Caso Trabajadores Cesados del Congreso (Aguado Alfaro y otros) Vs. Perú*, Sentencia del 24 de noviembre de 2006 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). París, Francia.
- Duce, M.; Marín, F y Riego, C (2008). Reforma a los procesos civiles orales: consideraciones desde el debido proceso y calidad de la información. En: *Justicia Civil: perspectivas para una reforma en América Latina*, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, Eurosocietal – Sector Justicia, pp. 13-94.
- Medina Quiroga, C. (2005). *La Convención Americana: Teoría y Jurisprudencia. Vida, integridad personal, libertad personal, debido proceso y recurso judicial*.

Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Montero Aroca, J. (1982). *Análisis crítico de la Ley de Enjuiciamiento Civil en su centenario*. Editorial Civitas: Madrid, España.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (1966).

Principios Básicos sobre la Función de los Abogados. (1990). Octavo Congreso sobre el Delito, La Habana, Cuba, del 27 de agosto al 7 de septiembre de 1990.

Reflexiones sobre el patrimonio cultural de la salud en latinoamérica*

Reflections on cultural heritage of health in latin america

Recibido: 06 de abril de 2010 - Revisado: 15 de abril de 2010 - Aceptado: 03 de mayo de 2010

Gabriela Campari**

Resumen

El presente escrito analiza las experiencias e iniciativas dirigidas a promover el patrimonio cultural de la salud de Latinoamérica, con el objeto de facilitar medios adecuados que motiven el debate desde una lectura histórica y socio-política del espacio urbano, que amplíe la mirada para ver y entender la ciudad desde su paisaje.

Palabras clave

Patrimonio cultural, salud, paisaje, hospitales.

Abstract

This paper analyzes the experiences and initiatives to promote the cultural heritage of Latin America's health, in order to provide adequate means to motivate the debate from a historical and socio-political reading of urban space, to extend his eyes to see and understand the city from its landscape.

Keywords

Cultural heritage, health, landscape, hospital.

* Artículo de reflexión. El artículo se encuentra inscrito en el marco del proyecto de investigación de la Beca Doctoral, financiado por la UBA Secretaría de Ciencia y Técnica Resolución (CS) N.º 5024/08 y en el Programa de Doctorado Resolución (CS) N.º 469/08, titulado: Paisajismo y políticas públicas higienistas: el jardín del hospital patrimonio cultural y lugar de salud.

** Licenciada en Planificación y Diseño del Paisaje de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. posgrado en Gestión Socio-Urbana y Participación Ciudadana en Políticas Públicas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en Gestión en Patrimonio Cultural en la UBA. Docente-Investigadora Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico:
gcampari@fadu.uba.ar //
gecampari@yahoo.com.ar

Introducción

En la Conferencia Internacional de Promoción de la Salud, en la que se dio forma a la Carta de Bogotá (1992), se acordó asumir el compromiso de “estimular el diálogo de saberes diversos, de modo que el proceso de desarrollo de la salud se incorpore al conjunto del patrimonio cultural de la Región”¹. A su vez, se hizo referencia al patrimonio cultural de América Latina dando cuenta de la responsabilidad que debían asumir los países de la región en las cuestiones de salud. En dicha dirección se impulsó la creación de la Biblioteca Virtual en Salud (BVS) Historia y Patrimonio Cultural de la Salud (HPCS)², bajo la iniciativa de Brasil y Chile, con colaboración del Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud, BIREME, la Organización Panamericana de la Salud, OPS y la Organización Mundial de la Salud, OMS, con el objeto de fortalecer y valorizar la historia y el patrimonio de la salud y promover la difusión pública y la conciencia social sobre su relevancia y desarrollo en los diversos ámbitos de gestión.

Según Susana Margulies “los procesos de la salud-enfermedad-atención constituyen una trama de saberes y de prácticas y abarcan el conjunto de nociones, categorizaciones y prescripciones que dan sentido y modelan las características de las prácticas sociales referidas a la enfermedad y a la muerte” (2007, p. 65). La institucionalización de la medicina urbana, la noción de salubridad, las cuestiones referidas a la higiene y salud preventiva de la población, la problemática habitacional por el hacinamiento y las enfermedades contagiosas a nivel mundial promovieron transformaciones de lo urbano e impulsaron cambios de funcionalidades en diversos órdenes, siendo el campo arquitectónico de la salud uno de ellos, con edificios hospitalarios que sufrieron transformaciones en su concepción desde el tipo claustro, el pabellón con jardines circundantes hasta las construcciones verticalizadas en bloque.

Desde esta perspectiva fue propuesta la BVS/HPCS, haciendo hincapié en el reconocimiento y la importancia que revisten estos bienes para fortalecer la gestión del patrimonio cultural de la salud en sus dimensiones científicas, históricas y culturales.

Constituida la red se definieron seis campos de trabajo³, de los cuales tomamos el área de Patrimonio Arquitectónico con el objeto de presentar el marco contextual que dio origen a este modelo de gestión y a las iniciativas nacionales presentadas en la I Reunión de Coordinación Regional de la Red de la Biblioteca Virtual en Salud de Historia y Patrimonio Cultural de la Salud, a fin de reflexionar sobre las experiencias surgidas a partir del trabajo en red entre países latinoamericanos, abriendo el debate hacia otras miradas de construcción de identidades que integren la lectura histórica del patrimonio cultural de la salud en la construcción sociopolítica del espacio urbano y de los modos actuales de entender la ciudad.

La Salud como patrimonio cultural

La OMS definió la salud, en 1948, como el estado de completo bienestar físico, mental y social; aludiendo a la misma no sólo como ausencia de enfermedad sino como calidad de vida. La salud podía verse afectada —a favor o en detrimento— por diversos factores (políticos, económicos, sociales, culturales, de medio ambiente, de conducta y biológicos), resultando primordial promocionar los medios necesarios para mejorar y cuidar de su estado de bienestar⁴. A partir de la Conferencia Internacional de la UNESCO, en la cual se aprobó la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, el concepto de patrimonio cultural sentó precedente sobre la responsabilidad de los Estados en cuestiones patrimoniales y, tal como se establece en el Art. 4° de la Convención, la obligación de “(...) identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural y natural situado en su territorio (...)” (1972, p. 3).

Dado este acuerdo, la promoción de la salud fue un tema recurrente en la agenda pública internacional, motivando la construcción de una serie de consideraciones que dieron origen a diversas Cartas y Declaraciones⁵, las que pusieron en relieve la necesidad de instaurar un abordaje crítico en materia de salud pública. Si bien no forma parte del alcance de este trabajo analizar las aplicaciones de estas convenciones en América Latina, citamos ciertas características de la Carta de Ottawa (1986) y de Bogotá (1992) a fin de señalar antecedentes que dieron base a la integración de la salud en el patrimonio cultural. En la Carta de Ottawa se reconoció que “la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana; en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud” (Ottawa, 1986, p. 3). En este instrumento se identificaron cinco campos de acción:

- a) Políticas públicas saludables;
- b) Ambientes favorables a la salud;
- c) Acción comunitaria;
- d) Habilidades personales y
- e) Reorientación del sistema de salud

que constituirían el andamiaje de trabajos llevados a cabo en conferencias internacionales posteriores, como la Carta de Bogotá sobre la promoción de la salud en América Latina, que definió como una de sus estrategias impulsar la cultura de la salud para promover los procesos sociales desde el compromiso social de los Estados, destacando su importancia como requisito prioritario para el desarrollo de América Latina. En este sentido, la cultura pasaba a ser un factor condicionante de salud, que requería estimular el diálogo entre los diversos saberes e integrarse en los procesos de desarrollo del patrimonio cultural. Si bien en algunos países de América se impulsaron

diversas políticas para la salvaguarda del patrimonio cultural, las experiencias de Brasil y Chile sentaron antecedentes para el trabajo *on-line* entre los países de Latinoamérica.

La experiencia de Brasil en el campo patrimonial se potenció a partir del proceso de redemocratización, que posibilitó la restitución de derechos civiles y políticos y “(...) proporcionó condiciones favorables para numerosas acciones dirigidas a preservar parcelas significativas de la memoria y del patrimonio documental del país”. (BVS/CRICS⁶, 2005, p. 5). Las primeras acciones de promoción de la salud se orientaron desde la historia, la memoria, la educación y la divulgación de las ciencias; rescatando antecedentes de la asistencia psiquiátrica, del movimiento sindical, de las entidades profesionales (sociedades médicas, academias) y de la producción científica de personajes célebres en la construcción social de la salud. En Chile, las cuestiones del patrimonio cultural de la salud comenzaron su desarrollo a través de las gestiones ministeriales, abordando el patrimonio desde la agenda pública, en acciones vinculadas con áreas “(...) como documentación, patrimonio arquitectónico, pesquisa histórica y difusión cultural, que afirman la historia y el patrimonio cultural como dimensiones relevantes de las políticas de salud en un contexto de reforma sectorial” (BVS/CRICS, 2005, p. 7). En 2002 se creó la Unidad de Patrimonio Cultural de la Salud, actualmente dependiente de la División de Planificación Sanitaria de la Subsecretaría de Salud Pública del Ministerio de Salud, la que trabajó en una estrategia de acción que comprendía la creación de la Red Patrimonial, el fortalecimiento de las alianzas estratégicas intersectoriales y la definición y puesta en marcha de las áreas temáticas en relación al patrimonio cultural de la salud tangible/intangible. Este desarrollo se vio fortalecido con la constitución de la Red Latinoamericana de Historia y Patrimonio Cultural de la Salud (2005), conformada por el Ministerio de la Salud de Brasil/Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz y el Ministerio de la

Salud de Chile/Unidad del Patrimonio Cultural de la Salud, con la colaboración de BIREME/OPS/OMS; dirigida a crear una biblioteca virtual que implementaría el comienzo de un trabajo mancomunado entre ambos países, a partir del compromiso de cooperación técnica asumido en estas temáticas.

Dos años más tarde, en 2007, tuvo lugar la I Reunión de Coordinación Regional de la Red de la Biblioteca Virtual en Salud de Historia y Patrimonio Cultural de la Salud (BVS/ HPCS), de la cual participaron representantes de la OPS/OMS y diez países de América Latina: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, México, Paraguay y Uruguay. En dicho encuentro se definió al Patrimonio Cultural de la Salud como el “conjunto de bienes materiales y simbólicos socialmente construidos que expresan el proceso de la salud individual y colectiva en sus dimensiones científica, histórica y cultural”⁷⁷. En la reunión, asimismo, se alcanzó consenso sobre algunas conclusiones y recomendaciones vinculadas a la difusión del patrimonio cultural de la salud, sustentadas en experiencias que estaban sucediendo en países de América Latina y el Caribe, y se acordó “(...) aumentar la visibilidad y los usos sociales del patrimonio cultural de la salud y contribuir así a su inserción en las políticas de protección social de la salud y en el desarrollo eficaz y equitativo de los sistemas nacionales de salud”⁷⁸ (2007, p. 2).

La BVS/HPCS como espacio de gestión interactiva y de colaboración, fue concebida como un modelo en red de cooperación técnica entre las instituciones relacionadas con la historia y el patrimonio cultural de la salud de América Latina y el Caribe. Esta interacción permite compartir fuentes y flujos de información y conocimientos científicos, entendidos como bienes públicos nacionales, regionales y globales con acceso Web. El modelo aplica tres dimensiones: la primera es la referida a las redes sociales como construcciones colectivas en una trama de información científica y técnica en salud; catalogadas según ámbito

geográfico, temáticas tratadas y procedencia institucional, desde una escala de circulación informativa de lo local a lo global. La segunda, hace referencia a los contenidos de la red como bienes públicos (colecciones, servicios y eventos, etc.) que generan fuentes y flujos de información, y la tercera dimensión, alude a los espacios participativos *on-line* en los que se generan redes de intercambio de información, experiencias y conocimientos, maximizando la inclusión de contenidos y espacios de colaboración para el patrimonio cultural de la salud. En este modelo de gestión se destaca la localización de sitios relevantes, seleccionados por su calidad y confiabilidad, en relación a la oferta en la red, que se incorporan como producciones “validadas” *on-line*. Si bien el modelo diversifica los canales informativos, la conformación de la red determina un recorte en las líneas direccionales de gestión y no sólo constituye “(...) un conjunto de herramientas, sino un entorno —un espacio, un ciberespacio— en el cual se producen las interrelaciones humanas” (Burbules y Callister, 2001, p. 19), que demandan una modalidad global en la comunicación y el tratamiento de la información. En este contexto, el patrimonio arquitectónico de la salud quedó definido por las edificaciones y espacios físicos que lo relacionan con la historia, la ciencia y la tecnología, que promocionan la gestión de acciones de identificación, registro y representación, con el objeto de ampliar y difundir el conocimiento de estos bienes patrimoniales.

Visiones del patrimonio arquitectónico en salud

La I Reunión de Coordinación Regional BVS/HPCS se caracterizó por presentar las visiones e iniciativas nacionales que se habían dado en lo patrimonial, haciendo referencia al estado de situación individual de los países intervinientes y las proyecciones esperadas del trabajo en red. El área de Patrimonio Arquitectónico estuvo relacionada íntimamente al campo de lo museológico y de lo hospitalario por las identificaciones y descripciones abordadas sobre el tema. La noción de patrimonio quedó ligada a

un proceso social de nacionalismos, reconstruido por símbolos y personajes notables de la historia de la medicina, asociado a la herencia, al pasado y la tradición de la salud, que procuraba recuperar esencias y conformar identidades mediante el fortalecimiento de las redes sociales de la historia y del patrimonio cultural de la salud. La historia, por su profundidad temporal, y la estética, por lo bello o lujoso de lo construido, operaron como criterios de validación en la construcción social-política-económica de la salud. En este contexto patrimonial, en cuanto a lo arquitectónico, se mencionaron los casos del Instituto Médico Sucre y la Botica Hospital de Clínicas (Bolivia), Hospital San Juan de Dios (Costa Rica), Hospital General San Felipe (Honduras), Hospital de Clínicas (Paraguay) y el Lazareto de la Isla de Flores (Uruguay); bienes que, interpretados y promovidos, resultaron “seleccionados y activados” (Prats, 1996), despertando una suerte de susceptibilidad a ser considerados como patrimonio.

En las experiencias museológicas estuvo presente la idea de colección, de acumulación de objetos y bienes (obras de arte, muebles, estatuas, archivos, bibliografía, manuscritos, fotografías, mapas, etc.). Identificar, seleccionar y ordenar; donde el fichado pasaba a formar parte de la interpretación que se le había dado a lo arquitectónico para organizar las búsquedas (en red). El museo, desde su lugar de “templo de identidad” (Prats, 1996, p. 4), privilegió la representación patrimonial desde lo trascendental de la cultura y el lugar de resguardo más apropiado. En estos casos se mencionaron los museos in situ: Museo Virtual del Hospital Bernardino Rivadavia (Argentina), Museo de Historia de la Medicina-Hospital de Clínicas y Museo Anatomía-Instituto Médico Sucre (Bolivia), Museo de Historia de la Medicina-Facultad de Medicina Bogotá (Colombia), del nuevo Museo Nacional de Medicina Enrique Laval (Chile). A su vez, se citaron los museos que debieron readecuar la función a los edificios que los albergaban; a los que Juan Carlos Rico (1994) hace alusión

como instituciones hospitalarias que resultan casos de difícil rehabilitación, donde el soporte de carácter histórico monumental condiciona la flexibilidad del uso expositivo⁹, mencionándose entre ellos: el Museo de Identidad Nacional –Antiguo Hospital General y Palacio de los Ministerios (Honduras)– y el Museo de la Medicina Mexicana –anteriormente Palacio de la Inquisición (México)–. Bajo esta primera mirada sobre las experiencias presentadas, pareciera que el estudio y la gestión se orientaron al mundo de los “expertos” y a ciertas comunidades interesadas en el tema. Retomando esta línea de análisis, María del Carmen Valdés Sagüés, haciendo referencia a lo museológico, que bien puede aplicarse al campo del patrimonio arquitectónico definido en la red, afirma que: “El museo tiene dos pilares esenciales, la colección y la sociedad. Y todas las tareas del museo tienen como objetivo relacionarlos entre sí con la finalidad de hacer comprensible la colección a la sociedad” (2008, p. 64). En este sentido, poner al alcance de la comunidad una propuesta de patrimonio cultural de la salud implica trabajar en la difusión de cuestiones que no resultan de simple entendimiento para un público ajeno o distante a estas temáticas. Por consiguiente, promocionar la educación desde el patrimonio arquitectónico implica fomentar gestiones que promuevan y amplíen la participación en la red de nuevas identidades.

Conclusiones

Si bien la tecnología informática presenta sus particularidades para ligar y acercar redes, multiplicando usuarios y miradas al tema, restaría pensar de qué modo podemos acortar esa brecha ante los tabúes y temores existentes en el imaginario social sobre las sensaciones discordantes entre la salud y el mal, el miedo al contagio o aquellas representaciones exógenas de la enfermedad analizadas por Francois Laplantine (1999), cuando son percibidas desde la acción de un elemento extraño que invade al cuerpo sano y lo agrede hasta,

incluso, desencadenar la muerte. Ahora bien, ¿Cómo repensar la promoción del patrimonio cultural de la salud, sabiendo de los prejuicios y representaciones sociales que envuelve la enfermedad en los saberes populares? ¿Puede la sociedad encontrar deleite o disfrute en estos bienes patrimoniales y en su función cultural?

Resultará meritorio instalar nuevas discusiones sobre estas cuestiones; reflexionar sobre la custodia hospitalaria de los “objetos de colección”, sin que dicha custodia represente el único medio de gestionar el patrimonio cultural de la salud; incluyendo el contexto histórico a partir de lecturas urbanas del paisaje que involucren el presente desde la mirada de las ciencias sociales, identificando la coexistencia de diferentes tiempos, yuxtapuestos e interactivos, en un mismo espacio (Santos, 1988), con formas heterogéneas vinculadas a las diversas maneras de producir y construir lo urbano, en las cuales el tiempo y el espacio son vistos como categorías que funcionan unidas y forman parte de la dinámica ambiental, contribuyendo a promover la valoración de los lenguajes estéticos y sociales en la construcción del paisaje.

En esta línea de pensamiento, no resultaría ajeno abrir el debate sobre la idea del paisaje, con sus dinámicas urbanas y su organización espacial, en el cual se manifiesta el proceso de construcción ciudadana. En él se modeló la arquitectura a la que hoy reconocemos valor patrimonial, valor que, en cuanto a “lo hospitalario”, no debiera acotarse a la idea de pieza de colección, sino incorporar las formas de ver y entender paisajísticamente la ciudad. En este sentido: ¿por qué no incorporar los aspectos que hicieron y hacen la construcción de las identidades y paisajes latinoamericanos? ¿Por qué no abordar el patrimonio cultural de la salud desde esta nueva mirada?

Notas

¹ Declaración de la Conferencia Internacional de Promoción de la Salud-Promoción de

la Salud en América Latina-Santa Fe de Bogotá, noviembre de 1992.

² www.bvsalud.org

³ Referidos a: Literatura científica y técnica; Colección de textos completos; Directorios; Personajes; Patrimonio arquitectónico, archivístico y museológico e Investigaciones históricas en salud.

⁴ 1º Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud reunida en Ottawa el 21 de noviembre de 1986.

⁵ En torno a la aplicación estratégica de la Carta de Ottawa tuvieron lugar: Adelaide (1988), políticas públicas saludables; Sundsvall (1991); Carta de Bogotá (1992), que se desarrolla en los párrafos posteriores; Carta del Caribe (1993), las habilidades personales fortaleciendo la comunicación social y la educación en salud; Declaración de Yakarta (1997) sobre la acción comunitaria; Declaración de México (2000), guía de propuesta de plan de acción; y la Carta de Bangkok (2005), en la cual se plantearon cuatro compromisos claves para la promoción de la salud: 1. integre la agenda de desarrollo mundial, 2. una responsabilidad esencial de todos los niveles de gobierno, 3. un objetivo fundamental de las comunidades y la sociedad civil y 4. un requisito de las buenas prácticas empresariales.

⁶ 7º Congreso Regional de Información en Ciencias de la Salud.

⁷ Grupo de Trabajo Historia y Salud de la 4º Reunión de Coordinación Regional de Bibliotecas Virtuales en Salud (BVS) y el 7º Congreso Regional de Información en Ciencias de la Salud (CRICS). Términos de Constitución de la Red de Historia y Patrimonio Cultural de la Salud. Salvador Bahía, Brasil 2005.

⁸ Presentación y programa en: <http://www.eventos.bvsalud.org/BVSHPCS/presentation.php?lang=es>

⁹ Observación que no escapa de ser considerada para los museos in situ.

Referencias

- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Editorial Granica: Barcelona.
- BVS y CRICS (2005). *Términos de Constitución de la Red de Historia y Patrimonio Cultural de la Salud*. 7º Congreso Regional de Información en Ciencias de la Salud. Salvador Bahía, Brasil. Recuperado el 20 de enero de 2010, de: <http://www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/hpcs/termconsti-tuicaorhpcses.pdf>.
- BVS/HPCS (2007). *I Reunión de Coordinación Regional. Conclusiones y Recomendaciones*. Del 1 al 3 de agosto de 2007. Santiago, Chile. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.eventos.bvsalud.org/BVSHPCS/presentation.php?lang=es>.
- Laplantine, F. (1999). *La antropología de la enfermedad*. Serie Antropológica, Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Margulies, S. (2008). Cultura y salud. Una perspectiva antropológica. En: Sipes, Celia (comp.). *Patrimonio Cultural Hospitalario. Temas de Patrimonio Cultural* N. ° 21 (pp: 63-69). Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- OMS (1998). *Promoción de la salud. Glosario*. Recuperado el 18 de diciembre de 2009, de <http://www.msc.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>.
- OMS/OPS (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Recuperado el 18 de diciembre de 2009, de <http://www.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/OttawaCharterSp.pdf>.
- OMS/OPS (2006). *Promoción de la salud: logros y enseñanzas extraídas entre La Carta de Ottawa y la Carta de Bangkok y perspectivas para el futuro*. En: 138ª Sesión del Comité Ejecutivo. Del 19 al 23 de junio de 2006. Punto 4.8 del orden del día provisional CE138/16 (Esp.) 2 de junio de 2006. Washington, D.C., Estados Unidos.
- OPS (1992). *Declaración de la Conferencia Internacional de Promoción de la Salud -Promoción de la Salud en América Latina- Santa Fe de Bogotá*. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd51/promocion-bogota.pdf>.
- Prats, L. (1996). *El quehacer de los antropólogos*. Barcelona: Editorial Ariel
- Rico, J. C. (1994). *Museos, arquitectura y arte*. Madrid: Sílex Ediciones,
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Unesco (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. París, 16 de noviembre de 1972. Recuperado el 03 de enero de 2010, de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
- Valdés Sagüés, M. C. (2008). La difusión, una función del museo. En: *museos.es*, revista N. ° 4. (pp: 64-75). Ministerio de Cultura, Museos Estatales, Madrid.

Iniciativas de paz en Colombia*

Peace initiatives in Colombia

Recibido: 5 de enero de 2010 - Revisado: 29 de enero de 2010 - Aceptado: 03 de febrero de 2010

Catherine González**

Resumen

Este artículo revisa la literatura más representativa sobre las iniciativas de paz desarrolladas en Colombia, proponiendo una tipología de interpretación de las mismas que complementa investigaciones anteriores. Esta propuesta caracteriza dos niveles de iniciativas: las nacionales y las comunitarias, cada uno de estos se subdivide correspondientemente en cuatro ítems distintos. Esta categorización se funda en las variaciones de impacto de dichas iniciativas en dos sentidos: uno, su influencia en las dinámicas y problemáticas de las comunidades inmersas en el conflicto; y dos, las posturas políticas y las proyecciones de sus acciones respecto a la construcción de paz y democracia del país; en este marco se destacan las iniciativas comunitarias como las más significativas.

Palabras clave

Paz, democracia participativa, conflicto colombiano, iniciativas.

Abstract

This paper reviews representative literature on peace initiatives in Colombia developed, proposing a typology of interpretation of them which complements previous investigations. This proposal features two levels of initiatives: the national and community, each of these levels is correspondingly divided into four different items. This categorization is based on the variations of impact of these initiatives, in two senses: one, its influence on the dynamics and problems of the communities involved in the conflict, and two, political views and projections of their actions regarding the construction of peace and democracy in the country, in this context highlights community initiatives as the most significant.

Keywords

Peace, participatory democracy, Colombian conflict, initiatives

* Este artículo es producto del proyecto de investigación 'Análisis sobre la construcción ciudadana y democrática en Colombia y América Latina'.

** Ph.D en Filosofía y Ciencia Política, directora del área de Instituciones Políticas y docente investigadora de la Escuela de Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:
catherine.gonzalez@usa.edu.co

El contexto político colombiano presenta diferentes problemas que repercuten en el óptimo desarrollo de la ciudadanía, así como en la consecución de la paz y la democracia participativa en nuestro país. Entre ellos el conflicto armado ha sido uno de los objetos más comunes de estudio entre los científicos sociales, principalmente entre sociólogos, politólogos y los denominados “violentólogos”; por el contrario, muy pocos investigadores han examinado específicamente la respuesta de la sociedad colombiana frente al conflicto de su país. En los últimos años se aprecia un florecimiento de pesquisas y publicaciones sobre el tema (Cinep, 2007: 25-43; García-Durán, 2006: 18-70, 2004; Hernández E., 2005; Hernández J., 2002, 2003; González, 2008; Indepaz, 2000, 2002; Rettberg, 2006), lo cual contribuye de alguna manera en el mejoramiento de la realidad colombiana. Algunos estudios con esta orientación han analizado las llamadas “iniciativas de paz de Colombia”, las cuales se caracterizan por ser acciones colectivas, organizaciones comunitarias o instituciones de colombianos que han buscado, por sus propios medios, soluciones a las consecuencias más graves del conflicto armado o social que les rodea.

De acuerdo al impacto, medio y objetivos de estas iniciativas se han realizado distintas categorizaciones. El presente texto complementa investigaciones ya realizadas, pues propone una nueva tipología de iniciativas de paz en Colombia analizando particularmente las variaciones de su impacto en dos sentidos: uno, su influencia en las dinámicas y problemáticas de las comunidades inmersas en el conflicto; y dos, las posturas políticas y proyecciones de sus acciones respecto a la construcción de paz y democracia del país. Este artículo espera dar cuenta de estas diferencias a la luz de la categorización realizada entre las iniciativas nacionales y las iniciativas comunitarias, respecto a su efecto en la construcción de paz en Colombia.

Desde esta perspectiva de análisis se distingue el impacto social de foros, seminarios,

campañas, celebraciones o actos en torno a la construcción de paz, del efecto producido por las protestas, marchas, huelgas, paros, concentraciones organizadas con un objetivo similar. Estas dos estrategias de participación, si bien coinciden en su temporalidad, manifiestan posturas políticas disímiles frente a la manera como se construye la paz en el país.

Asimismo las iniciativas cuyas acciones tiene un impacto temporal se diferencian de las organizaciones que cuentan con una consolidada trayectoria en el tiempo. Las acciones temporales responden frecuentemente a detonantes generados por el sistema, mientras las de mayor data suelen contar con una reflexión política más clara sobre sus metas a corto, mediano y largo plazo, lo que les permite influir en debates más estructurales alrededor de las implicaciones, maneras y perspectivas de construcción de paz, así como de la materialización de la democracia en Colombia.

Para delimitar la clasificación de dichas iniciativas, esta investigación realizó una revisión del estado de arte sobre el tema, por medio de la metodología *Grounded Theory*. Así también se realizó observación directa e indirecta de varias de estas iniciativas, participando de sus actividades y de la misma manera observando fuentes documentales sobre estos temas. La recolección de información sobre las iniciativas comunitarias se realizó fundamentalmente a través de varios años de trabajo con el método Investigación Acción Participación y entrevistas a expertos.

Así este artículo se compone de una parte introductoria donde se caracterizan las principales problemáticas que aquejan el desarrollo de la democracia y la construcción de paz en Colombia. En un segundo aparte este texto desarrolla su principal objetivo: complementar los estudios ya realizados sobre las iniciativas de paz en el país. Esto en primera medida a través de una breve caracterización de los estudios realizados sobre el tema, para

posteriormente presentar una tipología de las mismas, diferenciando las iniciativas nacionales y las iniciativas comunitarias en los dos sentidos arriba citados.

Particularidades del contexto político colombiano

La larga existencia de acciones armadas de grupos legales e ilegales en nuestro territorio nacional condiciona significativamente el sistema político y el comportamiento social de Colombia. Debido al desarrollo del conflicto, el Estado no ha logrado un monopolio efectivo de la fuerza y de la violencia. En las diferentes regiones del país el Estado ha disputado históricamente su autoridad con los grupos guerrilleros y paramilitares y con otros actores ilegales (González et al., 2003; Pnud, 2003). Colombia representa uno de los países con mayor violencia y menor soberanía en el mundo (Helfrich, 2002). Cabe aclarar que las dos últimas administraciones del gobierno Uribe han construido soberanía e institucionalidad estatal, pero principalmente a través de fuertes estrategias militares, mediáticas y asistencialistas. En la actualidad los grupos armados ilegales siguen alterando el normal desarrollo de la autoridad estatal.

Mientras algunos análisis aseguran la existencia de un punto de inflexión en la dinámica del conflicto armado interno, que favorece el Proyecto de Seguridad Democrática del gobierno uribista y con ella, el logro histórico de una mayor autoridad estatal y menor violencia en el total del territorio nacional (Pizarro, 2004), otros muestran cómo parte de la complejidad del mismo tiene relación directa con problemas estructurales de la realidad colombiana (desigualdad social y económica, debilidad estatal, exclusión social y política, González et al., 2004). Estos problemas aún no han sido resueltos, hoy día la mayor encrucijada parece quedarse en el desequilibrio refiere al debilitamiento de la justicia, tanto en su dimensión institucional y legal, como en

cuanto a la legitimidad y preponderancia de sus decisiones.

Daniel Pécaut y Fernán González afirman que la transformación duradera del conflicto tiene relación directa con las causas estructurales del conflicto y las subculturas políticas y económicas del país, estas últimas mediadas por la lógica amigo-enemigo, la fragmentación del poder y la presencia histórica de una ciudadanía débil (Pécaut, 2003; González F., 2004). Además existen diferencias entre la evolución del conflicto, no solo entre el centro del país y las zonas periféricas sino entre las diferentes regiones del país¹.

Una de las principales causas de esta permanencia y recrudecimiento del conflicto bélico es su financiación, resultado en gran parte de actividades ilegales. La ilegalidad no solo vincula los actos delictivos del narcotráfico sino también los del contrabando de bienes de consumo y de armas, así como el lavado de activos. La financiación de los ejércitos ilegales por la vía de los cultivos ilícitos incrementó el conflicto de manera exponencial, tanto en número de combatientes, como en las técnicas utilizadas. Mientras en 1990 el total de hectáreas de cultivos ilícitos fue de 41.600, hacia 1998 hubo un crecimiento exorbitante que los elevó a 114.350 has. En el año 2000 se obtuvo el pico más representativo, con un alarmante guarismo de 171.489 has (DNE: 2008).

De otra parte, la narcotización de las prácticas sociales y de los estereotipos socialmente legitimados marca la historia reciente de la sociedad colombiana y ha permeado todos los estratos sociales, tanto a las clases populares y las periferias urbanas y rurales, como a la dirigencia política y las elites sociales y económicas (Camacho Guizado, 1991: 65-73). En este marco se inscribe el llamado ‘Proceso 8000 de la Fiscalía General de la Nación’², en el cual se evidenciaron vínculos entre la clase política y los traficantes de droga que operan en Colombia. En el proceso

judicial se abrieron diferentes investigaciones a funcionarios públicos que incluyeron al entonces presidente de la República, Ernesto Samper Pizano (1994-1998), debido a que su campaña política presidencial fue financiada con dineros del narcotráfico. La investigación evidenció abiertamente la narcotización de las instituciones políticas y del conflicto, y provocó una deslegitimación del Estado colombiano frente a la opinión pública y a los centros de poder mundial (González F., 2004: 83-84).

A partir de 2006, el escándalo de la *parapolítica* hace también parte del escenario nacional, en este se evidencian públicamente los vínculos que numerosos políticos de la clase dirigente nacional han mantenido con los paramilitares. Investigaciones sobre la parapolítica demostraron alianzas de dirigentes políticos y dirigentes del Estado con los grupos paramilitares para intimidar e incluso exterminar población civil en algunas zonas del país (Romero et al.: 2007); así también se demostró que algunos políticos, desde sus cargos, habrían desviado dineros para la financiación y conformación de estos grupos armados ilegales y habrían filtrado información para beneficiar acciones de los mismos, tales como masacres, asesinatos selectivos y desplazamiento forzado (Ibídem). Otras pesquisas judiciales y denuncias de los sectores políticos revelaron ante los medios de comunicación los crímenes y alcances de la parapolítica, lo cual provocó fuertes debates y controversias que han polarizado a la opinión pública.

Por otro lado, en la cultura política colombiana se presenta la dualidad entre una cultura dominante excluyente y unas prácticas clientelistas de inclusión (Gutiérrez, 1996: 43-64). Esta dualidad mimetiza la exclusión cultural a través de formas de inclusión formal, como, por ejemplo, la promoción constitucional de la votación popular y de otros mecanismos de participación.

Nuestro país ha sido promovido formalmente como una de las democracias más esta-

bles de Latinoamérica y su Carta constitucional es reconocida como una de las más modernas del continente; sin embargo, en la práctica la democracia se reduce y es verificable solo en el terreno electoral. En algunas regiones colombianas el ejercicio electoral no representa una acción consciente, que incluya el conocimiento, compromiso y valoración de la opción política, sino que es más bien una práctica obligada por el cacique político de turno, el patrón (armado o potentado), quien ofrece una contraprestación puntual³. Durante las elecciones la maquinaria consolidada promueve un discurso de participación democrática ciudadana, pero en los periodos administrativos de los elegidos, estos reproducen vicios de la política tradicional, como el clientelismo y la corrupción, los cuales son conjugados con ciertos esquemas culturales de exclusión característicos de las sociedades latinoamericanas (AFP: 2007).

A este respecto, para el común de los colombianos, el carácter de lo público (el espacio público, las políticas públicas, los servicios públicos), e igualmente el cumplimiento de la ley, son algo ajeno y en muchos casos desconocido. Dentro de las llamadas *prácticas disciplinantes* de Foucault, y de conformidad con el derecho consuetudinario, esto implica una “ilegitimidad de lo legal”, cuestión gravísima que afecta tanto el contenido axiológico predominante en la sociedad⁴, como la normalización de estos anti-valores, porque dichas prácticas han permeado a la sociedad, a tal punto que han llegado a ser masivas.

Este aparte concluye explicando cómo en el marco de esta complejización del contexto político colombiano no se ha implementado cabalmente la participación ciudadana promovida constitucionalmente desde 1991. La llamada “asimetría de la institucionalidad participativa” ha privilegiado el desarrollo institucional del sistema político y no el fortalecimiento de la ciudadanía. Según algunos estudios esto responde a la acción de tres factores entorpecedores de este proceso: 1) hay una excesiva dispersión institucional,

caracterizada porque “no hay ley que se respete que no introduzca un nuevo ente de participación” (Velásquez y González, 2003: 108)⁵; 2) la reglamentación implementada ha restringido el alcance y el potencial de las instancias⁶, y 3) las instancias de liderazgo y participación propias de las comunidades no son avaladas; por el contrario, se crean nuevas instancias, de acuerdo con los parámetros institucionales (Ibíd.).

Esta incongruencia en la implementación de la participación ciudadana en Colombia se refuerza debido al alto grado de desigualdad económica y social, que obliga a los ciudadanos a concentrar sus esfuerzos en la sobrevivencia, sin importar si estos medios son legales o ilegales. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) a través de la Misión registraron que para 2008 la pobreza en Colombia alcanzó el 46% y la indigencia el 17,5%, así respecto a índices de años anteriores la pobreza disminuyó 4 puntos, mientras que la indigencia aumentó 3 puntos porcentuales, manteniendo a Colombia como el país más desigual del área andina.

Esta cadena perversa de relaciones sociales y productivas ha formado ciudadanos ausentes de voluntad respecto a sus decisiones políticas; el ciudadano común se preocupa por asegurar a cualquier precio su sobrevivencia y la de su familia. En este marco se hace comprensible que, en el nivel político, los votantes sean presas fáciles de la maquinaria electoral y de la persuasión de los caciques politiqueros, por motivos económicos o de seguridad⁷.

En contraposición a este complejo balance sobre algunas problemáticas estructurales de Colombia, existen en varios lugares del país iniciativas ciudadanas de tipo nacional, regional y local. Es por eso que luego de este panorama sobre los condicionantes que han socavado la construcción de paz y la materialización de la democracia participativa en Colombia, este artículo enfatiza en una perspectiva más

proactiva: el contexto de iniciativas de paz desarrolladas en todo el territorio nacional, las cuales han fomentado directa o indirectamente el desarrollo de nuestra participación ciudadana.

Sobre las iniciativas de paz en Colombia

En la nación colombiana durante las últimas tres décadas ha tenido lugar un florecimiento de iniciativas de tipo nacional, regional y local en pro de la construcción de paz, democracia, movilización y participación ciudadana, e igualmente, para contrarrestar los múltiples efectos del conflicto, las violaciones a los derechos fundamentales y a los derechos económicos, sociales y culturales. Estas tendencias reflejan que, de manera concomitante al escalamiento del conflicto, existen grandes esfuerzos sociales por transformar la realidad de nuestro país. Por ello, paralelamente a esta tendencia social, varios académicos se han interesado en profundizar mucho más sobre estas temáticas (Cinep, 2007: 25-43; García-Durán, 2006: 18-70, 2004; Hernández E., 2005; Hernández J., 2002, 2003; González, 2008; Indepaz, 2000, 2002, Rettberg, 2006).

Estudios de la Base de Datos para la Paz (Datapaz)⁸ muestran cómo entre 1994 y 1998 hubo un aumento progresivo de acciones colectivas en pro de la paz, incluso mayores y más significativas a las que históricamente se han dado en Colombia. (Figura No. 1).

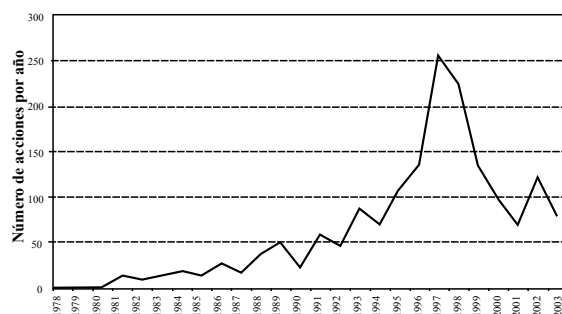


Figura No. 1. Acciones colectivas en pro de la paz

Fuente: García-Durán, 2006: 117.

Entre los estudios que se han realizado acerca de las iniciativas de paz se establecen distintas tipologías, unas más “extensivas” valoran todo tipo de acciones colectivas, desde las temporales hasta las que presentan una trayectoria consolidada; otras se dedican más a diferenciar ciertos niveles de cobertura de estas organizaciones sociales. El libro *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 – 2003*, de Mauricio García-Durán, representa uno de los más significativos estudios de esta primera tendencia. Este trabajo doctoral define movimiento por la paz como una masiva movilización social integrada por un rechazo a la guerra y por una demanda de soluciones pacíficas. Las manifestaciones de esta movilización van desde las acciones colectivas singulares hasta diferentes tipos de organizaciones y redes⁹ (García-Durán, 2006: 33-90). Así lo define García-Durán en sus propias palabras:

En un contexto de conflicto armado, un movimiento por la paz es una masiva movilización social, arraigada en organizaciones y redes con un variado repertorio de acciones colectivas y que articula un consenso que favorece la movilización al integrar tanto el rechazo a la guerra como la demanda de soluciones pacíficas, en una forma que reta a las partes enfrentadas, tanto al gobierno como a los grupos armados ilegales. El surgimiento, la evolución y los resultados de dicha movilización dependen de cómo el movimiento asume las oportunidades y amenazas en el contexto político, construye alianzas y promueve sus objetivos específicos (Ibíd., 90).

Este estudio identifica un repertorio variado de acciones y estrategias específicas por la paz¹⁰, con impacto en todo el territorio colombiano, especialmente en las regiones más golpeadas por el conflicto armado (Magdalena Medio, Urabá, Antioquia y Valle del Cauca); así también en Bogotá, como núcleo político del país (Ibíd.:125). Desde esta perspectiva,

este riguroso estudio asegura que Colombia ha tenido una de las más grandes y masivas movilizaciones por la paz en el mundo, la mayor en países con un conflicto armado vigente. A través del seguimiento de la información recopilada por Datapaz, este autor demuestra que la movilización aumenta con el recrudecimiento del conflicto y disminuye con los diálogos bilaterales (García, 2006, 51, 117, 167, 175). Así también este análisis amplio y sistemático de la movilización por la paz en Colombia define las siguientes tensiones en la estructura de organización del movimiento (Ibíd.; 33-90, 163-245):

- Tensión 1: Entre articulación y coordinación, y organización del movimiento (cuando la estructura crece significativamente).
- Tensión 2: Desarrollo de diferencias entre ideologías, principios axiológicos, tácticas y estrategias entre los líderes.
- Tensión 3: Burocratización y desradicalización frente al manejo de recursos.
- Tensión 4: Entre la efectividad local, los personalismos y el reconocimiento regional, nacional e internacional.
- Tensión 5: Alternancia entre una paz minimalista (acción militar) y una paz maximalista (aspiraciones altruistas).
- Tensión 6: Entre el cambio personal de conciencia y la transformación estructural.
- Tensión 7: La población se moviliza pero sigue pensando que la responsabilidad es de los dirigentes estatales y de los actores armados.
- Tensión 8: La paz se desarrolla en medio de la impunidad, los medios y los despliegues organizativos gubernamentales.

Este mismo autor distingue los siguientes efectos como los más destacados del movimiento: Grandes consecuencias legales e

institucionales, pero pocos resultados tangibles; Cambios en la conciencia individual: actitudes y mentalidades; Influencia en la opinión pública con un efecto de resonancia en tres sectores: 1) la cultura política, los valores y los símbolos sociales, 2) la política pública y 3) la red de organizaciones y alianzas; Visiones muy distintas sobre la paz: paz como victoria militar, como defensa de la vida, como profundización de la democracia, como justicia social, como reconocimiento de las diversidades de género, étnicas, sexuales; Diversidad de teorías de cambio para el logro de la paz: por medios violentos, por medios pacíficos, a través de la educación y el cambio de conciencia, la investigación y el análisis social, la protesta y la movilización social, la resistencia civil, el desarrollo económico y social, el diálogo y la negociación y como alternativa política (Ibíd.: 289-314).

A pesar de la riqueza de los hallazgos de esta investigación doctoral, este análisis no enfatiza en el impacto social de estas acciones en cuanto a la solución de las problemáticas que afectan a las comunidades, más bien hace un amplio despliegue y seguimiento histórico de la dinámica de estas iniciativas, estableciendo incluso comparaciones entre el recrudecimiento de la violencia, la represión de la movilización y los índices de agitación social en el país.

En otra investigación, Esperanza Hernández propone una sistematización de estas iniciativas estratificándolas de acuerdo con su ámbito de acción en: Iniciativas de base, Iniciativas regionales e Iniciativas nacionales. Esta autora se concentra en la caracterización de las iniciativas de base entre las que distingue tres clases: las primeras son las iniciativas democráticas¹¹, que como su nombre lo indica están dedicadas a fortalecer la democracia en los espacios locales; las segundas, las iniciativas de resistencia, que hacen contraposición a las agresiones de los actores del conflicto armado y social; y las últimas, que son las iniciativas de resistencia y autonomía¹², que además de resistir el conflicto, muestran su oposición política contra la violen-

cia estructural y el modelo económico neoliberal (Hernández E: 2004, 24-29). Esta tipología, más que caracterizar las iniciativas regionales, las representa en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpm); asimismo entre las iniciativas a nivel nacional destaca procesos como el Mandato por la Paz, la Asamblea por la Paz, Redepaz y Paz Colombia (Ibídem).

Iniciativas nacionales e iniciativas comunitarias

El aporte del presente texto consiste en complementar los estudios ya realizados analizando las iniciativas de paz a partir de las variaciones de su impacto. Precisamente en dos sentidos, uno que mide su influencia en las dinámicas y problemáticas de las comunidades afectadas por el conflicto; y el segundo, que expresa las posturas políticas y proyecciones de sus acciones respecto a la construcción de paz y democracia del país. Esta perspectiva no considera equiparable el impacto social de iniciativas como foros, seminarios, campañas, celebraciones o actos, al efecto producido por otras actividades como las protestas, marchas, huelgas, paros, concentraciones con un objetivo similar.

Estas dos estrategias de participación, si bien coinciden en el carácter breve de su temporalidad, manifiestan efectos políticos distintos frente a la manera como se construye la paz en el país. Las primeras abarcan estrategias orientadas a educar para la paz, concibiendo a la educación como una herramienta eficaz para transformar problemas de la sociedad, sin que ello signifique necesariamente asumir una postura política. Cabe aclarar que no todas las iniciativas enfocadas en la educación están desligadas de un carácter político. Las iniciativas con una fuerte influencia religiosa, como es el caso de las comunidades de los Montes de María o del Pdpm, vinculan en sus estrategias educativas acciones con carácter político.

Las protestas, marchas, huelgas, paros, concentraciones expresan una postura política

de inconformidad frente a una perspectiva de construcción de paz que no implique un aseguramiento de sus demandas, por ello recurren a vías de hecho para presionar al Estado. Estas acciones sin embargo, al sensibilizar a sectores de la opinión pública, se acercan a un ejercicio educativo. Cabe aclarar que el carácter político de estas, si bien puede verse influido significativamente por la naturaleza pedagógica o reaccionaria de las mismas, también se afecta de manera considerable según el contexto político en que se desarrollen, por ejemplo en algunos casos la presencia de actores armados hegemónicos y la tensión por la autonomía hace que las acciones de resistencia adquieran su efecto político a partir acciones o acciones simbólicas.

Asimismo las iniciativas que corresponden a acciones más temporales se diferencian de aquellas adscritas a organizaciones con más trayectoria histórica. Las acciones más

temporales responden frecuentemente a detonantes generados por medidas y decisiones del sistema político, o de actores del conflicto armado, como por ejemplo la militarización de determinadas zonas, o las confrontaciones bélicas de los actores armados. La reflexión política de las iniciativas de mayor experiencia les permite ajustar sus objetivos organizativos a debates más estructurales alrededor de las implicaciones, formas y perspectivas de la construcción de paz y la materialización de la democracia en Colombia.

Con base en estos puntos de partida a continuación se diferencian dos niveles, uno abarca las iniciativas de la trayectoria o impacto nacional, y el otro, las iniciativas comunitarias enfocadas en los procesos locales o regionales de comunidades de base. Este artículo presenta el siguiente cuadro como síntesis de la tipología que desea aportar:

Tabla No. 1. Tipología de iniciativas de paz en Colombia

TIPOLOGÍA DE INICIATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA			
Tipos de iniciativas	Subtipo	Definición	Impacto
INICIATIVAS NACIONALES	Iniciativas de educación para la paz y la resolución de conflictos	Metodologías y/o organizaciones dedicadas a transformar los conflictos sociales a partir de procesos de formación pedagógica y simbólica	La educación para la paz como herramienta que empodera la sociedad para balancear los distintos niveles de desigualdad
	Iniciativas estatales de diálogo y negociación	Políticas gubernamentales encaminadas al logro de acuerdos con los actores armados ilegales	Estas han producido efectos más formales que prácticos respecto a la consecución de una negociación con los bandos enfrentados y en la disminución de sus consecuencias en la población civil

	Iniciativas recientes de movilización masiva por la paz	Movilizaciones nacionales de los últimos años, que expresan un descontento de la población frente a las consecuencias del conflicto	Reflejan la inconformidad ciudadana frente al conflicto, pero a la vez evidencian la disputa entre ciertos discursos, poderes y maneras de construir la paz en Colombia
	Iniciativas de coordinación regional y nacional	ONG que coordinan nacional y regionalmente ciertas agendas y/o procesos de construcción de paz, incidiendo de distintas maneras en las políticas de paz nacionales	Impactan la coyuntura política nacional e internacional, aunque no han logrado una reconocida interlocución con el Estado o con los actores armados, ni tampoco articulaciones efectivas con todas las iniciativas locales y regionales
INICIATIVAS COMUNITARIAS	Iniciativas de Desarrollo y Paz	Promueven el desarrollo de la paz a través de proyectos productivos que aseguren una “Vida con Dignidad” para sus habitantes. Entre estas se distingue el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PdpmDPMM) (1995)	La paz coadyuva al desarrollo socioeconómico de la región, así como la defensa de ciertos bienes colectivos; estos procesos de base de la comunidad han adelantado diálogos y alianzas con los actores regionales, facilitando el fortalecimiento de la gobernabilidad estatal
	Iniciativas a favor de la democracia y el desarrollo local	Promueven la participación ciudadana en procesos democráticos relacionados con temas públicos y de interés general	Su impacto es principalmente urbano y promovido por entes gubernamentales locales y regionales. En su mayoría aseguran estar en un momento de exploración (37%) o de instalación (31%)
	Iniciativas de base en resistencia a la violencia y el conflicto	Suceden en zonas de alta conflictividad armada, como una respuesta de	Estas comunidades realizan distintos tipos de estrategias

	la sociedad en pro del reconocimiento público de su neutralidad política y de la protección a sus derechos fundamentales	y acciones para manifestar su posición política pacífica ante la opinión pública y los actores del conflicto
Iniciativas de los movimientos emancipatorios	Movimientos colectivos cuya trayectoria de lucha se orienta al reconocimiento de su dignidad y su autonomía, desde una perspectiva integral	Reconocimiento de la dignidad y la autonomía de sus comunidades. Estos procesos tienen una amplia proyección que articula las dimensiones cultural, social y económica

Iniciativas nacionales

A nivel nacional encontramos cuatro tipos destacados de iniciativas: las iniciativas de educación para la paz y resolución de conflictos, las iniciativas estatales de diálogo y negociación, las iniciativas recientes de movilización masiva por la paz y las iniciativas de coordinación regional y nacional.

Las iniciativas de educación para la paz y resolución de conflictos representan todas estas metodologías y/o organizaciones dedicadas a transformar los distintos tipos de conflicto emergentes en nuestra sociedad a partir de procesos de tipo formativo, pedagógico, simbólico, etc. Un ejemplo representativo de la labor de estas organizaciones es la del Instituto de Estudios para el desarrollo y la Paz (Indepaz). Esta mirada de construcción de la paz sostiene que la educación e investigación transformadora, fundada en la no-violencia, el respeto a los derechos humanos y una cultura de paz, son una herramienta que empodera la sociedad para equilibrar los distintos niveles de desigualdad.

Las iniciativas estatales de diálogo y negociación refieren a todas las políticas gubernamentales encaminadas al logro de acuerdos con los grupos armados ilegales.

Durante el gobierno de Belisario Betancur se realizó el Acuerdo de Cese al Fuego de la Uribe con las FARC en marzo de 1984, este tipo de acuerdo se firmó en agosto del mismo año con el M-19 y el EPL; mientras que con el ELN se hicieron solo en algunos sectores en diciembre de 1985 y durante abril y julio de 1986. Con el gobierno de Virgilio Barco aunque hubo acuerdos preliminares el M-19, el EPL, el PRT y el Quintín Lame, solo se firmó un Acuerdo Final con el M-19 en marzo de 1990. Bajo el mandato de César Gaviria, gracias al contexto de la Asamblea constituyente y con la gestada Constitución de 1991, se obtuvo acuerdos finales con el PRT (enero 1991), EPL (febrero 1991), Quintín Lame (mayo 1991), Comandos Ernesto Rojas (marzo de 1992), CRS (abril de 1994) y Frente Garnica (junio de 1994) (Ibíd.: 40-73).

Durante el cuestionado gobierno de Ernesto Samper (a raíz del proceso 8000) se distinguen el Acuerdo Humanitario de Remolinos del Caguán con las Farc (junio de 1997) y el Acuerdo final MIR-Coar (julio de 1998). A lo largo del gobierno de Andrés Pastrana, a pesar de que se promovió la Diplomacia para la Paz, no se dio ningún acuerdo final, solamente acuerdos premilinares y múltiples diálogos con las Farc y el ELN, asimismo la soberanía y

seguridad nacional se cuestionó por la concesión de la zona de distensión¹³ a las Farc y por el aumento progresivo de secuestrados políticos en esta época¹⁴. Toda la ineficacia política de la tendencia “blanda” del gobierno Pastrana facilitó el ascenso de poder a Álvaro Uribe con su Política de Seguridad Democrática, la cual enfatizó en una política de abierta confrontación con las Farc y en el Acuerdo de Santa Fe de Ralito con las AUC (Ibídem). La prevalencia del conflicto armado en Colombia, así como la polarización de las posiciones gobiernistas y de la insurgencia, verifican cómo estas instancias de acuerdo han producido más documentos que efectos en la dinámica armada de país, y con ello, en las consecuencias negativas del mismo en la población civil.

Las iniciativas recientes de movilización masiva por la paz abarcan las movilizaciones nacionales de los últimos años¹⁵, que expresan un descontento de la población colombiana frente a las acciones del conflicto. No obstante, esta movilización masiva se ha visto influida fuertemente por sectores gobiernistas o de la oposición, que con ayuda de los medios masivos de comunicación han coadyuvado a la polarización de la sociedad en general. Esta polarización oscila entre quienes están a favor de una mirada del conflicto en pro del establecimiento y quienes están en su contra. Estas iniciativas, si bien reflejan la inconformidad de los ciudadanos frente al desarrollo del conflicto y sus consecuencias, no surgen como un proceso de reflexión ciudadana individual y colectiva acerca de los problemas estructurales del país, más bien evidencian la disputa entre ciertos discursos, poderes y maneras de construir la paz en Colombia.

Por último, en este nivel nacional, también se encuentran *las iniciativas de coordinación regional y nacional*, las cuales representan el trabajo de varias ONG que coordinan nacional y regionalmente ciertas agendas orientadas a consolidar procesos de construcción de paz y han incidido de distintas maneras en las

políticas nacionales de este tipo. Una de las más representativas es la Red Nacional de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra (Redepaz).

Todas estas iniciativas nacionales han cumplido un trabajo significativo de coordinación, mapeo, sistematización de los distintos esfuerzos regionales y han internacionalizado problemáticas nacionales, complementando así esfuerzos locales y regionales. Aunque el quehacer de este tipo de iniciativas se enfoca en impactar la coyuntura política nacional e internacional, sus resultados no parecen muy tangibles. Gran parte de estas organizaciones no han asumido un papel discursivo, sin lograr una reconocida interlocución con el Estado o con los actores armados.

Asimismo, si bien han logrado ser mediadores formales de los esfuerzos regionales y locales, no se hacen evidentes ni efectivas sus articulaciones con las iniciativas. La mayoría de las organizaciones nacionales no han logrado mostrarle a las microcolectividades sus potenciales, para que dejen de sentirse al margen o utilizadas por las lógicas de las macrorredes. Dentro de algunas encuestas de percepción ciudadana, estas han sido duramente criticadas, por percibirse como instancias más burocráticas que participativas (Velásquez y González: 2003, Anexo 2). En ese sentido, se reconoce como más eficaz la labor de las organizaciones comunitarias y de algunas facciones de la Iglesia en pro de la construcción de tejido social y del empoderamiento social. Es por ello que teniendo en cuenta las contradicciones nacionales ya citadas respecto al desarrollo de la paz y la democracia en el país, este análisis ubica a estas iniciativas como pertinentes para el avance en estos temas en las agendas nacionales de paz, pero no como las más efectivas para la transformación del país en términos de solución a la problemáticas que afectan directamente a las comunidades; ya que como se ha descrito brevemente, los esfuerzos de estas iniciativas no modifican directamente las condiciones de las comunidades más afectadas por el conflicto.

Iniciativas comunitarias

En el segundo nivel de cobertura se distinguen cuatro tipos de iniciativas: las iniciativas de paz y desarrollo, las iniciativas a favor de la democracia y el desarrollo, las iniciativas de base en resistencia a la violencia y el conflicto, y las iniciativas de los movimientos sociales emancipatorios. En adelante caracterizaremos brevemente cada una de estas iniciativas.

Las iniciativas de Desarrollo y Paz promueven la construcción de paz en zonas de conflicto a través de proyectos productivos que aseguren una “Vida con dignidad” para sus habitantes. Estos aúnan sus esfuerzos comprendiendo que esta iniciativa conjunta promueve una visión de la paz como producto de dos esfuerzos interrelacionados: lograr una dinámica de desarrollo socioeconómico regional que involucre e impacte los sectores marginados, y mantener un proceso que reconstruya y recupere bienes colectivos, como educación, salud, medio ambiente y patrimonio cultural (Katz, 1999, 2004: 30-34). Entre estas iniciativas en Colombia se destaca fundamentalmente el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM) (1995), como la iniciativa más representativa, hoy día cuenta con más de 250¹⁶ proyectos en 30 municipios.

En su evolución este programa se ha caracterizado por mantener interlocución con los actores regionales del conflicto, como la manera de defender la vida y la construcción ciudadana de la paz. A diferencia de las otras iniciativas comunitarias, el PDPMM ha adelantado diálogos y alianzas con los actores regionales, facilitando el fortalecimiento de la gobernabilidad estatal en procesos de cobertura nacional como los Laboratorios de Paz¹⁷. Las otras iniciativas mencionadas en adelante han presentado una posición política más radical frente a las denuncias y reivindicaciones frente al Estado.

Las iniciativas de base a favor de la democracia y el desarrollo local surgen para

promover la participación ciudadana en procesos democráticos relacionados con temas públicos y de interés general. Las organizaciones más representativas de estas iniciativas son las Asambleas constituyentes, creadas en un 78% por los gobiernos locales y regionales. Las asambleas tienen un amplio impacto municipal (89%) y, a diferencia de las otras iniciativas, están conformadas por pobladores urbanos, aproximadamente el 52% de estas iniciativas se realizan en las ciudades (Sarmiento et al., 2007).

Entre 1993 y el 2002 se crearon 135 Asambleas Constituyentes, sin embargo gran parte de estos procesos organizativos aún no han logrado consolidarse (solo un 19%), la mayoría asegura estar en un momento de exploración (37%) o de instalación (31%). Entre estas se distingue la Asamblea Constituyente de Mogotes, que ganó el Premio Nacional de Paz en 1999, reflejando el esfuerzo de una población mayoritariamente mestiza y urbana por encontrar caminos hacia la participación y la construcción de una cultura política (Ibídem).

Como bien expone Esperanza Hernández, *las iniciativas de base en resistencia a la violencia y el conflicto* suceden en zonas de alta conflictividad armada como una respuesta de la sociedad en pro de la defensa y reconocimiento público de su neutralidad política y de la protección a sus derechos fundamentales. Debido a que históricamente estas poblaciones han estado bajo la presión directa de los actores armados y violencia intensa, estas comunidades han ganado cierta experiencia para crear continuamente nuevas estrategias que respondan a las transformaciones de las dinámicas del conflicto (Hernández E: 2004, 24-29).

Estas comunidades manifiestan suposición política no armada hacia todos los actores del conflicto tanto a los grupos insurgentes y paramilitares, como a la fuerza pública, por acción u omisión de sus responsabilidades. La gran heterogeneidad de sus acciones se enfoca hacia la perseverancia de sus objetivos: proteger

la autonomía, la autodeterminación y el derecho a la vida de las comunidades a través del diálogo como opción no violenta, de prácticas a favor del tejido social –fundado en la solidaridad, la participación y el trabajo colectivo–. Se pueden destacar entre estas dos reconocidos ejemplos, la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad del Cacarica.

Las iniciativas de los movimientos sociales emancipatorios abarcan los movimientos colectivos cuya trayectoria de lucha les permite ubicarse en un lugar diferente al marginal que históricamente les han asignado las formas existentes de dominación, logrando un reconocimiento de su dignidad y su autonomía desde una perspectiva integral. Estos procesos son políticos pero tienen una amplia proyección que articula las dimensiones cultural, social y económica en diferentes temporalidades y a escala local, nacional y global (Ferro, 2007: 1-49)¹⁸. Las asociaciones sociales de esta categoría parten del reconocimiento de sus formas propias de sociabilidad comunitaria y territorial para proponer soluciones estructurales a sus problemáticas, de ahí que sus propuestas plantean reflexiones claras alrededor de lo político, una solución negociada del conflicto, el desarrollo de la soberanía alimentaria, de la autonomía como pueblos y de una vida social comunitaria, precisamente en este nivel se encuentra el proceso de movimiento indígena Nasa del norte caucano en Colombia.

Esta tipología destaca las iniciativas comunitarias por varias razones, la primera es que estas constituyen procesos enfocados en el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones, ya surgen o se articulan a sus experiencias comunitarias. En esta medida estos procesos representan una alternativa para las comunidades, pues se desarrollan como parte de sus planes de vida o proyectos de desarrollo de las mismas. En tal sentido estos procesos comunitarios superan las acciones colectivas temporales sucedidas como respuesta

a detonantes puntuales, que tienen un carácter más reivindicativo que estructural. Casi la mayoría de estos procesos han consolidado una trayectoria en el tiempo, pues los objetivos que las orientan a resolver problemáticas estructurales tienden a ser más estables.

Las iniciativas comunitarias tienen en su mayoría una cobertura municipal o regional, constituyéndose así en las más numerosas dentro del panorama nacional de construcción de paz. Durante el gobierno de Ernesto Samper se realizaron alrededor de unas 380, a lo largo del gobierno de Andrés Pastrana se redujeron a un poco menos de 250 y con el primer gobierno de Álvaro Uribe se realizaron unas 351 acciones municipales (Sarmiento et al., 2007). A pesar de que estas iniciativas son en su mayoría de carácter local, en los últimos años estas acciones han impactado de manera importante las oportunidades políticas de actores, instituciones y políticas de carácter nacional e internacional, cuestión que coincide con un aumento progresivo de financiación a sus proyectos por parte de organizaciones de cooperación interinstitucional e internacional.

Otro aporte fundamental de estas iniciativas se relaciona con el hecho de fundar los procesos de participación social democrática, principalmente en zonas de conflicto. Sus acciones, al ser más directas y concretas al desarrollar mecanismos novedosos de tipo reactivo (para afrontar las presiones, agresiones o amenazas externas) o proactivo (por la reconfiguración de las lógicas de poder) y al basarse en la formación y capacitación política, han impuesto dinamismo al sistema político, el cual podría hacer parte de una estructura de reactivación de la población colombiana frente al letargo político que ha aquejado a la ciudadanía durante tantos años.

Conclusiones

Las iniciativas de paz en Colombia constituyen un tejido numeroso y complejo de acciones que coadyuvan en el mejoramiento

de la realidad nacional. De la misma manera estas iniciativas, sus múltiples expresiones y frecuentes manifestaciones verifican la capacidad de transformación del conflicto armado y social a partir de distintos esfuerzos ciudadanos individuales y colectivos.

La tipología aquí expuesta permite caracterizar un contexto dinámico que combina el carácter temporal y la cobertura espacial (local, regional y nacional) de las iniciativas. La categorización aquí presentada caracteriza el impacto de las mismas, desde una perspectiva que no intenta desarticular unas de otras, es decir, las iniciativas nacionales así como las comunitarias regionales o comunitarias de resistencia están interrelacionadas en distintos niveles. Sin embargo, el balance aquí presentado da mayor importancia a aquellas cuyo efecto coadyuva a mejorar las condiciones de comunidades de colombianos que han sido afectadas directamente por el conflicto. El análisis realizado en este artículo destaca las iniciativas comunitarias como las más eficaces en términos de: mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, superación de acciones temporales por propuestas que han impactado de manera importante sus oportunidades en el ámbito nacional e internacional, establecimiento de procesos en pro de la participación social democrática, la transformación de los conflictos y la consecución de la paz local y comunitaria.

Notas

¹ Estos reconocidos académicos y analistas arguyen cómo el conflicto armado y la construcción del Estado en Colombia deben estudiarse por medio de delimitaciones conceptuales como “territorialidades bélicas”, “soberanías en vilo”, “colapso parcial del Estado”, “precariedad del Estado” (González et al.: 2004).

² “Así se denomina uno de los más grandes escándalos de corrupción de la historia colombiana, en el cual cientos de políticos de la

administración estatal fueron investigados y muchos de ellos encarcelados. Su nombre hace razón al número con que este proceso fue archivado en la Fiscalía General de la Nación, ‘expediente 8.000’” (Helfrich, 2002: 23).

“En 1995 Colombia se estremeció cuando se reveló que el presidente Ernesto Samper recibió seis millones de dólares en contribuciones de los narcotraficantes de Cali para su campaña política. Las acusaciones fueron dadas a conocer inicialmente por Andrés Pastrana, quien las ofreció en un casete difundido en su primera presentación televisada el 24 de julio de 1994, después de haber sido derrotado por Samper en las elecciones presidenciales. Este casete contenía grabaciones de conversaciones en las que los hermanos Rodríguez Orejuela hablaban de sus aportes monetarios a la campaña presidencial. Este fue el comienzo de todo.

Entre 1995 y 1997, el fiscal Alfonso Valdivieso puso en marcha un esfuerzo titánico –conocido como el Proceso 8000– para desmascarar la corrupción en los círculos políticos. Decenas de políticos y empresarios acusados de recibir sobornos de los narcotraficantes fueron enjuiciados y encarcelados. El Proceso casi paraliza al gobierno, pero el Presidente recurrió a su astucia política para mantenerse en el poder, pese al profundo disgusto y repudio de la opinión pública. El Congreso colombiano lo absolvió de los cargos de conducta impropia. Muchos miembros del Congreso temieron que ellos también fueran investigados. El Proceso dividió al pueblo colombiano entre aquellos que apoyaban a Samper y su Partido Liberal, y los que exigían una responsabilidad total y su renuncia. El presidente Samper logró terminar su mandato y entregó el gobierno a su sucesor, Pastrana, en agosto de 1998” (Arana: 1999).

³ “En el informe, la OEA (Organización de Estados Americanos) dijo que ‘Un número considerable de los observadores de la Misión constató personalmente cómo de manera casi pública se entregaba dinero en efectivo o bolsas con alimentos para obtener el voto favorable para uno u otro candidato’. Precisó que ‘en un

8% de los puestos de votación observados –sin indicar el total– se presenció compra de votos’, mientras que ‘en el 4% hubo evidencia de amenazas y/o violencia dirigida a los electores’” (AFP: 2007).

⁴ En este caso legitimaría ciertos antivalores, como la ‘narcobelleza’, los chanchullos, la falsificación de documentos, el lavado de activos, etc.

⁵ Hoy día existen más de 30 instancias diferentes de participación (Velásquez y González, 2003: 108).

⁶ Ley 11 de 1986 y Decreto 3446 de 1986.

⁷ “Sin datos precisos de las zonas, el Ministro comentó que de los 1099 municipios que existen en Colombia, el 7% (77), están en alto riesgo electoral, es decir, que las elecciones pueden ser afectadas por varias situaciones, ya sea por intimidación de grupos armados ilegales contra electores y candidatos, financiación ilícita de campañas, compra y venta de votos y otros mecanismos de fraude electoral” (Molina, 2007).

⁸ Datapaz fue creada en 1994 y actualiza acciones de paz desde 1978 considerando eventos que cumplan los siguientes criterios:

1. Evento considerado explícitamente por sus organizadores o promotores como una iniciativa orientada a la paz.

2. Evento que rechaza el uso de la violencia y favorece la toma de conciencia, visualización, demanda, discusión, presión y construcción de una alternativa de paz.

3. Evento como acción colectiva de un agrupación organizada o solamente un grupo ad hoc-temporal.

4. Cualquiera de esta clase de eventos debe estar registrado en uno de los diez periódicos colombianos seleccionados en el Archivo de prensa Cinep.

⁹ En las últimas décadas se han gestado cientos de iniciativas y grupos a nivel local:

más de 1500 experiencias se han postulado al Premio Nacional de Paz, se han realizado más de 50 ‘Mesas de trabajo por la paz’, y más de 70 constituyentes municipales y departamentales. Así mismo se han establecido diferentes tipos de redes y alianzas, por ejemplo la Red de Universidades por la Paz (46 universidades), la red Programas de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, Confluencia para la Democracia y contra la Guerra, la Alianza de Organizaciones Sociales y Afines para una Cooperación para la Paz y la Democracia (Londres - Cartagena - Bogotá), entre otras (García-Durán, 2007).

¹⁰ “Estrategia 1 – Educar: encuentros, foros y seminarios, campañas y acciones educativas, actos culturales y deportivos, celebraciones y actos religiosos, y los premios y homenajes → 51%.

Estrategia 2 – Organizarse: creación de organizaciones y redes → 3,5%

Estrategia 3 – Actuar políticamente: participación electoral (consultas populares), procesos de concertación ciudadana y diálogos y negociaciones → 10,1%

Estrategia 4 – Protestar: marchas y concentraciones, paros y huelgas, y tomas y bloqueos → 30,5%” (Ibíd., diapositiva 13).

¹¹ Estas iniciativas de base se han realizado en poblaciones alejadas de la vida política y la riqueza del país, y con frecuencia han sido apoyadas por el papel de la Iglesia Católica. Entre los objetivos generales de estos procesos participativos locales están la planeación de los proyectos de desarrollo y el estímulo a una nueva cultura política en contra del clientelismo y la corrupción. Entre esas iniciativas se pueden nombrar la Asamblea Constituyente de Mogotes, Santander (1997), la Iniciativa Pensilvania Comunidad Viva, Caldas (2001) y la Asamblea Constituyente de Tarso, Antioquia (2001) (Hernández E: 2004, 24-29, González N: 2005, 91-98).

¹² Las últimas iniciativas de base, además de resistir al conflicto, enfocan sus recursos humanos y materiales para hacer contraposición a

la imposición de la violencia estructural y del modelo neoliberal, con el fin de erradicar las causas estructurales de sus problemáticas. Las organizaciones pertenecientes a esta categoría incentivan el desarrollo local en medio de su propia autonomía y tienen un cierto poder o reconocimiento, que les permite ser reconocidos interlocutores frente al Estado y a los actores armados (Hernández E: 2004).

¹³ La zona de distensión era del tamaño territorial de Suiza y dio autonomía a la guerrilla de las Farc en dicho territorio.

¹⁴ Durante esta época fueron secuestrados por la insurgencia miembros de la clase política del país como Ingrid Betancourt, su asistente Clara Rojas y los 12 diputados del Valle del Cauca, entre otros.

¹⁵ Entre estas movilizaciones se destacan la marcha del 4 de febrero de 2008 “contra las Farc y los secuestros” y la marcha del 6 de marzo del mismo año “en homenaje a las víctimas del paramilitarismo, la parapolítica y los crímenes de Estado”. Esta primera marcha fue promovida por sectores gobiernistas, quienes responsabilizaban la realidad del conflicto armado alrededor de la problemática de las acciones de secuestro de las Farc. Esta movilización fue sin duda masiva y tuvo total cubrimiento de los medios de comunicación. Los organizadores de la marcha afirmaron haber convocado más de 14 millones de personas en todo el mundo, los críticos de la misma hablaron de unos 4,5 millones de personas en el país (Gutiérrez, 2008). La marcha del 6 de marzo se realizó de manera contestataria a la del 4 de febrero, con una participación entre un millón y ocho millones de personas en las principales ciudades del país y del extranjero para mostrar a la opinión pública otras causas fundamentales de esta confrontación directa.

Las movilizaciones masivas suman en la historia reciente de Colombia más de 65 millones de participantes, como un porcentaje acumulado suma de acciones como los “mandatos

por la paz” (12,7 millones de personas), la campaña del ‘No Más’ (14 millones) y las dos ya mencionadas.

¹⁶ Estos proyectos promueven la garantía y el desarrollo integral de los Derechos Humanos y de la construcción de Paz, la construcción de redes, el fortalecimiento de instituciones, la educación pertinente y la Cultura, apuestas en finca campesina y economía popular (Pdpm, 2009).

¹⁷ Dichos Laboratorios han sido criticados por sectores radicales de las ONG y la izquierda, ya que hacen parte del dinero recibido desde el Plan Colombia, como el aporte social de este plan, que fundamentalmente se concreta en la modernización y robustecimiento al aparato gubernamental de Colombia, en particular sus fuerzas armadas (Castañeda, 2009).

¹⁸ “En suma, el concepto de movimientos sociales emancipatorios nos sirve para distinguirlos del concepto de movimientos identitarios, movimientos de clase, movimientos comunitarios, movimientos de resistencia civil, movimientos anticapitalistas, movimientos altermundistas, entre otros. Precisamente porque los movimientos emancipatorios son todo eso: identitarios, feministas, clasistas, comunitarios, de resistencia civil, anticapitalistas y altermundistas. Lo son en la medida en que construyen y proponen un proyecto político-y-cultural integral y antihegemonico, porque representan y desarrollan una cosmovisión, una sociabilidad o un proyecto de vida profundamente diferente al modelo liberal-capitalista hoy en día dominante. Porque luchan contra el poder patriarcal, el poder étnico (o basado en cualquier diferencia cultural), el poder de clase, el poder estatal, el poder militar, el poder del capital y el poder hegemónico mundial. Son emancipatorios por estar en contra de cualquier forma de poder, definido como cualquier relación social regulada por un intercambio desigual, y vendrían a ser los movimientos revolucionarios del siglo XXI, si consideramos que el siglo XX acabó con la caída del muro de

Berlín. Sin embargo, preferimos el término de emancipatorios al de revolucionarios por la carga semántica que hace que aun hoy en día se entienda lo revolucionario como la lucha anticapitalista a través de la toma del Estado, sesgo que la historia política del siglo XX le legó a esta categoría” (Ferro, 2007: 49).

Referencias

- Agence France-Presse (AFP) (2007). *Delitos electorales denuncia misión electoral de la OEA*. Obtenido el 10 de enero de 2009 desde <http://colombia.indymedia.org/news/2007/11/74405.php>.
- Arana, A. (1999). ‘Colombia, el caso de Gerardo Bedoya Borrero’. Periódico *Impunidad*. Sociedad Interamericana de Prensa, Sección Casos. obtenido el 12 de febrero de 2005 desde www.impunidad.com/cases/bedoyaS.htm+Samper+Proceso+8000yhl=es.
- Camacho Guizado, Á. (1991). ‘Cinco tesis sobre narcotráfico y violencia en Colombia’. Revista *Foro* N.º 15, pp. 65-73.
- Castañeda, D. (2009). ‘¿Qué significan los laboratorios de paz para la Unión Europea?’. *Colombia Internacional* N.º 69, pp. 162-179.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) (2003). *Ubicación geográfica. Resguardos indígenas de Colombia certificados para el año 2003*. obtenido el 23 de febrero de 2005 desde www.dnp.gov.co/01_cont/des_terr/DIV_ET.HTM#3
- Departamento Nacional de Estupeficientes (2008). *Consolidado de cultivos ilícitos en Colombia 1989 - 2005*. Bogotá: Estadísticas. Obtenido el 3 de febrero de 2009 desde www.dne.gov.co/tools/marco.php?idcategoria=633.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2003). *Los Pueblos Indígenas de Colombia*. Bogotá, enero de 2003. Obtenido el 23 de febrero de 2005 desde www.dnp.gov.co/01_cont/des_terr/DIV_ET.HTM#3.
- Ferro, J. G. (2007). *Caminando la palabra: el proceso emancipatorio del movimiento Nasa del Norte del Cauca, Colombia*. Tesis doctoral, Facultad de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Durán, M. (2006). *Movimiento por la paz en Colombia, 1978 - 2003*. Bogotá, Ediciones Antropos. Cinep /Conciencias /ONU, p. 382.
- García-Durán, M. (2004). ‘Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia’. En: *Controversia*, número extraordinario, Bogotá/Londres.
- García-Durán, M. (2007). *Movimiento por la paz en Colombia 1978 - 2006*. Conferencia Pontificia Universidad Javeriana (Cali). 39 diapositivas.
- González Piñeros, N. C. (2008). ‘Frieden und Demokratiebildung: das Beispiel des indigenen Nasa-Volks in Kolumbien’. En: *Das Politische Erwachen der Indigenen Völker in Lateinamerika*. Mainz: Sello Editorial Universidad Johannes Gutenberg, Vol. 4, pp. 75 - 97.
- González, F. (2003). *Violencia política en Colombia: elementos de reflexión*. Medellín: Hombre Nuevo Editores y Universidad del Valle, Facultades de Ciencias Sociales y Económicas.
- González, F. (2004). ‘Conflicto violento en Colombia: una perspectiva de largo plazo’. En: *Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia*. Revista *Controversia*, número extraordinario,

- Londres/Bogotá: Cinep y Conciliation Resources ACCORD, pp. 10-16.
- Gutiérrez, J. A. (2008). La movilización del 4 de Febrero en Colombia: ¿despertar o caminata de sonámbulos? Consultado el día 4 de agosto de 2009 en la página web: <http://www.anarkismo.net/article/7566>.
- Gutiérrez Sanín, F. Democracia. Dilemas y paradojas de la transición participativa. En: *Análisis Político* N°. 29, pp. 43 -64.
- Helfrich-Bernal, L. (2002). *Kolumbien: Wahlen und Parteien im Gewaltkonflikt*. Frankfurt am Main: Verlag Vervuert.
- Hernández, E. (2004). *Obligados a actuar: iniciativas de paz desde la base en Colombia*. En: *Alternativas a la guerra: iniciativas y procesos de paz en Colombia*. Revista *Controversia*, número extraordinario, Londres/Bogotá: Cinep y Conciliation Resources ACCORD, pp. 24 - 29.
- Hernández, E. (2005). *Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá: Sello Editorial Javeriano. SUIPPCOL/ Universidad Javeriana.
- Hernández, J. (2002). 'La resistencia civil en caliente: una contribución a la pacificación del conflicto en Colombia'. En: Revista *Sociedad y Economía* N. ° 2, p. 25 - 48.
- Hernández, J. (2003). *Formas de acción colectiva contra la guerra en el movimiento indígena del suroccidente colombiano*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Resistencia Civil y Acción Política No Violenta, del 11 al 14 de agosto de 2003. Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz) (2000). *Agenda ciudadana para la paz. Propuestas Humanitarias y Poder Ciudadano*. Módulo 3, Quebecor Impreandes, Bogotá, 48 pp.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz) (2002 - 2003). *Cátedra por la Paz, la Vida y la Libertad*. Módulo 1: Paz y transformación del conflicto. Módulo 2: La negociación del conflicto bélico en Colombia, Bogotá, 88 pp.
- Katz, M. (1999). El Proceso Metodológico del PDPMM. *Controversia* N. ° 174, Bogotá.
- Katz, M. (1999). La Construcción de lo Público en el Escenario del Actual Magdalena Medio. *Controversia* N. ° 174, Bogotá.
- Katz, M. (2004). Experiencia regional de paz, el programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio. *Accord, conciliation resources*.
- Lee van Cott, D. (2000). *The friendly Liquidation of the Past*. Pittsburg, University Press.
- Molina, J. R. (2007). Aumentan amenazas contra candidatos. En: periódico *El Universal*. Banco de la República. Consultado el día 10 de enero de 2009 en la página: http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/kolumbien/el-universal_010807.pdf.
- Pécaut, D. (2003). *Midiendo Fuerzas: Balance del primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá, Editorial Planeta.
- Pizarro, E. (2004). *Una democracia asediada: Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Editorial Norma.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (Pnud) (2003). *El Conflicto, callejón con salida: Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2003*. Bogotá, Copyright.

- Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (Pdpmm) (2009). *Agenda 2009, somos Magdalena Medio*. Barrancabermeja, 160 pp.
- Rettberg Beil, A. (2006). *Buscar la paz en medio del conflicto: un propósito que no da tregua: un estudio de las iniciativas de paz en Colombia*. Bogotá, Ediciones Uniandes, 91 pp.
- Ríos, G. (2002). Pobreza y desigualdad. Tendencias recientes en América latina (Cap. 7). En: *Temas críticos para América Latina*. Corporación Andina de Fomento (CAF), Quito-Ecuador, Banco Interamericano de Desarrollo, cuadro p. 213. Consultado el día 3 de agosto de 2009. En: <http://www.caf.com/attach/17/defaultCap%C3%ADtulo7.pdf>.
- Romero, M. et al. (2007). *Parapolítica, la ruta de expansión paramilitar y los acuerdos políticos*. Bogotá, Intermedio Editores. 2ª Ed. Corporación Nuevo Arco Iris.
- Sarmiento Santander, F. et al. (2007). *Sistematización y análisis de las Asambleas Constituyentes en Colombia*. Centro para la Investigación y Educación Popular (Cinep). Bogotá, 43 pp.
- Velásquez, F. y González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?*. Bogotá, LitoCamargo Ltda. Fundación Corona. Separata ANEXO 2: Resultados de la encuesta de opinión sobre participación ciudadana.

La llamada existencia de Dios en Santo Tomás: un replanteo del problema*

“The called existence of God in St. Thomas: a restatement of the problem”

Recibido: 16 de julio de 2009 - Revisado: 23 de julio de 2009 - Aceptado: 30 de octubre de 2009

Gabriel J. Zanoliti**

Resumen

La tesis central de este artículo es que el debate sobre las “vías” de Santo Tomás de Aquino está detenido no solo por obvios motivos culturales, sino por un problema interno al tomismo actual. Para ello repasamos primero las objeciones tradicionales (Kant, neopositivismo, Heidegger); examinamos y evaluamos las respuestas tradicionales desde diversos tomismos (Fabro, Gilson, Llano, Welte, Ferro) y se sugiere luego la propuesta, a partir de una reelaboración de las relaciones entre razón y fe, la toma de conciencia del círculo hermenéutico y un paso adelante en la noción de “filosofía cristiana”.

Palabras clave

Existencia de Dios, Santo Tomás de Aquino, filosofía cristiana.

Abstract

The central thesis of this article is that the debate about the “ways” of Aquinas is held not only for obvious cultural reasons, but an internal problem to Thomism today. This first reviewed the traditional objections (Kant, positivism, Heidegger), we review and evaluate the traditional responses from various thomists (Fabro, Gilson, Llano, Welte, Ferro) and then suggest our proposal, from a re-development of relationship between reason and faith, awareness of the hermeneutic circle and a step forward in the notion of “Christian philosophy.”

Keywords

Existence of God, St. Thomas of Aquinos, Christian philosophy.

* El original de este texto fue leído en las ‘V Jornadas de Filosofía Medieval’ el 10 de abril de 2010, Argentina.
** Ph. D Filosofía. Fundación Hayek. Universidad Austral-Argentina.
Correo electrónico:
gabrielmises@yahoo.com

Introducción

El debate filosófico sobre la llamada “demostración de la existencia de Dios” en Santo Tomás de Aquino parece haberse estancado en la filosofía actual. Aparentemente, las críticas de Kant, del neopositivismo y de Heidegger parecen haber colocado el intento de Santo Tomás como un capítulo superado del pensamiento medieval. Nuestra tesis consistirá en ver que dichas críticas son retroalimentadas por una forma de proponer la cuestión desde cierto tomismo como escuela; que dicha forma no es adecuada al pensamiento de Santo Tomás y que todo ello exige por ende un replanteo de la cuestión.

Repaso de las objeciones citadas

No corresponde a los fines de nuestro trabajo explicar *in extenso* dichas objeciones, por lo demás conocidas, sino repasarlas a fines de nuestra tesis central.

a. Kant

La objeción de Kant es harto conocida, se encuentra en el capítulo tercero del libro segundo de la *Dialéctica trascendental* de su *Crítica de la razón pura* (Kant, 1999). No podemos tener ninguna intuición sensible que como predicado se agregue al sujeto ‘Dios’, por ende la proposición “Dios existe” no es un juicio sintético a priori y, por lo demás, las pruebas cosmológicas y físico-teológicas suponen el argumento ontológico como premisa, que es lo fundamentalmente criticado por Kant. Hay coincidencia en que la crítica de Kant se dirige fundamentalmente al racionalismo clásico desde Descartes hasta Wolff pero por elevación se extendieron también a toda la filosofía anterior, sobre todo San Anselmo y Santo Tomás.

b. Neopositivismo

Como es sabido, para el neopositivismo toda metafísica carece de sentido en cuanto sus seudoproposiciones son engaños de lenguaje que no han superado la criba de la

lógica matemática. Esta fue la principal crítica de Carnap contra Heidegger (Carnap, 1978) pero sabemos que por elevación se extendió también a toda metafísica. Cabe destacar que los neopositivistas manejaron un concepto extensional de existencia: existe al menos un X que forma parte del conjunto P.

c. La posición heideggeriana es tal vez la más difícil de sintetizar, pero se hará el intento. No se trata simplemente de afirmar que la historia de la metafísica es la historia del olvido del ser (Heidegger, 2000), donde entraría también Santo Tomás, sino en finas observaciones sobre la herencia aviceniana del pensamiento de Santo Tomás (Heidegger, 1990), donde la existencia queda como un accidente de la esencia (De Marinis, 2006). Este punto es fundamental porque unifica estas tres críticas a pesar de la obviedad de que kantismo y neopositivismo no son lo mismo y a pesar de la inconmensurabilidad de paradigmas entre Heidegger y el neopositivismo (De Marinis, 2008). La clave es que en estas tres críticas, la existencia de la que se habla es muy cercana al horizonte aviceniano de existencia, que es una de las fuentes más importantes de Santo Tomás de Aquino.

Contestaciones habituales desde diversos tomismos

Sin hacer una reseña exhaustiva, es necesario repasar, otra vez a fines de nuestra tesis, ciertas contestaciones habituales:

a. La contestación a Kant, al menos en el tomismo más serio, ha sido la de Cornelio Fabro: Santo Tomás no supone de ningún modo el argumento ontológico (Fabro, 1977), y además no hablaba en Santo Tomás de “existencia” sino de *actus essendi* (Fabro, 1961), noción que había quedado oscurecida hasta en el mismo tomismo y que ahora, sin embargo, debe ser destacada como la clave de la metafísica de Santo Tomás y por supuesto, también, de sus cinco vías, cuya clave interpretativa sería la cuarta (González A., 1979).

b. Por un camino muy similar se encuentra el pensamiento de E. Gilson (1979), que por una vía parecida se encamina hacia una réplica a Heidegger, sistematizada en nuestro medio por R. Echaury (1970). Santo Tomás no solo no habría olvidado al ser, sino que en realidad sería el único pensador que se le acerca mediante su *actus essendi*, que lo lleva a su vez a Dios como *Ipuum esse subsistens*. Echaury hace además un fino estudio terminológico (Echaury, 1990), digno del análisis del lenguaje que los neopositivistas reclaman, de las expresiones latinas de Santo Tomás que evidenciarían que habría abandonado del todo cualquier noción del *esse* como accidente de la esencia.

c. Cierta tomismo, sin embargo, más aristotélico, recogió más a gusto el guante neopositivista y, tomando aportes del tomismo analítico (Deaño, 1980), intentó pasar a las vías por la criba de la lógica matemática y el análisis del lenguaje. Ese tomismo fructificó en un libro muy importante, a mi juicio, de A. Llano, *Metafísica y lenguaje* (1984), donde llega a afirmarse incluso que las conclusiones de las vías tienen la forma lingüística de existencia demandada por la lógica matemática extensional: Santo Tomás *no definiría en ningún momento la esencia de Dios sino que afirma que existe al menos un x tal que "...a esto lo llamamos Dios"* (Llano, 1984, cap. III, punto 3).

d. Totalmente en frente a esta posición, aunque nunca que sepamos, explícitamente, está, precisamente, cierto tomismo heideggeriano, representado muy bien por B. Welte (1983). Su posición es que la metafísica de Santo Tomás supera, precisamente por metafísica, la lógica formal: para entender las vías hay que dar un salto que, secretamente, Santo Tomás dio, superando con ello cualquier objeción formal de petición de principio (Welte, 1968).

e. Como vemos, son muy interesantes los entrecruces y contrariedades entre estos tomismos. Llano y el tomismo analítico no tendrían nada que ver con el tomismo heideggeriano, mientras

que Fabro, Gilsón y Echaury se encontrarían en una delgada línea intermedia. Su alejamiento de una reducción de Santo Tomás a Aristóteles los acerca al tomismo heideggeriano, pero su fino análisis del lenguaje y su permanente manejo de una lógica no matemática, como lenguaje de la razón en armonía con la fe, los aleja de las críticas heideggerianas al "logos".

f. El tomismo de Luis S. Ferro (Ferro S., 2004-2006).

a- En este autor –profesor titular de Metafísica en la Unsta por más de 30 años–, Santo Tomás tiene ciertas "claves interpretativas" (como una vez las calificó (Zanotti G., 1999)) que en nuestra opinión no deben quedar desatendidas:

La analogía. No se entiende el tema del *esse* en Santo Tomás si se lo concibe de modo unívoco. El *actus essendi*, la realidad misma, es análoga, y por ende participada, y esa participación es eje central para entender el camino desde los efectos a las causas (Ferro, 2004-2006, tema IV).

b- La distinción entre predicación predicamental y trascendental (Ferro, 2004-2006, tema III). Santo Tomás no predica el *actus essendi* como cualquier otra "característica" predicamental, como ser caballo o agua. Distingue entre la predicación predicamental de las esencias y accidentes de la predicación trascendental del ente. Y es dicha distinción la que está implícita cuando "salta" de un ejemplo predicamental a otro trascendental¹.

c- La *separatio*. Para Ferro, cuando la inteligencia humana "piensa" al ente, no concibe, sino que juzga: el ente es judicativo o es ente de razón. Ferro coloca en este sentido al texto de *In Boethium De Trinitate*, Q. V ar. 3, como clave en la interpretación de todo el pensamiento de Santo Tomás (Ferro, 2004-2006, tema I).

Valoración general

No se puede negar el valor académico de todas estas aclaraciones. De igual modo que hoy no se puede ser tomista sin ignorar las críticas kantianas a las “pruebas de la existencia”, no se puede ser no-tomista o antitomista sin tener en cuenta todas estas cuestiones, cuyo valor adicional consiste en un fino discernimiento y refinamiento del pensamiento de Santo Tomás de Aquino, su irreductibilidad a Aristóteles o a meras fórmulas escolásticas habituales (precisamente, como “esencia y existencia”).

Pero, algo pasa. El debate está estancado. Por supuesto, hay muchas razones: culturales, religiosas, históricas, psicológicas... La separación, no distinción, entre razón y fe después del s. XVIII; el tomismo inmerso en problemas estrictamente eclesiales, los problemas psicológicos que atañen a la imagen de Dios, el tomismo utilizado por filosofías políticas autoritarias, etc, etc,... Todo ello es muy amplio e interesante pero escapa a los objetivos de este artículo.

Lo que se busca analizar es si hay algún problema interno en el planteo del tomismo actual que siga obstaculizando el debate. Por supuesto, las corrientes aludidas son todas muy valiosas. Han contribuido, sin duda, a aclarar muchas cosas respecto al pensamiento de Santo Tomás y han agregado distinciones terminológicas y conceptuales importantes. No puedo dejar de expresar mi adhesión a la rigurosidad lógica del tomismo analítico, a las aclaraciones de Gilson y Fabro respecto de la esencia, el acto de ser y la participación, a la conciencia de los límites del lenguaje (a lo cual habría que dar un giro “wittgensteniano” (Leocata, 2003)²) por parte del tomismo heideggeriano, y, por supuesto, a las aclaraciones *indispensables* de Luis S. Ferro respecto de la analogía, la predicación trascendental y la *separatio*.

Se puede decir que todas estas corrientes han dado un paso adelante, pero debemos

seguir. Diagnosticamos que, en general, lo que se lee entre líneas en muchos planteos tomistas es:

a) La utilización de las vías de Santo Tomás para combatir al escepticismo contemporáneo y para convencer al hombre actual de la “existencia” de Dios.

b) La suposición de que la razón humana puede llegar, sin la suposición de la Revelación, al *actus essendi* y desde allí llegar a Dios como causa in-finita.

Pero en estas dos suposiciones está precisamente el problema. Lo analizaremos en el punto siguiente.

El contexto de las vías en Santo Tomás

Vayamos por partes. Analicemos los puntos a y b aludidos arriba.

a) Santo Tomás, ni en la *Suma Teológica* ni en la *Contra Gentiles*, utilizó las vías para debatir con el escepticismo sobre Dios, en el sentido que hoy lo concebimos. Detalle histórico habitualmente olvidado. El contexto de las vías *era un debate con San Anselmo*, por lo que podemos inferir de los artículos 1 y 2 de la famosa Q. 3 de la Prima Pars, y por lo que podemos inferir del capítulo 13 de la *Contra Gentiles*, posterior al capítulo 11. Las vías no se mueven en un contexto histórico de diálogo o debate con el “no creyente”. No es que sea imposible utilizarlas en ese sentido, pero en ese caso hay que hacer las aclaraciones hermenéuticas pertinentes. Podemos pasar la *intentio auctoris* de Santo Tomás a nuestra *intentio lectoris* del s. XX, pero en ese caso hay que advertirlo y, además, hacerlo con cuidado.

b) Este segundo punto es delicadísimo. De ningún modo estamos negando que, como dice el Vaticano I ya en el s. XIX, “Dios, principio y fin de todas las cosas, puede ser ciertamente conocido en las cosas creadas con la luz natural

de la razón humana” (Von Rudolff, 1955, pág. 197). Lo que estamos diciendo es lo siguiente. La famosa objeción kantiana sobre que las “pruebas” suponen lo que quieren demostrar (en lo que atañe a Santo Tomás esto implica que en algún momento presupone el argumento ontológico que rechazaba) es una de las más importantes desde un punto de vista lógico. Un modo habitual de responder a esto es que la noción *judicativa* de *ens* como “*quod est*” implica el *actus essendi* y que desde allí, *sin* petición de principio, se llega a Dios como causa no finita de lo finito. O sea, una *via inventionis*, una vía del “ir hacia” que *no* supone la *via resolutionis*, esto es, de Dios a las creaturas. Yo mismo he procedido así. (Zanotti G., 1999). Pero si la clave para interpretar el *actus essendi* es que es participado, ¿cómo sabemos que es participado? ¿Acaso la inteligencia humana puede llegar a ello sin ningún presupuesto de revelación? La respuesta habitual es que sí, hasta que nos damos cuenta de que el modo de sacar a Santo Tomás de un contexto meramente aviceniano (contexto que coloca a Santo Tomás en la línea de tiro de todas las objeciones habidas y por haber) es advertir que en Santo Tomás, *es por la creación que la creatura tiene el ser participado*, y por ello, el ‘ser creado’ no adviene ‘al ente’ (como si hubiera un ente en el medio de Dios y la creatura), sino que es constitutivo de la creatura. Pero entonces, ¿cómo demostrar que Dios es creador a partir de esta, la cual presupone al creador?

Propuesta

Para salir de algún modo de estas dificultades, se propone lo siguiente:

a) Destacar siempre el contexto histórico donde se mueve la teología de Santo Tomás y, por ende, sus famosas cinco vías. No son demostraciones para el no creyente, sino una posición en respuesta a un supuesto San Anselmo³: Dios, el Dios de la Revelación, no es evidente *quoad nos*, y por eso esta expresión de San Pablo: *invisibilia Dei per ea quae facta*

sunt, intellecta, conspiciuntur (de Aquino, T., *ST*, op.cit., I, Q. II, a. II, *sed contra*). Ello es lo que mueve a Santo Tomás a averiguar las razones por las cuales Dios se nos hace manifiesto por las *ea quae facta sunt*. Desde esa hermenéutica hay que hacer un cuidadoso análisis de sus objeciones y respuestas, como por ejemplo II, 1, ad 1.

b) En este contexto, excelentes son todas las aclaraciones que se puedan hacer sobre el sentido de “existencia” en Santo Tomás: Dios *est*, no existe; ser es ser participado, esto es, ser creado, etc.

c) Considerar de nuevo las relaciones entre razón y fe. Razón y fe se presuponen la una a la otra, son como las dos piernas de una misma caminata. En ningún momento Santo Tomás presupone una razón que sea instancia previa y “juez” de la Revelación, sino que presupone una revelación razonable y el trabajo de la Sacra Doctrina (Sicouly, 2005) es, entre otros, mostrar esa razonabilidad. En este sentido, hay que seguir recorriendo el camino ya iniciado por Gilson respecto a la filosofía cristiana (Ponferrada, 1997), ratificado por su libro *El filósofo y la teología* (Gilson, 1962), y hay que dar un paso más. El “filósofo tomista” debe asumir que cuando en el mundo contemporáneo se presenta como “sólo filósofo”, se puede producir una confusión. Es un cristiano que quiere explicar la razonabilidad de su fe y como tal tiene que presentarse, y creemos que tal es la relación entre razón y fe planteada por Benedicto XVI (2008) (al cual citamos en cuanto teólogo y no como argumento de autoridad clerical). *Y en ese sentido, hay que asumir el círculo hermenéutico* (Gadamer, 1991) *para asumir, a su vez, la racionalidad de la supuesta dificultad planteada al final del punto 5*. Esto es: el cristiano “filósofo” (esto es, el que quiere mostrar la razonabilidad del cristianismo) tiene que asumir siempre que él parte de la Revelación como su horizonte de precomprensión y, por ende, en tanto “filósofo”⁴, es eje central de su pensamiento. Por eso concibe al mundo como

creado y desde allí a las creaturas como aquello que, sin ser Dios, Dios ha dado gratuitamente el ser. Pero supongamos que alguien, de algún modo, niega esa premisa fundamental. Entonces la cuestión no consiste en ponerse a razonar con el “no creyente”, *etsi fides non daretur*, e iniciar entonces una *así concebida via inventionis*, sino en mostrar al no creyente qué significa ‘creado’. Para mostrar qué significa ‘creado’ a quien de algún modo no cree, ni piensa, o niega, la creación, hay que buscar, desde el horizonte cristiano, una analogía que ese “no creyente” pueda entender. Y en eso consiste hoy una “vía intelectual hacia Dios”.

d) Pero, ¿cuál es esa analogía? Se ha propuesto ya una vía interiorista (Zanotti G., 2009) que destaque la contingencia del propio ser vía la conciencia existencial de la vida y de la muerte. Ello implica reelaborar muchas cosas, entre ellas la noción de ‘existencia’ como “compromiso existencial” que todo ser humano puede tener sobre sí mismo y sobre los demás vía la pregunta por el sentido de la existencia. De algún modo es un camino recorrido por Edith Stein en el cap. 1 de *El ser finito y eterno* (Stein, 1996), pero con el agregado de la intersubjetividad y el compromiso con el “otro”.

e) Lo anterior tiene muchas implicaciones, pero a efectos de este artículo, lo interesante es que da una respuesta a la supuesta petición de principio de la “vía” hacia Dios. La vía parte de Dios creador, y explica con una analogía (la finitud de la propia existencia) qué significa ello al no creyente en la creación y cuáles son las implicaciones de esa finitud existencial. No es partir de lo que se quiere demostrar sino explicar la propia fe al que dice no creer, *con una razón en común a ambos*.

f) Pero, finalmente, obsérvese que al inicio del punto 6 se dijo “...para salir *de algún modo* de estas dificultades, proponemos...”. Porque el lenguaje humano tiene un límite al tratar estos temas. Hay que asumir una metafísica que simplifique sus pretensiones de lenguaje y se asuma

como un juego de lenguaje (Leocata, 2003) limitado. Esta es la respuesta no solo a un neopositivismo ya casi del pasado sino a una razón instrumental que siga pretendiendo en este tema una “demostración exacta y concluyente”. ¿Qué significa ello, cuando ya la lógica y las matemáticas han renunciado hace mucho a los sueños logicistas de consistencia y completitud al mismo tiempo? Nos referimos obviamente al famoso teorema de Godel (Nagel & Newman, 1979).

g) Queda un punto pendiente: ¿quién es el “no creyente”, después de la revelación? ¿No creyente suponiendo a su vez qué? No se ha podido elaborar aún sobre este punto, clave sin embargo para todo lo que estamos diciendo para el círculo hermenéutico y las relaciones entre razón y fe.

Conclusión

a) Las objeciones tradicionales al tema de la “demostración de la existencia de Dios”, así como sus respuestas desde diversos tomismos de alta calidad, son ambas importantes y dignas de ser consideradas como un progreso de la razón en estos temas.

b) Las respuestas tomistas tradicionales han servido para clarificar el pensamiento de Santo Tomás. Yo adhiero a varias de estas aclaraciones y pienso que deben ser más consideradas cuando se trata el tema.

c) El debate está obviamente estancado por motivos culturales pero hay razones internas al tomismo actual por las cuales ese estancamiento se ve favorecido.

d) Esos problemas internos son fundamentalmente el olvido del contexto histórico de las vías en Santo Tomás y un planteo de una metafísica tomista como si no se diera en modo alguno el acto de Fe.

e) Para salir de algún modo de esas dificultades se propone un replanteo entre razón

y fe: el “cristiano filósofo” parte de la creación como premisa, pero intenta explicarla al que no la acepta con una analogía con la cual la pueda entender, y esa analogía es el camino de la finitud de la propia existencia. Esa es una “vía” hacia Dios que asume el círculo hermenéutico y puede reconducir a nuevas respuestas, no solo para las tradicionales objeciones, sino también para una nueva autocomprensión del que adhiera a Santo Tomás en la actual circunstancia histórica.

Notas

¹ Un ejemplo clásico es el siguiente: “... Sic autem se habet omnis creatura ad Deum, sicut aer ad solem illuminantem. Sicut enim sol est lucens per suam naturam, aer autem fit luminosus participando lumen a sole, non tamen participando naturam solis; ita solus Deus est ens per essentiam suam, quia eius essentia est suum esse; omnis autem creatura est ens participative, non quod sua essentia sit eius esse. Et ideo, ut Augustinus dicit IV super Gen. ad Litt., virtus Dei ab eis quae creata sunt regendis si cessaret aliquando, simul et illorum cessaret species, omnisque natura concideret. Et in VIII eiusdem libri dicit quod, sicut aer praesente lumine fit lucidus, sic homo, Deo sibi praesente, illuminatur, absente autem, continuo tenebratur”. (de Aquino, T., ST, I, Q. 104, a. 1c, edición Marietti, Roma, 1952). Las itálicas en el caso del sol son nuevas. Cualquier filósofo del lenguaje contemporáneo preguntaría cómo “salta” Santo Tomás del sol a Dios (...“Sic autem se habet omnis creatura ad Deum, sicut aer ad solem illuminantem...”), sin incurrir en un obvio platonismo. La respuesta es que Santo Tomás ya había distinguido entre predicación predicamental y trascendental, (de Aquino, T., De Veritate, Q. I art. 1 c, edición Marietti, Roma, 1964).

² Esta obra es una síntesis entre el pensamiento de Husserl, Wittgenstein y Santo Tomás, que merecería ser considerada por todos los ambientes fenomenológicos y tomistas internacionales.

³ Decimos “a un supuesto”, pues conjeturamos que, seguramente, San Anselmo es más complejo de lo que Santo Tomás lo presenta. Esta aclaración es muy importante.

⁴ Obsérvese que hemos se ha re-elaborado esta noción.

Referencias

- Alvarado, J. T. (1996). *The Paradox of Existence*. Documento de trabajo N.º 9, Universidad de los Andes, Santiago de Chile.
- Angelelli, I. (1967). *Studies on Gottlob Frege and Traditional Philosophy*. Reille Publishing Company.
- Benedicto XVI. (2008). Discurso preparado para “La Sapienza”, 17 de enero de 2008. *L'Osservatore Romano*.
- Bochensky, I. (1976). *Historia de la lógica formal*. Madrid: Gredos.
- Carnap, R. (1978). La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En A. VV, *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Aquino, T. (1952). *Summa Theologiae*. Roma: edición Marietti.
- De Aquino, T. (1964). *De Veritate*, Q. I art. 1 c. Roma: edición Marietti.
- De Marinis, I. (2006). *Heidegger y el tomismo, la lectura de Santo Tomás en los problemas fundamentales de la fenomenología*.
- De Marinis, I. (2008). Heidegger y la crítica al argumento ontológico. En A. N. Ciencias (Ed.), *III Jornadas de Filosofía Medieval*. Buenos Aires.
- Deaño, A. (1980). *Las concepciones de la lógica*. Madrid: Taurus.

- Echauri, R. (1970). *Heidegger y la metafísica tomista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Echauri, R. (1990). *Esencia y existencia*. Buenos Aires: Cudes.
- Fabro, C. (1961). *Participation et causalité selon S. Thoman D'Aquin*. Lovaina.
- Fabro, C. (1977). *Drama del hombre y misterio de Dios*. Madrid: Rialp.
- Ferro, S. (2004-2006). *La sabiduría filosófica siguiendo las huellas de Santo Tomás*. Tucumán: Unsta.
- Gadamer, G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gilson, E. (1962). *El filósofo y la teología*. Madrid: Gadarrama.
- Gilson, E. (1979). *El ser y los filósofos*. Pamplona: Eunsa.
- González, A. L. (1979). *Ser y participación*. Pamplona: Eunsa.
- Heidegger, M. (1982). *Was ist das sein selbst? M.H., Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges, Heidegger-Studien* (2), 1-9.
- Heidegger, M. (1990). *La constitución onto-teo-lógica de la metafísica. Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Heidegger, M. (1992). *La tesis de Kant sobre el ser*. En *¿Qué es metafísica? y otros ensayos* (E. G. Belsunce, Trad., pp. 133-164). Buenos Aires: Fausto.
- Heidegger, M. (1994). *Superación de la Metafísica*. (E. Barjau, Trad.) Barcelona: Serbal.
- Heidegger, M. (2000). *La determinación del nihilismo según la historia del ser*. En *Nietzsche* (J. L. Vermal, Trad., Vol. II, pp. 271-323). Barcelona: Destino.
- Heidegger, M. (2000). *Qué es la metafísica*. En *Hitos* (H. C. Leyte, Trad., pp. 93-108). Madrid: Alianza.
- Inciarte, F. (1980). Ser veritativo y ser existencial. *Anuario Filosófico*, pp. 13-20.
- Kant, E. (1999). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.) Madrid: Grupo Editorial Santillana, Alfaguara.
- Kenny, A. (1969). *Aquinas. A collection of Critical Essays*. MacMillan.
- Kenny, A. (2000). *La metafísica de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Leocata, F. (2003). *Persona, lenguaje, realidad*. Buenos Aires: Educa.
- Llano, A. (1984). *Metafísica y lenguaje*. Pamplona: Eunsa.
- Lukasiewicz, J. (1975). *Estudios de lógica y filosofía*. En *Revista de Occidente*.
- Lukasiewicz, J. (1977). *La silogística de Aristóteles*. Madrid: Tecnos.
- Miller, B. (1975). *In defense of the Preciate 'Exists'*. *Mind*, LXXXIV (335).
- Moreno, A. (1967). *Qué es la lógica matemática*. Buenos Aires: Columba.
- Moreno, A. (1981). *Lógica matemática, antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nagel, E., & Newman, J. (1979). *El teorema de Gödel*. Madrid: Tecnos.
- Nubiola, J. (1984). *El compromiso esencialista de la lógica modal*. Madrid: Eunsa.

Ponferrada, G. E. (1997). Anotaciones sobre el Congreso Tomista Internacional de 1950. *Sapientia*, LII (202).

Schmith, R. (1966). *The Domain of Logic according to Saint Thomas Aquinas*. Martines Nijhoff.

Sicouly, P. (2005). "Sacra Doctrina" en Santo Tomás de Aquino. Una opción con implicancias para la comprensión de la teología. En *Studium*, VIII (XVI).

Stein, E. (1996). *El ser finito y eterno*. México: Fondo de Cultura Económica.

Von Rudolff, L. (1955). *Breve Teología para Laicos*. Buenos Aires: Desclée de Brower.

Welte, B. (1968). *Ateísmo y religión*. Buenos Aires: Ediciones Librería del I.C.R.S.

Welte, B. (1968). *El pensamiento filosófico actual frente a las "cinque viae" de Santo Tomás de Aquino*. En B. Welte, *Ateísmo y religión*. Buenos Aires: Ediciones Librería del I.C.R.S.

Welte, B. (1982). *Filosofía de la religión*. Barcelona: Herder.

Welte, B. (1983). *El hombre entre lo finito y lo infinito*. Buenos Aires: Guadalupe.

Zanotti, G. (1999). *La demostración racional de que Dios es*. En *Sapientia*, LIV (205), 300-303.

Zanotti, G. (2009). *Existencia humana y misterio de Dios*. Tucumán: Unsta.

La disolución de la categoría de identidad: la aproximación deconstructiva del pensamiento de nancy fraser

Dissolution of the category of identity: the deconstructive approach of the thought of nancy fraser

Recibido: 15 de diciembre de 2009 - Revisado: 19 de enero de 2010 - Aceptado: 03 de febrero de 2010

María Nohemí González*

Resumen

Nancy Fraser, filósofa norteamericana. Sostiene que reivindicaciones a favor del reconocimiento de la diferencia impulsan, en la actualidad, muchos de los conflictos sociales en el mundo y abarcan una amplia gama de aspiraciones, desde las más abiertamente emancipadoras hasta las más rotundamente rechazables. Esta multiplicidad de movimientos busca expresar sus reivindicaciones mediante el lenguaje del reconocimiento.

Hoy, la reivindicación de la identidad suplanta el interés de clase y lo convierte en el mejor medio de movilización social. Esta nueva visión requiere construir una empresa intelectual y práctica, la cual debe ser la disolución del concepto de identidad como una categoría de análisis social.

La autora propone el modelo del estatus como un modelo alternativo en esta configuración. Lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo sino la condición de los miembros individuales del mismo, como plenos participantes en la interacción social.

Para participar plenamente de un grupo social se requiere de un nuevo modelo de justicia que tenga la capacidad de sustentar que la falta de reconocimiento y de valor cultural no puede entenderse al margen de las condiciones económicas y no puede abstraerse de la distribución de las riquezas. Asimismo razones económicas, tales como la repartición de los ingresos, cuentan como subtextos relativos al reconocimiento.

Únicamente considerando ambas dimensiones simultáneamente es posible determinar lo que impide la participación igualitaria en un caso específico. Esto se logra analizando la superposición entre reconocimiento y redistribución para establecer cuál es el mejor modo de remediar la injusticia.

Palabras clave

Identidad, reconocimiento, redistribución, estatus.

Abstract

Nancy Fraser, American philosopher, argues that claims for recognition of difference push at present, many social conflicts in the world and cover a wide range of aspirations, from the emancipation to the more openly roundly rejected. This multiplicity of movements seeking to express their demands through the language of recognition.

* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad del Magdalena (Colombia), especialista en Gestión de la Educación de la Universidad de Pamplona (Colombia), especialista en Filosofía de los Derechos Humanos de las mujeres en la University Lund (Suecia) y IIDH (Costa Rica), Magíster en Estudios de Género, candidata a doctor en Filosofía Social de la Universidad de Cádiz, España (UCA). Integrante del grupo de investigación La alteridad en el mundo contemporáneo. Facultad de Filosofía y Letras UCA.
Correo electrónico:
marianohemi2002@yahoo.com.ar

Today, the claim of identity supplants class interest and makes it the best means of social mobilization. This new vision requires to Guild an intellectual and practical enterprise, which must be the dissolution of the concept of identity as a category of social analysis.

The author proposes the model's status as an alternative model in this configuration. What requires recognition is not group-specific identity but the status of individual members of a group as full participants in social interaction.

To participate fully in a social group requires a new model of justice that has the capacity to sustain the lack of recognition and cultural value can not be understood apart from economic conditions and can not block the distribution of wealth. Also economic reasons, such as income distribution, counts as subtext for the recognition.

Only considering both dimensions simultaneously it is possible to determine what prevents equal participation in a particular case. This is achieved by analyzing the overlap between recognition and redistribution to determine what is the best way to remedy the injustice.

Keywords

Identity, Recognition, redistribution, status.

Para presentar las obras y el desarrollo del pensamiento de Nancy Fraser: filósofa, socióloga y feminista norteamericana, es necesario subrayar la variedad de temas que viene tratando desde hace varios años. Sus trabajos han girado en torno al proyecto de construcción de una teoría feminista-socialista del estado del bienestar. Impulsada por su experiencia en la participación y contacto con distintos movimientos sociales, su seguimiento a las políticas públicas y la utilización de trabajos filosóficos, sociológicos e históricos de autoras y autores como J. Habermas, R. Rorty, M. Foucault y A. Arendt. Su pensamiento ha estado plasmado en obras como: *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory* (1989); *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* (1997); *The Radical Imagination: Between Redistribution and Recognition* (2003); *Redistribución o reconocimiento: un debate político-filosófico* (2003); *Escala de justicia* (2008).

Para la elaboración de la propuesta de un nuevo modelo de justicia, Fraser ha creído necesario revisar contenidos que conciernen directamente con el mundo filosófico, planteando los límites y estorbos de grandes teorías filosóficas que justifican las injusticias.

Uno de los límites que analiza la autora es el del modelo de reconocimiento centrado en el concepto de identidad, el cual desde su óptica sirve más para reforzar el separatismo, la intolerancia, que para promover la interacción entre las diferencias.

La reconducción debe ser una política del reconocimiento alternativa, una política no identitaria que pueda poner fin a la falta del mismo.

El objetivo de este trabajo es exponer las reflexiones sociológicas y filosóficas de esta autora y su intento por tratar de unir una teoría social pragmatista y feminista con una política comprometida con los problemas de género, mostrando a la vez cómo su ideal de justicia no se restringe al ámbito del género, sino que lo incluye y lo une en otras luchas sociales, como las raciales o de clase, proponiendo la ampliación del concepto de Justicia de la totalidad.

El concepto de identidad en Nancy Fraser En la construcción de las identidades sociales se requiere como condición contar con contextos de interacción estables conformando una especie de "mundos familiares" de la vida ordinaria que tengan fines prácticos "juntamente

con su trasfondo de representaciones sociales compartidas, es decir, de tradiciones culturales, expectativas recíprocas, saberes compartidos y esquemas comunes (de percepción, de interpretación y de evaluación)” (Izzo, 198: 132).

Es este contexto organizado el que permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias, mantener entre sí relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo, interpelarse mutuamente y responder en primera persona conforme a sus palabras y sus hechos. Todo esto es posible porque dichos “mundos” (familiar, educativo y laboral) proporcionan a los actores sociales un marco cognitivo y normativo a la vez, capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias.

Por lo tanto, para construir una relación justa entre los contextos y la identidad de los sujetos a la luz de las nuevas realidades sociales en el marco de la globalización, Nancy Fraser elabora su planteamiento en torno a la identidad con la intención de lograr una conciliación entre la igualdad social y el reconocimiento.

Para lograrlo, propone una conciliación entre identidad y diferencia, en la que la visión de identidad se construye y deconstruye continuamente, no en el sentido de la dialéctica posmoderna sino a favor de una experiencia común a los individuos y de la que se deriven conclusiones generalizables sobre la base del género. Por supuesto, esto no implica que se borren las diferencias reales (raciales, de clase social y de conducta sexual).

Entre las décadas de los setenta y ochenta, el reconocimiento de la diferencia era la promesa de emancipación. Discursos reivindicativos de sexualidad, de género, de etnicidad y de raza no solo aspiraban a afirmar identidades hasta el momento negadas, sino también a incorporar, además, nuevas batallas en torno a la redistribución de la riqueza y el poder. Con el cambio de siglo, las cuestiones relativas al reconocimiento y a la identidad se

han hecho aún más centrales, aunque muchas presentan ahora una morfología diferente, respecto al carácter de estas luchas y su escala.

Las reivindicaciones a favor del reconocimiento de la diferencia impulsan, en la actualidad, muchos de los conflictos sociales en el mundo y abarcan una amplia gama de aspiraciones, desde las más abiertamente emancipadoras hasta las más rotundamente rechazables. Esta multiplicidad de movimientos busca expresar sus reivindicaciones mediante el lenguaje del reconocimiento.

Hoy, la reivindicación de la identidad suplanta el interés de clase y lo convierte en el mejor medio de movilización social, y el dominio cultural suplanta la explotación como injusticia fundamental. Esta nueva visión requiere construir una empresa intelectual y práctica, la cual debe ser la disolución del concepto de identidad como una categoría de análisis social.

Fraser nos invita a pensar que el concepto de identidad acaba llevándonos a la fragmentación y, en algunas ocasiones, a los conflictos de intereses entre identidades excluidas. Estas diferentes razones conducen a los actores sociales sin reconocimiento a disputarse el espacio de la protesta (Fraser, 2000: 65).

Fraser (2000: 57) plantea, a su vez, que hay un error en las políticas del reconocimiento. Respecto al fundamento de la de identidad entendida como un problema, cuya dimensión social tiene una base que se agota en la cultura, dice:

El reconocimiento es, y debe ser, un principio derivado de la distribución. Distribución en el seno de unas relaciones de poder determinadas que no se sustentan mediante una gramática cultural, sino en una práctica política que genera situaciones de discriminación económica y social (y participando de ambas la negación cultural).

Fraser recomienda una aproximación deconstructiva a las políticas de reconocimiento que disuelva la categoría de identidad. La autora sostiene que la identidad no es una marca, un signo simple, un estigma visible. Al contrario, la identidad es un conjunto de situaciones que nos aproximan a ser desde los otros, incluso a pesar nuestro¹.

El enfoque habitual de la política de reconocimiento, que Fraser denomina también el modelo de identidad, se fundamenta en la idea hegeliana de que la identidad se construye de manera dialógica, a través de un proceso de reconocimiento mutuo.

De acuerdo con Hegel, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, según la cual cada uno contempla al otro simultáneamente como a un igual y como alguien distinto de sí mismo. Esta relación es constitutiva de la subjetividad: se llega a ser un sujeto individual únicamente cuando se reconoce y se es reconocido por otro.

Hegel (1997: 480-481) plantea que si no somos reconocibles, entonces no es posible mantener nuestro propio ser y no somos seres posibles; se nos ha anulado esa posibilidad. El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo de sí mismo. No ser reconocido o ser reconocido de forma inadecuada supone una distorsión en la relación que uno/a mantiene consigo mismo/a y un daño en contra de la propia identidad².

Los/las defensores del concepto de identidad³, como lo es la corriente culturalista, trasladan el esquema del reconocimiento hegeliano al terreno cultural y político. Sostienen que pertenecer a un grupo infravalorado por la cultura dominante equivale a enfrentarse a una falta de reconocimiento que conduce a una distorsión en la relación que uno/a mantiene consigo mismo/a.

Todo ello conlleva a que los miembros de un grupo despreciado, a raíz de repetidos

encuentros con la mirada estigmatizante del otro culturalmente dominante, interioricen representaciones negativas de sí mismos y se sientan imposibilitados a la hora de desarrollar una identidad propia culturalmente saludable. Desde esta perspectiva, la política del reconocimiento aspira a remediar el propio trastorno interior, oponiéndose a la imagen degradada del grupo que sustenta la cultura dominante.

Para lograrlo, los defensores del concepto de identidad proponen a los miembros de los grupos reconocidos de forma inadecuada que rechacen tales imágenes a favor de nuevas autorrepresentaciones, librándose así de las identidades negativas interiorizadas y agrupándose colectivamente con el fin de producir una cultura autoafirmativa propia que, al hacerse valer en el ámbito público, logre el respeto y el aprecio de la sociedad en su conjunto. El resultado satisfactorio de este planteamiento es el reconocimiento.

Según Fraser, el modelo de la identidad tiende a negar sus propias premisas hegelianas. Aunque comienza asumiendo que la identidad es dialógica y construida por medio de la interacción con otro sujeto, acaba valorando el monologuismo y dando por supuesto que las gentes que son inadecuadamente reconocidas pueden y deben construir su identidad por sí solas. Resalta además, que un grupo tiene derecho a ser comprendido únicamente en sus propios términos, que nadie está autorizado en ningún caso para contemplar a otro sujeto desde una perspectiva exterior o disentir de la interpretación que otro realiza de sí mismo.

Sin embargo, una vez más, esto contradice la perspectiva dialógica, haciendo de la identidad cultural una autodescripción autogenerada que alguien presenta a otras personas. Este tipo de concepto de identidad fomenta el separatismo y los enclaves de grupo. Un ejemplo de ello es la tendencia actual del incremento de la interacción y la comunicación

transcultural, producto de los flujos migratorios y de los medios globales de comunicación, situaciones que fracturan e hibridan todas las formas culturales. Si bien algunas luchas por el reconocimiento intentan adaptar adecuadamente las instituciones sociales a esta condición compleja, otras optan por un comunitarismo que simplifica y cosifica las identidades de grupo. De este modo, el reconocimiento desde la categoría de la identidad no promueve una interacción respetuosa a través de las diferencias en unos contextos cada vez más multiculturales. Por lo tanto, el reconocimiento del modelo de identidad es profundamente inadecuado y resulta teóricamente deficiente (Fraser, 1997: 61).

La filósofa propone un enfoque alternativo que consiste en tratar el reconocimiento como una cuestión de posición social. Desde esta perspectiva, lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el estatus de los miembros individuales, como plenos participantes en la interacción social. Considerar el reconocimiento como una cuestión de estatus significa examinar los modelos de valor cultural institucionalizados en la medida en que afectan la posición relativa de los actores sociales.

En el caso de que dichos modelos consideren a los actores como iguales, capaces de participar a la par unos con otros en la vida social, entonces podremos hablar de reconocimiento recíproco e igualdad de estatus. Cuando, por el contrario, dichos modelos conformen a determinados actores como inferiores, excluidos, absolutamente otros o simplemente invisibles, entonces podremos hablar de falta de reconocimiento y subordinación del estatus.

Desde este punto de vista, la falta de reconocimiento no constituye ni una deformación psíquica ni una ofensa cultural independiente, sino una relación institucionalizada de subordinación social. Por consiguiente, equivale a no ser reconocido en el estatus de participante de pleno derecho en la interacción social como

una consecuencia de los modelos de valor cultural institucionalizados que construyen a una persona como comparativamente indigna de respeto o estima. Esto significa trasladar la discusión del plano cultural (identidades) al plano institucional (estatus, derechos) aunque, claro, las instituciones están configuradas a partir de determinados significados y prácticas culturales.

De acuerdo con el modelo del estatus, la falta de reconocimiento no se transmite por medio de representaciones o discursos culturales que circulan libremente, sino por medio del funcionamiento de las instituciones sociales, que regulan la interacción según las normas culturales que impiden la igualdad.

En algunos casos, la falta de reconocimiento ha adquirido forma jurídica, está expresamente codificada en normas de rango legal; en otros casos, se ha institucionalizado a través de políticas gubernamentales, códigos administrativos o prácticas profesionales. También puede institucionalizarse informalmente, en modelos asociativos, costumbres arraigadas desde hace mucho tiempo o prácticas sedimentadas de la sociedad civil. Sin embargo, sean cuales sean las diferencias en las formas como se ha anclando la falta de reconocimiento en una sociedad, el núcleo de la injusticia sigue siendo el mismo: se trata, en cada uno de los casos, de un modelo institucionalizado de valor cultural que constituye a determinados actores como inferiores, frente a los miembros de pleno derecho, impidiéndoles participar como iguales.

Así pues, de acuerdo con este modelo, la falta de reconocimiento constituye una forma de subordinación institucionalizada y, por consiguiente, una violación grave de la justicia. Siempre que se dé y sea cual sea su característica, es pertinente una reivindicación a favor del reconocimiento. Es necesario que la parte subordinada logre participar plenamente en la vida social y pueda interactuar con otros en pie de igualdad. En otras palabras, estas

reivindicaciones pretenden desinstitucionalizar los modelos de valor cultural que impiden una participación igualitaria y reemplazarlos por modelos que la favorezcan.

Remediar la falta de reconocimiento significa, en este sentido, transformar las instituciones sociales o, más concretamente, transformar los valores que regulan la interacción e impiden una participación igualitaria en todos los ámbitos correspondientes. La manera en que se realice esta transformación dependerá en cada caso del modo en el que la falta de reconocimiento se haya institucionalizado. Las formas jurídicas requerirán cambios legales, las formas políticas establecidas harán necesarios cambios políticos, las formas asociativas requerirán cambios asociativos, etc.; tal como ocurre en el entorno institucional, el modo y la forma de acción varían. No obstante, en todos los casos, el objetivo es el mismo: remediar la falta de reconocimiento supone reemplazar los modelos de valor institucionalizados que impiden la participación (Fraser: 1997: 20-43).

Diferencia entre el modelo de estatus y el modelo de identidad

Una diferencia fundamental entre el modelo del estatus y el de la identidad. De acuerdo con el modelo del estatus, los patrones de valor cultural institucionalizados no constituyen los únicos obstáculos que impiden la participación igualitaria. Por el contrario, dicha participación es impedida cuando algunos actores carecen de los recursos necesarios para intervenir como iguales respecto a otros. En dichos casos, la distribución desigual constituye un obstáculo para la participación igualitaria en la vida social y, por lo tanto, una forma de subordinación e injusticia social.

Por consiguiente, a diferencia del modelo de identidad, de acuerdo con el modelo del estatus, la justicia social abarca dos dimensiones analíticamente diferenciadas: una dimensión de reconocimiento, que se refiere a los efectos de las

significaciones y las normas institucionalizadas sobre las posiciones relativas de los actores sociales, y una dimensión distributiva, que tiene que ver con la asignación de los recursos disponibles a los mismos.

Cada dimensión está asociada con un aspecto del orden social analíticamente diferente. La dimensión de reconocimiento concierne al orden de la sociedad según el estatus, es decir, a la constitución, mediante modelos sociales de valor cultural establecidos, de categorías de actores sociales culturalmente definidas o grupos de estatus, cada uno de los cuales se distingue de acuerdo con el honor, el prestigio y el aprecio relativo del que disfruta con relación a otros.

La dimensión distributiva, por el contrario, atiende a la estructura económica de la sociedad; por lo tanto, a la constitución, por medio de regímenes y mercados de trabajo, de categorías de actores económicamente definidos o clases, que se diferencian en función de los recursos económicos de los que disponen.

Además, cada una de estas dimensiones está asociada con formas analíticamente diferentes de injusticia. La relacionada con la dimensión de reconocimiento, es la falta de reconocimiento de valor cultural. Por el contrario, la correspondiente a la dimensión distributiva es la repartición desigual, según la cual, las estructuras económicas, los regímenes de propiedad y los mercados de trabajo privan a los actores de los recursos necesarios para una participación plena.

Para ello se requiere un nuevo modo de repensar la política del reconocimiento, asumiendo que la justicia necesita hoy de los conceptos de redistribución y reconocimiento, lo que supone conceptualizar las luchas a favor del mismo, de modo que pueda integrarse con los esfuerzos en pos de la redistribución en lugar de desplazarla y desarrollar una concepción del reconocimiento que dé cabida a toda la complejidad que presentan las identidades sociales.

¿Pero qué son el reconocimiento y la redistribución?

En cuanto a términos filosóficos, se debe decir que ‘redistribución’ y ‘reconocimiento’ tienen un origen diferente. ‘Redistribución’ proviene de la tradición liberal angloamericana de finales del siglo XX. En las décadas del setenta y ochenta esta tradición se enriqueció por los trabajos de filósofos “analíticos” como John Rawls y Ronald Dworkin, los cuales elaboraron teorías de justicia distributiva. Tratando de sintetizar la libertad individual con el igualitarismo de la social democracia⁴.

El término ‘reconocimiento’⁵ es, y debe ser, un principio derivado de la distribución. Para Fraser (2006: 23), el reconocimiento designa una relación ideal y recíproca entre los sujetos, ya que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno/a se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer al otro sujeto y viceversa.

En este reconocimiento no se limita al tipo de valorización de las diferencias de grupo que se asocian al multiculturalismo predominante. Engloba también el tipo de reestructuración profunda del orden simbólico que se asocia con la deconstrucción. Incluye también el enfoque afirmativo, que trata de alterar los resultados del reconocimiento sin cambiar el marco subyacente (Fraser, 2006: 23).

Para superar la injusticia socioeconómica, que se encuentra enraizada en la estructura política y económica de la sociedad, se requiere de una redistribución⁶ (Rawls, 1997), que es una dimensión distributiva referente a la asignación de recursos disponibles a los individuos en una sociedad.

Si bien la injusticia económica y la injusticia cultural están articuladas, se deben distinguir los tipos de soluciones para cada injusticia. La solución para la de tipo económico corresponde a un modelo de reestructuración político-

económico, que consiste en la reorganización de la división del trabajo, el análisis del ingreso y en supeditar la inversión a las decisiones consensuadas en democracia. Así se define la redistribución.

La reparación a la injusticia cultural requiere de un cambio simbólico que debe contemplar la revalorización de las identidades, la erradicación institucional de los estereotipos culturales nocivos, al igual que la transformación de los modelos sociales de representación, así como las formas de interpretación y comunicación de encuadres identitarios contruidos por el mercado del consumo, que logran cambiar el sentido que uno/a tiene de sí mismo/a. Todo ello se denomina reconocimiento.

Estos dos aspectos necesitan una distinción clara para que no se presenten soluciones redistributivas que presupongan soluciones soterradas de reconocimiento y viceversa, pero sí requiere una estrategia que contemple soluciones para aquellas colectividades bivalentes que carecen simultáneamente de una justa redistribución y un justo reconocimiento. Se necesita de ambos aspectos para el logro de un estatus pleno.

Fraser (1997: 144) presenta como ejemplo de colectividades bivalentes el género y la raza, por estar excluidas de la dimensión económica y cultural valorativa. Para estos dos grupos se requiere la integración del modelo de redistribución y reconocimiento.

Tomando el género como referente de colectividad bivalente que justifica su modelo de redistribución y reconocimiento, la autora señala que presenta dimensiones político-económicas, ya que estructura la división fundamental entre trabajo “productivo” pagado y el trabajo “reproductivo” no pagado. A las mujeres se les asigna la responsabilidad del trabajo reproductivo. En esta misma línea de género también se estructura la división entre trabajo bien pagado y profesional, dominado

por los hombres, y el trabajo manufacturado y mal pagado, atribuido a las mujeres. Este aspecto representa modos específicos de explotación y hace de la injusticia de género una injusticia distributiva, que requiere una transformación política y económica para eliminar la explotación, la marginación y la privación económica de las mujeres, producto esta de la estructura de género reinante en la distribución económica de la sociedad actual.

Pero a su vez, el género no solo presenta una diferencia político-económica, sino una diferenciación cultural valorativa que lo ubica en el espacio del reconocimiento. La mayor injusticia de género es el androcentrismo y sus normas, el sexismo, la devaluación, la trivialización y objetivación de las mujeres, la discriminación, exclusión y marginación de estas en las esferas públicas. Estos daños son injusticias de reconocimiento, lo cual requiere de cambios culturales que impliquen la revalorización del género y el reconocimiento afirmativo de la especificidad de las mujeres. Aquí ocuparían un lugar central los cambios relacionados con el sistema de enseñanza, que actúa legitimando las diferencias de clase y de género, naturalizándolas.

En un análisis de la categoría de género se puede observar cómo las injusticias de reconocimiento son relativamente independientes de las injusticias de redistribución, que contienen aspectos que implican a la economía y a la cultura y que, además, para su reparación total se requiere cambiar tanto la política económica como la cultural.

El carácter ambivalente del género origina un dilema en las reflexiones feministas contemporáneas porque determina que las dos formas de injusticia que afectan a las mujeres requieren hoy dos tipos distintos de soluciones y que al intentar resolverlas enfrentan al feminismo político en dos debates: el primero, el multiculturalismo. Este parte del reconocimiento de la diferencia, la finalidad

de la lucha es la creación de formas públicas multiculturales que reconozcan una pluralidad de modalidades diferentes. Los actores sociales deben tener los mismos derechos legales para todos los ciudadanos en virtud de su humanidad común, aunque recibirían reconocimiento por su particularidad cultural. El segundo debate es el antiesencialismo, que considera que ni las diferencias ni las identidades son algo dado en virtud del carácter objetivo o de la posición social de un grupo, sino que están construidas a través del discurso. Las diferencias e identidades son creadas a través de procesos culturales, y que no existen con anterioridad a dichos procesos. Así, las diferencias y las identidades pueden ser alteradas, invisibilizadas o desaparecer si se elaboran de un modo diferente o se renunciara a ellas.

Desde este marco, los dos discursos, culturalista y antiesencialista, no consiguen conectar una política cultural de identidad y diferencia con una política social de justicia e igualdad. Ninguno comprende el aspecto esencial de esta conexión: las diferencias culturales solo pueden ser libremente elaboradas y democráticamente mediadas sobre la base de la igualdad social.

Fraser propone, a través de su modelo alternativo de redistribución y reconocimiento, reflexiones teóricas y prácticas, desde donde se puede encontrar el modo de combinar la lucha por un multiculturalismo antiesencialista con la lucha a favor de la democracia y la igualdad social.

Conclusiones

Fraser plantea que las luchas a favor del reconocimiento, en la actualidad, asumen el carácter de la política de la identidad que, en su intención a oponerse a las representaciones culturales degradantes de los grupos subordinados, disuelven la falta de reconocimiento de su matriz institucional y fragmentan su vinculación con la economía política y, en la medida en que proponen identidades colectivas auténticas, refuerzan el separatismo y la intolerancia.

La interacción y la promoción de la diferencia desde la categoría de identidad provoca efectos desacertados: por una parte, la lucha a favor del reconocimiento desplaza la lucha en pos de la injusticia económica y, por otra, encasilla a las personas en una forma represiva de comunitarismo.

Según Fraser (2000), la solución no está en rechazar la política del reconocimiento. Lo que falta es la construcción de una política de reconocimiento alternativa, una política no identitaria que pueda poner remedio mediante algún tipo de afirmación.

La autora propone el modelo del estatus como un modelo alternativo en esta configuración. Lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo sino la condición de los miembros individuales, como plenos participantes en la interacción social, que al examinar su relación con la clase económica puedan avanzar en un marco de justicia que reconozca que las desventajas económicas impiden la igual participación en el espacio de la cultura.

Para participar plenamente de un grupo social se requiere de un nuevo modelo de justicia que tenga la capacidad de sustentar que la falta de reconocimiento y de valor cultural no puede entenderse al margen de las condiciones económicas y no puede abstraerse de la distribución de las riquezas. Asimismo razones económicas, tales como la distribución de los ingresos, cuentan como subtextos relativos al reconocimiento.

Únicamente considerando ambas dimensiones, simultáneamente es posible determinar lo que impide la participación igualitaria en un caso determinado. Esto se logra analizando la superposición entre reconocimiento y redistribución para determinar cuál es el mejor modo de remediar la injusticia (Fraser, 2007: 39).

Notas

¹ Una formulación coincidente es la del filósofo Zygmunt Bauman. El autor sitúa la iden-

tidad como un factor de estratificación social. Señala en su libro *Identidades* (2005: 86-87) “en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a su voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grandes de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar; identidades de las que resisten pero de las que no se les permite despojarse y que no consiguen quitarse de encima. Identidades que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan...”.

² Sobre el reconocimiento en Hegel, véase: ‘Independencia y dependencia de la autoconciencia: el amo y el esclavo’, *Fenomenología del espíritu* (Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1981, 6ª ed.). Tratamientos secundarios importantes son: Axel Honneth: *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Barcelona, Crítica, 1997). Desde un análisis existencialista, véase Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (Madrid, Cátedra, 2005). Entre los trabajos recientes sobre el reconocimiento, véase: Gregor Sauerwald *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano* (Berlín, Lit Verlag, 2008) y Charles Taylor en *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”* (USA, Fondo de Cultura Económica, 2009).

³ En este trabajo se remite a autoras feministas, defensoras de la categoría de identidad, desde la corriente culturalista. Nancy Chodorow, Carol Gilligan, Celia Amorós. Sobre este tema, véase: Osborne, Raquel: ‘Debates en torno al feminismo cultural’, en Amorós, Celia y De miguel, Ana (Eds.): *Teoría feminista de la ilustración a la globalización*, Minerva Ediciones, Madrid, 2005, pp. 211-252.

⁴ Véase: Rawls, John. *Teoría de la Justicia*. Madrid, Fondo de Cultura económica, 1997.

⁵ ‘Reconocimiento’ proviene de la filosofía hegeliana y, en concreto, de la fenomenología de la conciencia. Suele interpretarse que el reconocimiento pertenece a la ‘ética’, en cuanto opuesta a la moral, es decir que promueve los fines fundamentales de la autorrealización y la vida buena, frente al ‘derecho’ de la justicia procedimental. La teoría del reconocimiento experimenta actualmente un renacimiento al ser retomada por filósofos como Charles Taylor y Axel Honneth, convirtiéndola en el eje de las filosofías sociales normativas que se proponen reivindicar la política de la diferencia. Fraser también toma como referencia la obra del frankfurtiano tardío Alex Honneth, *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica, Barcelona, 1997.

⁶ Es un término que proviene de la tradición liberal, en el marco de la búsqueda de concepciones nuevas de la justicia que pueda justificar la redistribución socioeconómica, término trabajado por John Rawls en *Teoría de la Justicia* (Fondo de Cultura económica, Madrid, 1997).

Rererencias

- Bautman, Z. (2005). *Identidades*. Buenos Aires, Losada.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Barcelona, Akal.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra.
- Hegel, F. (1981). *Fenomenología del espíritu*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación*. Buenos Aires, Katz Editores.
- Osborne, R. (2005). ‘Debates en torno al feminismo cultural’ en Amorós, C. y De Miguel, A. (Eds.): *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Madrid, Minerva Ediciones.
- Rawls, J. (1999). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sauerwald, G. (2008). *Reconocimiento y liberación: Axel Honneth y el pensamiento latinoamericano*. Berlin, LIT Verlag.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario Sociales Modernos*. Barcelona, Paidós.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. USA, Fondo de Cultura Económica.
- Young, I. M. (1998). ‘Categorías irregulares. Una crítica de la teoría de sistemas duales de Nancy Fraser’, *Utopías* vol. 2 pp. 176-177.

Referencias complementarias

- Fraser, N. (1989). *Unruly Practices*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (1990). ¿Qué tiene de crítica la teoría crítica?. En Benhabib, S. y Cornell, D. (Eds.) *Teoría feminista y teoría crítica*. Trad. de A. Sánchez. Valencia, Alfons el Magnànim.
- Fraser, N. (1996). ‘Redistribución y reconocimiento: Hacia una visión integrada de justicia del género’. *Revista internacional de Filosofía Política*, N°. 8.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Trad. de M. Holguín e I. C. Jaramillo. Colombia, Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2000). ‘Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento’, *New Left* N. ° 4.
- Fraser, N. (2006). *Redistribución o reconocimiento: Un debate filosófico*. Madrid, Morata.

Nietzsche's *Übermensch*: the notion of a higher Aristocracy of the future*

El *Übermensch* de Nietzsche: la noción de la alta aristocracia del futuro

Recibido: 20 de noviembre de 2009 - Revisado: 9 de diciembre de 2009 - Aceptado: 15 de enero de 2010

Ingrid Flórez Fortich**

*Before God! But now this God has died. You higher men, this God was your greatest danger.
It is only since he lies in his tomb that you have been resurrected.
Only now the great noon comes; only now the higher man becomes – lord.
You higher men! Only now is the mountain of man's future in labour. God died: now we want the
overman to live.
(Thus Spoke Zarathustra, 1966, 286-87)*

Resumen

El artículo discute la idea del *Übermensch* en Nietzsche como parte de su radical crítica a la cristiandad y la crisis de la modernidad. Su idea del *Übermensch* es expuesta en la mayoría de su obra, en particular en sus libros *Así habló Zaratustra* y *La gaya ciencia*, un hombre nuevo que ha superado la tiranía de la religión y de la razón moderna, la alta aristocracia del futuro. Este artículo explora la relación entre *Übermensch* y religión, *Übermensch* y el hombre moderno, *Übermensch* y la voluntad de poder con el objetivo de esbozar implicaciones políticas de la idea del *Übermensch* en relación con la teoría política.

Palabras clave

Nietzsche, *Übermensch*, superhombre, voluntad de poder.

Abstract

The article discusses the idea of *Übermensch* in Nietzsche as part of his critique to Christianity and the crisis of modernity. The idea of *Übermensch* is expounded in most of his Works in particular in his books: *Thus Spoke Zarathustra* and *The Gay Science*. A new man that has overcome the tyranny of religion and modern reason: the higher aristocracy of the future. The article explores the relationship between *Übermensch* and religion, *Übermensch* and man, *Übermensch* and will to power. With the aim of outline some political implications of the idea of *Übermensch* with regard to political theory.

Keywords

Nietzsche, *Übermensch*, overman, will to power.

* Proyecto de Investigación: "Nietzsche and Political Theory"
International Islamic University Malaysia

** Politóloga y especialista en Análisis de Políticas Públicas. Universidad Nacional de Colombia, máster en Ciencias Políticas. International Islamic University Malaysia.
Correo electrónico:
imffortich@yahoo.com.mx

Introduction

The doctrine of *Übermensch* is treated in some detail in his book, *Thus Spoke Zarathustra* and *The Gay Science*. Through the prophet Zarathustra, Nietzsche expounds his diagnosis of modernity as decadence and nihilism. Zarathustra announced the death of the modern man and the advent of a new man, *Übermensch*, who has liberated from the tyranny of reason.

Nietzsche opposed most of the commanding ideals of his own generation, especially the notion of equality. Indeed, the idea of *Übermensch* has been considered by some interpreters as an aristocratic attempt to reevaluate modern politics. According to Hoover (1994, 167), Nietzsche did not consider his age one of automatic progress or inevitable enlightenment. On the contrary, he saw it as possibly the final chapter in the dwarfing of man, the levelling and mediocrization of humans that has begun with Socrates and Christ.

Against the ideal of equity and progress, Nietzsche pitted the counter ideal of *Übermensch*: 'Doesn't it seem', he noted, 'that a single will dominated Europe for eighteen centuries –to turn man into a sublime miscarriage?'. For Nietzsche, the modern era have to be overcome a revaluation of the Christian values is an imperative for the *Übermensch*.

Most Nietzsche scholars prefer to render the term *Übermensch* as 'superman' or 'overman'. Some prefer to leave the word in the original since there is no good English equivalent. Detwiller (1990), in his book *Nietzsche and the Politics of Aristocratic Radicalism*, argues that the word 'superman' allows us to tie the translation to others words use 'super' like 'superhuman' or 'superhistorical'. However, others scholars such as Kaufman (1974) prefer to connect the *Übermensch* with *Überwindung* in its sense of overcoming.

As Nietzsche notes in the first speech, the prophet Zarathustra made to the people began: 'I teach you the overman. Man is something that should be overcome (Überwunden). What have you done to overcome him' (*Thus Spoke Zarathustra*, 1966, 3).

This paper explores the idea of *Übermensch* in Nietzsche through some of the main Nietzsche scholars in the English literature who have attempted to link Nietzsche and politics. The First section discusses *Übermensch* and religion, *Übermensch* as an ideal against the modern man. The second and third section, analyse the relationship between *Übermensch* and man, and the characterization of the enigmatic *Übermensch*. Finally, the fourth section examines the political implications of his concept of the *Übermensch* and a conclusion about some criticisms and implication for political theory.

I. *Übermensch* and Religion

The superman is precisely the one who knows that God is dead and that religion no longer control us. He knows that his kind needs no God for meaning that one can comfortably live in a meaningless universe because one organizes a portion of it for oneself.
(*The Gay Science*, 1974, 585)

The first time Nietzsche used the term *Übermensch* was in an aphorism of his book *The Gay Science*, where he criticized the Jewish ideal of monotheism and warned that it could make man as stagnant as most other species. Against the Hebrew ideal of a 'normal man' he placed the Greek ideal of *Freigeisterei und Vielgeisterei* (the free spirited and many spirited mentality). In his view, the Greeks had men, but they had in addition a delightful menagerie of *Übermenschen*, *Untermenschen* and *Nebenmenschen* (overmen, undermen, and paramen).

The Greeks rejected the idea of equality or conformity. Nietzsche longed for the return

of such a culture where we could once again afford 'the luxury of individuals'. According to Nietzsche, by stifling this individualism, monotheism was 'perhaps the greatest danger that has yet confronted humanity' (Hoover, 1994, 168).

In his book *The Antichrist*, he argues that with the modern collapse of Christian monotheism the way has been opened up for a reconsideration of superior men. He noted, 'without Christian theism as a buttress the modern doctrine of equality appears to be a great impertinence' (43). In *Thus Spoke Zarathustra*, 'we used to be equal before God, but his God has Died, since God has become unbelievable belief in equality has become equally impossible for a rational person. It is the time for us to reaffirm the order of ranks to intensify the 'pathos of distance' that creates the psychology of the superior man. Indeed the free spirits of modernity find themselves challenged by a momentous new task.

He knows that the church ruined European man by standing all valuations on their head, by casting suspicion on joy in beauty, by breaking the strong, by bending everything mainly into agony of conscience, by inverting love of the earth into hatred of the earth. The church botched the enhancement of man when it had the golden opportunity to hammer him into something beautiful. Nietzsche imagines an Epicurean God viewing this great failure and despairing (Hoover, 1994, 171).

Nietzsche's thought represents a response against the Christian world and its hierarchies. For him, nihilism is a central trend in the modern age as a consequence of the devaluation of values by Christianity. The *Übermensch* is a key concept in Nietzsche's idea of the revaluation of values. The *Übermensch* represents a new way of thinking beyond the dichotomy between good and evil.

II. *Übermensch* and Man

*What is great in man, Zarathustra declared,
is that he is a bridge and not an end
Man is a rope, tied between beast and
overman—a rope over an abyss.
And man shall be just that for the overman; a
laughing stock or a painful embarrassment.
Therefore do not spend any time or energy on
man! Mankind is not our goal but the superman.
(Thus Spoke Zarathustra, 1966, 4)*

Nietzsche harboured the strong conviction that man had some developmental potential. 'Man is still unexhausted for the greatest possibilities'. Nietzsche stated in *Thus Spoke Zarathustra* that 'Man is his present state, weighed down by his bad conscience, is truly a sick animal, but perhaps this condition is like pregnancy, a sickness heavy with the future possibilities, Man is such incomplete, transitional creature that it almost seems as if nature had some future plans for him, as if man were not an end but only a way, an episode a bridge, a great promise'.

Nietzsche's Zarathustra said that man is something that nature intended to be overcome. Zarathustra asked to the audience: what have you done to overcome him? Most people who first heard Zarathustra's question lived in a culture that eulogized equality, democracy and socialism, anarchism, or feminism; yet Nietzsche says these will not produce the superman but 'the last man' man at the end of his developmental tether.

Indeed, Nietzsche considers liberal democracy and revolutionary socialism as symptoms of a weak will that demands equality. The central goal is not equality but to breed perfect beings, 'free spirits'. The *Übermensch*'s superior autonomy excludes attachments with the 'herd' and its politics; ideologies are an obstacle to his perfectionism.

III. *Übermensch*: the free spirits

The highest man would have the greatest multiplicity of drives, in the relatively greatest strength that can be endured. He will obviously frighten religious people, because religion always seeks the extirpation of the drives.
(*The Gay Science*, 585)

Who is this superior man? According to Nietzsche, he is not a blond beast, an Aryan racist monster who murders at will and justifies it by some romantic primitivism, although the superman has no obligation to show pity to his inferiors (Hoover, 1997)

Nietzsche's concept of race was not the romantic –biological racism of many of his contemporaries; he felt that a higher man could theoretically come from 'the most widely different places and cultures. Nietzsche said only 'scholarly oxen' would interpret his superman in terms of Darwinian evolution. To him, *Übermensch* is not self –preservation as in the Darwinian code but self– domination.

The superman is not necessarily a perfect physical specimen, a strong, healthy, athletic man. A sublime man could have the highest value even if he is terribly delicate and fragile, because an abundance of very difficult and rare things has been bred and preserved together through many generations (*The Gay Science*, 998).

When he speaks of a 'higher type' that will become the 'higher aristocracy of the future', he is talking about the *Übermensch*. But this must therefore be the same group depicted as the "new aristocracy' or 'the future masters of the earth', the 'legislators of the future', the 'free spirits of the future', the coming 'master race', the coming 'ruling caste'- all of which must mean the same as his 'higher sovereign species' his 'stronger race', or 'stronger type'.

As Zarathustra complained, 'never yet has there been an overman. Naked saw I both

the greatest and the smallest man. They are still all –too-similar to each other. Verily even the greatest I found all– too- human'. The superior men of the past have been 'fortunate accidents'. There is an obvious reference to the Greeks in his works, but usually the higher types are but 'lucky strokes of evolution' that easily perish.

Our future however, could be different, because we may live to see the superman willed or bred, deliberately cultivates a process known to every great aristocracy in history, by acquiring laboriously all the virtues and efficiency of body and soul little by little, through self –constrain, limitation, faithful repetition of the same labours, the same renunciations. But there are men who are the heirs and masters of this slowly acquired manifold treasure of virtue and efficiency. In the end there appears a man, monsters of energy, who demands a monster of a task (*The Gay Science*, 995).

This monster of energy is not a bad beginning definition of the superman; one must start with the body, the splendid animal, a creature with powerful drives, vigorous passions, robust health, unusual strength, overflowing vitality. But these are only the conditions for the superman; the sufficient cause must be something in addition to the healthy body. The sufficient cause involves a will that controls the passions and presses them into service, a will that rides the string drives (Hoover, 1994).

IV. *Übermensch* and Will to Power

*All beings seek to discharge their power and to dominate,
The will of power always encounters and seeks to overcome resistance.
The overman is self— domination and domination of other.*

In the future, man will be hammered into unique specimens whose values will be determined by power. 'What determines your

rank is the quantum of power you are' (*The Gay Science*, 858). 'Order of rank is order of power'. Power here means holistic human power, strength of both body and soul, both physical and spiritual.

These superior men of the future will be the finest possible incarnations of the will to power. In them the primitive urge of the everlasting cosmos thrusts forward a new, higher form of culture (*The Gay Science*, 776). They will be "synthetic", "justifying" men who will invent a "higher form of being" while dominating the mechanized, atomized masses for our modern age. Indeed, the contemporary dwarfing of mankind would have no meaning whatever did it not issue in this "stronger species" this "higher type" of man. Their advent will open a new chapter in the enhancement of life, for they will be beyond good and evil.

These supermen will recall the great "founding fathers" of all previous history in that they will establish new valuations, and force the "will of millennia upon new tracks", they will have that "great quantum of power" by which one is "able to give direction". These artistic will be masters of dissimulation and cunning, like Caesar and Napoleon. No man in history has perfectly embodied all these traits but some have come close, like Goethe.

In *The Gay Science*, Nietzsche complained that great men are usually misunderstood by the populace, who think that religion is an inevitable ingredient of greatness. But Goethe, like Caesar, Homer, Leonardo, exhibited "slackness, scepticism, immorality, the right to throw off a faith".

Nietzsche found the superman difficult to describe since he has never fully existed and belongs to the future. But if once you catch this vision, you must work to make him possible. Nietzsche makes a good case for human inequality; we can at least say, with Schacht, that he shifts the burden of proof to the egalitarians.

If one studies human life and history carefully, one will have to conclude that man gives us a 'wealth types' rather than the basic sameness you would expect from creatures of the same biological species.

If God is dead and religion invalid, if human life is to have any meaning at all, then Nietzsche's *Übermensch* is a very ambitious attempt to 'redeem' mankind's existence. That is why Zarathustra exclaimed: 'be-hold I teach you the overman. The overman is the meaning of earth. Let your will say: the overman shall be the meaning of the earth!'

One might presume that the superman, once here would dominate the earth for a long time, like the thousand – year Reich of recent memory. Nietzsche warns us that this is not necessarily true. This would be to fall into error of Darwinism, that longevity is the touchstone of value. On the contrary, 'duration as such has no value'. The strong races and the strong men tend to destroy each other: 'all great ages are paid for. Quality is more important than duration. 'One might prefer a shorter but more valuable existence for the species' (Hoover, 172).

Conclusion: political implications

According to some interpreters, when Nietzsche politicizes his philosophy in the relationship between *Übermensch* and his doctrine of will to power, he describes human agency in the language of exploitation, domination, struggle, mastery over others, and hierarchy.

In Addition, according Warren (1988, 208) Nietzsche was often able to provide uniquely incisive criticisms of modern political ideologies. At the same time, he could not account for every political effect he observed, even those of most importance to his main philosophical problematic. His political idea of a hierarchical society with a small leadership of aristocrat – philosophers as the most desirable of all possible political organizations in

postmodern world, in this way his philosophy is seen to be inconsistent with his politics.

According to Conway (1997, 114) it may be fruitful to regard the enigmatic *Übermensch* in terms of the possibilities that arise when decadence itself is treated as a potentially productive context for reconstituting the human soul. Although Nietzsche claims many times in Zarathustra that ‘man is something that must be overcome’ he never suggests that postmodern man –his *Übermensch*– would consist of anything that does not in some ways exist in present man.

References

- Conway, D. W. (1997). *Nietzsche's Dangerous Game: Philosophy in the Twilight of the Idols*. Cambridge University Press.
- Kaufmann, W. A. (1974). *Nietzsche, Philosopher, Psychologist, Antichrist*. Princeton: Princeton University Press.
- Nietzsche, F. (1966). *Thus Spoke Zarathustra, a book for all and none*. London: Penguin Books.
- Nietzsche, F. (1973). *Beyond Good and Evil: Prelude to a Philosophy of the future*.
- Nietzsche, F. (1974). *The Gay Science*, New York: Vintage Books.
- Hoover, A. J. (1994). *Friedrich Nietzsche: His Life and Thought*, Westport: Praeger.
- Detwiler, B. (1990). *Nietzsche and the Politics of Aristocratic Radicalism*, Chicago: University of Chicago Press.
- Warren, M. (1988), *Nietzsche and Political Thought*, Cambridge: The MIT Press.
- Wider, N. (2003). ‘Nietzsche’, Boucher and Kelly (Ed.), *Political Thinkers: From Socrates to the present*, Oxford University Press.

Del propósito de la filosofía

The purpose of philosophy

Recibido: 28 de enero de 2009 - Revisado: 10 febrero de 2010 - Aceptado: 25 de febrero de 2010

José Gabriel Cristancho Altuzarra*

Resumen

Es vital preguntarse qué enseñar de la filosofía y cómo; pero para resolver este interrogante, primero es necesario determinar con qué propósito hacerlo pero, sobre todo, saber *cuál es el propósito de la filosofía*. Quizás determinando esta base esencial sea más claro resolver preguntas de carácter pedagógico y didáctico; aun más, todo esto contribuirá a aclarar la misión de la filosofía y del filósofo en la actualidad.

Para resolver esta pregunta se hace una reflexión sobre las prácticas filosóficas académicas tradicionales. Luego, a partir de algunos autores, se hace una disertación sobre qué es la filosofía, para deducir en qué aspectos de las prácticas académicas actuales está presente o distante. Finalmente, se plantean algunas prácticas para ampliar las perspectivas del filosofar y su enseñanza.

Palabras clave

Filosofía, propósito de la filosofía, enseñanza de la filosofía, prácticas académicas.

Summary

It is vital to ask what to teach in philosophy and how, but to address this question, we must first determine with what purpose to do it, but above all, to know what is the purpose of philosophy. Perhaps by determining the essential basis it would be clearer to answer the question of teaching and learning, even more, all this will help to clarify the mission of the philosophy and the philosopher today.

To resolve this ponder is a philosophical reflection on traditional academic practices. Then, from some authors, it is made a dissertation on what is philosophy, to deduce in which aspects of the current academic practices is present or distant the philosophy. Finally we propose some perspectives to extend the philosophy and teaching of philosophy.

Keywords

philosophy, purpose of philosophy, teaching philosophy, academic practices.

* Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá-Colombia. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás, Bogotá-Colombia. Jefe del Departamento de Ética y Humanidades de la Universidad de Boyacá, Tunja-Colombia.
Correo electrónico: jogacral@gmail.com.

Proemio

Lo que nos convoca al pensar es la pregunta. La pregunta es la manifestación diáfana de la admiración y de la incertidumbre. Solo lo que nos sorprende, solo aquello que nos causa perplejidad y admiración puede provocarnos la formulación de un interrogante. La pregunta es un don de lo divino; por la pregunta podemos emerger de lo oscuro que es la confusión a la luz del conocimiento. Que seamos propicios a este don de lo divino.

Pues bien. En lo que sigue preguntamos por el propósito de la filosofía. Esto significa manifestar abiertamente que nos causa admiración e incertidumbre cuál es el fin último de aquello que designamos con este noble nombre. Manifestar esto es reconocer que no vemos con claridad hacia dónde se dirigen en últimas todas las acciones que lleva a cabo una persona que se llama filósofo o todas aquellas cosas que en nuestros tiempos se designan con el nombre ‘filosofía’ o se adjetivan de ‘filosóficas’.

Esta pregunta manifiesta una oscuridad y, por lo mismo, el asombro nos muestra el peligro al cual nos puede llevar la confusión. La confusión es la ofuscación de nuestra interioridad. Por esa ceguera interior que es la confusión, nuestro ser no distingue ni lo falso ni lo verdadero ni lo real ni lo ilusorio ni lo bello ni lo feo. Una situación así, ¿podrá llevarnos a la realización, podrá conducirnos a algún destino feliz? ¿Cómo no asegurar que esta ceguera es más grave que la ceguera física? No ver con claridad cuál es el sino último de algo, cuál es el destino o fin último es semejante a echar a andar un carro por un camino sin dirección alguna. El conductor de este carro pone en peligro la utilidad de este artefacto y su vida misma porque en tal situación, quizás esto lo conduzca a un precipicio que le cause la muerte.

Mas, ¿acaso la situación de lo que se adjetiva ‘filosófico’ o lo que se designa como

‘filosofía’ es tan delicado como para hacer estas comparaciones? El autor invita a pensar estas cosas porque reconoce no ver con claridad el propósito de la filosofía, pero, ¿será más bien una dificultad que no es intrínseca de la filosofía sino propia del autor y su relación con ella?

Sea como sea, don grato es reconocer la confusión, en la medida en que por esto es posible emerger a la luz: ya sea de parte del autor, para que se relacione mejor con la filosofía, bien sea para que esta sea encaminada a un noble propósito.

Planteemos la pregunta nuevamente: ¿cuál es el propósito de la filosofía? Esto, en realidad significa: ¿cuál es el propósito del filosofar, del filósofo? Esta pregunta nos convoca al pensar. Pensar es sopesar algo. Sopesarlo implica verlo con cuidado, *pr-esenciarlo*, es decir, prestarse a verlo en su esencia. *Pr-esenciar* algo es la manera más profunda de estar con algo. Es estar lo más atento y consciente posible ante su *pr-esencia*, o sea ante lo que se nos manifiesta. Entonces, se trata de estar lo más atento y consciente ante la presencia del quehacer del filósofo o, mejor, ver con cuidado y sopesar los quehaceres o prácticas que se adjetivan filosóficas o a las cuales se dedican los denominados “profesionales de la filosofía”. Mejor dicho, sus tareas convencionales. En la medida en que lo hacemos nos encontramos con nosotros mismos en nuestro quehacer.

Para hacer tal encuentro hay que darnos cuenta de que por él nos haremos propicios a dones; para hacernos propicios a este estar atentos es preciso prepararnos con las disposiciones corporales adecuadas, aspirando y espirando el don del aire sosegadamente en un silencio ritual que nos permita recibir la belleza de la presencia. A esto, por favor de los antiguos, le llamamos meditación.

Veamos a qué nos conduce este primer acercamiento a la cuestión principal.

1. De las tareas convencionales del filosofar

El ejercicio del pensador y de nuestra profesión de la filosofía consiste en unas tareas establecidas por las convenciones y las costumbres de nuestro mundo y de nuestro tiempo. Con ello, es inevitable ver que también el filósofo y el filosofar están sumergidos en ello. Pero, ¿quiénes son considerados “profesionales de la filosofía” y en qué ámbito? Los profesionales de la filosofía son los licenciados, los magísteres, los doctores y los posdoctores en dicha disciplina; los cuales se les denomina así en el ámbito académico.

Según se nos manifiesta, desde que lo vivimos, la práctica del profesional de la filosofía está circunscrita en la academia; la cual es un ámbito existencial esencial para nosotros como cultura occidentalizada, es decir, como grupo humano que ha asimilado el sistema de valores, costumbres y cosmovisiones de la Europa Occidental; es esencial porque en Occidente se considera el ámbito educativo por excelencia. Que se tome de este modo significa: educar es una acción que, esencialmente –y por ello, quizás únicamente–, se lleva a cabo en la academia.

La academia es lo que hemos heredado de la escuela medieval. ‘Escuela’ viene del latín *schola*, y del griego *scolō* y estos derivan del latín *scholium*, y del griego *scolion*, que eran los términos con que se designaban los comentarios o notas que se ponían a un texto para explicarlo. En castellano se usa el término ‘escolio’ para designar esos comentarios. Así, en esencia, la escuela era el sitio donde se aprendía a hacer comentarios a textos y donde se ejercía dicha práctica.

La academia es lo que hemos heredado de la escuela medieval. Por eso en filosofía actualmente lo que se ejercen son las prácticas académicas. Esto circunscribe las cosas en los recintos académicos como las escuelas

preparatorias, o los colegios y las universidades. Por eso se enseña filosofía en la educación media, como una asignatura del pénsum académico del bachillerato; a causa de esto se enseña la filosofía en la universidad, como una profesión educativa para que haya personas preparadas y licenciadas para enseñar filosofía en el bachillerato; a causa de esto y de otros factores, entre los que debe tenerse presente la especialización en los saberes, existen maestrías en Filosofía en las universidades, para que haya maestros que enseñen a los que se preparan en la universidad (los magísteres son, por tanto, los maestros de los maestros, es decir, de los licenciados); aun más y a causa de esto otro, existen en las universidades doctorados en Filosofía, para que haya maestros que enseñen a maestros de maestros (los doctores son los maestros de maestros de maestros); y recientemente existen los posdoctorados, que es una preparación aun mayor o más especializada (preparación que pareciera seguir ad infinitum).

Este es el ámbito académico de la filosofía. Pero, ¿qué se enseña y qué espera que se aprenda? Esto: a) los conceptos y sistemas de pensamiento considerados de antemano “filosóficos”, elaborados por personajes clasificados –también de antemano–, como “filósofos”; b) las técnicas de investigación, escritura y sustentación para escoliar (interpretar, analizar, profundizar, criticar, refutar, actualizar, etc.), según los parámetros académicos, el pensamiento o los conceptos que aparecen en los textos, ya sea de los “filósofos” clasificados también de antemano como “clásicos”, ya sea de investigadores que han dejado en la academia sus escolios sobre “clásicos”; también se llama filosofía al producto de dichos ejercicios.

Gracias a estas prácticas académicas se profesionaliza a investigadores en estas técnicas otorgando títulos académicos que facultan a los egresados para enseñar a nuevas generaciones las técnicas que ellos aprendieron y, a su vez, para ejercer la investigación. Algunos logran crear no ya escolios sino sus propios tratados

sobre los temas “clásicos”, de la filosofía. De aquí se derivan las prácticas editoriales, las cuales sostienen las mencionadas prácticas académicas¹: la publicación de artículos o tratados elaborados por los investigadores profesionales de la filosofía, que sirven de apoyo para difundir estas tradiciones y estos pensamientos. También están las otras prácticas como los congresos, los foros y demás, pero que en esencia conservan el mismo formato académico heredado de la *schola* medieval. A todas estas prácticas suele llamárseles “filosofar”.

En efecto, los profesionales de la filosofía suelen aplicarse con empeño y dedicación a investigar, y fruto de ello publican o bien libros o bien artículos o bien participan en conferencias, simposios, foros y demás, saliendo de todo ello, aunque se les critique o refute, harto aplaudidos. Tanto es así que a quienes se aplican de lleno a esta actividad suelen darles los más grandes honores en la comunidad académica, llegando a ser hombres bien reconocidos. Ese parece ser el fruto de su empeño, que bien merecido lo tienen si eso era lo que buscaban, por todos los sacrificios que ello implica. En efecto, largas horas de lectura y escritura; inversiones de tiempo, de dinero y, en algunas circunstancias, hasta de viajes, en más especializaciones de su profesión o en aprendizaje de idiomas, en compra de libros; una hoja de vida intachable en las universidades o centros de investigación donde hayan trabajado. Todas estas cosas y muchas más son lo que esos buenos hombres que han recibido todos los reconocimientos parece que tuvieron que haber pagado en sacrificio de lo que les ha sido dado.

Sin embargo, parece que esto es así porque a esta profesión —como a todas— se le exige *productividad*. En este caso significa que el profesional de la filosofía *debe producir* trabajos académicos, no solo porque gracias a esto reciba honores sino porque una de las cosas en las que debe ser experto es en la investigación. Quizás les apetezca justamente

porque se lo exigen. No lo sabemos. Aun así, si les apetece, es porque a bien tienen a hacerlo. Y si a bien tienen hacerlo es quizás también porque tienen motivos que van más allá del recibir un estipendio por cumplir con su profesión adecuadamente o del recibir honores; son los que llamamos motivos académicos.

En efecto, hay muchos motivos para ejercer las prácticas académicas consideradas filosóficas, pero dichos motivos emergen de estas mismas prácticas, o mejor, de la misma academia y el estar acostumbrados a sus tareas. Se trata de los motivos académicos que suelen tener los investigadores profesionales de la filosofía; entre los tantos posibles parece que se dan los siguientes: a) deseo de saber; b) deseo de aclarar lo no comprendido; c) deseo de profundizar lo ya sabido; d) deseo de defender o postular, bien sea una hipótesis, ya sea una tesis, que el investigador quiere demostrar, bien por sí mismo, bien usando como corroboración, una *auctoritas*; e) deseo de defender de un ataque teórico la doctrina de un autor; f) deseo de refutar lo que expone otro mortal; g) deseo de criticarlo —o sea, de examinar lo válido y lo inválido de lo que él dijo—; h) deseo de “actualizar” las palabras proferidas por otro —es decir, de establecer qué cosas que dice él pueden servir a necesidades de la actualidad. Todos ellos son deseos. Pero surgidos por la academia en la medida en que satisfacerlos permite obtener los títulos de profesionales o tener un currículum *vítæ* que permita mantenerse y escalar en los ámbitos académicos.

Si un profesional de la filosofía lo desea, si a bien tiene aplicarse a la investigación en estas condiciones y teniendo estos motivos, aspirando a su tradicional estipendio o quizás, aspirando a más, busca los honores y la fama de los grandes investigadores, es evidente que tal situación exige que la mente del profesional de la filosofía se aplique constantemente a esta actividad.

Así, vemos que las prácticas académicas de los profesionales de la filosofía son de dos

clases: pedagógicas e investigativas. Pero, de lo presenciado anteriormente se colige que por las acciones y costumbres más públicas que actualmente tienen los profesionales de la filosofía, un filósofo es quien se dedica principalmente a proferir palabras. Y esto, bien sea oralmente, como en una conferencia, por ejemplo, bien sea literariamente por medio de una publicación. Y es que Kant (1781, B 539, p. 450) insinuó que el filósofo es el investigador de conceptos²; parece que a eso se han dedicado las personas que ostentan este título y los títulos afines, pues o crean nuevas ideas –a los que llaman también “categorías”–, o discuten en torno al origen, la distinción y la claridad de los conceptos que han usado los antiguos o los contemporáneos³. El problema se da cuando de estas palabras que se profiere son tan abstractas que quizás, para las personas más sencillas no sean dignas de consideración, o les sean tan confusas que quizás queden justificados ciertos prejuicios que se pueden tener socialmente sobre los profesionales de la filosofía, sobre todo uno, solo hablan por hablar y escriben por escribir.

Sin embargo, en el ámbito académico estos prejuicios parecen no interesar. Los motivos parecen suficientes para ejercer estas prácticas. Así, ¿acaso solo nos dedicaremos a filosofar por satisfacer esos deseos, acaso no tendremos un propósito de la tarea del filosofar, distinto a ese investigar conceptos? Si satisfacemos ese deseo, ¿habremos terminando hablando por hablar? ¿Acaso filosofar, acaso pensar, es hablar por hablar o escribir por escribir sobre algo?

De todas formas se concluye además que gracias a las enseñanzas de los posdoctores es posible que existan excelentes doctores; por estos y sus instrucciones es posible que existan excelentes magísteres; gracias a su formación es posible que existan muy buenos licenciados en filosofía; y gracias a estos la filosofía puede difundirse en los colegios.

Del mismo modo, por las publicaciones que cualquier profesional de la filosofía

pueda realizar, sea el nivel que tenga, existe la posibilidad de que el pensar se difunda al público lector interesado en la filosofía, incluso aquel que lo haga por crecimiento personal o por *hobby*.

Sin embargo, lo que parece enseñarse es lo filosofado: las tradiciones de los antiguos filósofos o los pensamientos de los nuevos. A los estudiantes de colegio se les evalúa sobre esto examinado si son capaces de comprender, interpretar, argumentar y proponer sobre esto que ha sido enseñado. Sin embargo, “Filosofía” en los colegios es una asignatura más, entre otras tantas y el estudiante de colegio debe aprobarla como un requisito para obtener el cartón de bachiller; este a su vez para acceder a la universidad y profesionalizarse en lo que desea. En medio de todo este proceso, ¿en qué queda lo aprendido de la filosofía, para qué se enseñó, además de para aumentar la denominada “cultura general” del estudiante?

En modo alguno llegamos de manera clara a algo que responda este interrogante. Se nos concede entender que las tareas llamadas “filosofar” están ya preestablecidas y limitadas a nuestro tiempo, a nuestra forma de estar y de haber aprendido a ejercerlas. Esto nos convoca a la pregunta: ¿existe el peligro de que el profesional de la filosofía y su tarea se pierdan justa y cáusticamente en las tareas que convencionalmente se han designado como filosofar a las cuales está abocado y, por ello, que no haga luz su esencial ejercicio del pensar?, ¿existe el peligro de que el filosofar esté ausente aunque parezca presente en esas tareas convencionales? Pero, ¿cómo responder esto sin antes decir qué es filosofar? Por eso ahora se nos convoca a pensar algo esencial: ¿qué es la filosofía? ¿Qué es filosofar?

2. Del filosofar

Dilucidemos entonces la pregunta por la filosofía. Hacerlo implica retornar a la fuente. La fuente es el significado profundo que manifiesta

la etimología de la palabra ‘filosofía’. Esta significa: amor por la sabiduría⁴. La sabiduría es el saber de los saberes, el saber esencial que se les concede a los vitales, a los humanos. Este saber es el propósito de la existencia. Algunos lo llaman también el fundamento de las cosas, el sentido profundo que las hace posible. Saber el propósito de la existencia significa: comprender, reconocer y realizar dicho propósito. Esta es la única verdad absoluta posible pues todas las demás verdades o conocimientos tienen sentido por ella. Filósofo es entonces el “buscador de la verdad”, por traducción del término griego ‘filósofo’ y del término sánscrito *samán*.

Examinemos lo que se nos concede comprender. El filósofo es un amante, hemos dicho, de la sabiduría. Un amante busca aquello que ama y por ello hemos dicho que el filósofo es un buscador. Mas, ¿de qué clase es la búsqueda del filósofo? Dado que la sabiduría es un saber, y el saber implica un conocer, la búsqueda del filósofo es la investigación. Pero esta investigación no es al modo científico, pues el propósito de la existencia, que es lo que se busca, no es un fenómeno de la naturaleza, no es algo experimentable. El propósito de la existencia, el sentido profundo que lo hace posible todo se encuentra en el ser mismo, pues la esencia de un ser es su propósito⁵. Esto solo puede comprenderse mediante un tipo de investigación al que le denominamos de varios modos: discernimiento, reflexión, meditación. En una palabra, ‘pensar’.

Así, filósofo es quien busca la verdad pensando, discerniendo, reflexionando, meditando el propósito de la existencia, o bien el sentido por el cual y hacia el cual deben tender las cosas. Ese es su esencial quehacer, si buscar consiste en comprender. Sin embargo, una vez encontrado el sentido de algo, lo más sensato es disponerse a llevar a cabo ese propósito. Por esta razón el filósofo es buscador en la medida en que es hacedor: una vez hallado en su interior una respuesta en lo discernido, en lo meditado, ha de hacerla real.

Y es que así parecen atestiguarlo las enseñanzas de los antiguos. En efecto, aprendimos de Epicteto (trad., 2004) que la lógica y las demostraciones [*ἐπὶ δὲ τῆς λογικῆς*] tienen un importante lugar pero *solo* después de la práctica de los principios [*ἐν τῇ ἐκτελέσει τῶν ἀρχῶν*]:

El primero y más necesario lugar de la filosofía es el de la práctica de los principios, como el “no mentir”. El segundo, el de las demostraciones, como por qué no hay que mentir. El tercero, el de confirmar estas mismas cosas y declararlas con precisión (...). Por lo tanto, el tercer lugar es necesario para el segundo, y el segundo para el primero; pero el necesarísimo y en el que hay que descansar [*ἐν τῇ ἀναπαύσει*] es el primero (LII, 1-2, pp. 113-115).

Del mismo modo la tradición escrita nos dice de Sócrates:

(...) él siempre conversaba sobre temas humanos, examinando qué es piadoso, qué es impío, qué es bello, qué es feo, qué es justo, qué es injusto, qué es la sensatez, qué es la locura, qué es valor, qué es cobardía, qué es ciudad, qué es hombre de estado, qué es gobierno de hombres y qué un gobernante, y sobre cosas de este tipo, considerando hombres de bien a quienes las conocían, mientras que a los ignorantes creía que con razón se les debía llamar esclavos (Jenofonte, trad., 1993, A, 1, 16, pp. 23-24).

Y más adelante se añade:

[Sócrates] era el más dueño-de-sí-mismo* para los placeres del amor y de la comida, y en segundo lugar el más firme* frente al frío, al calor y todas las fatigas (...). Apartó a muchos de estos vicios [impiedad, delincuencia, glotonería, lujuria, flojera] haciéndoles desear la virtud e infundiéndoles la esperanza de que cuidando de sí mismos llegarían a ser hombres de bien. Aún así, nunca se las dio de maestro en estas materias pero poniendo en evidencia

su manera de ser hizo nacer en sus discípulos la esperanza de que imitándole llegarían a ser como él (Jenofonte, trad., 1993, A, 2, 1-3, p. 25).

Así, deducimos que dos son las prácticas esenciales del filosofar: el pensar y el poner en práctica los principios deducidos del discernimiento. Solo en esa medida se realiza el propósito de la existencia, o mejor, solo en esa medida posee un sentido. Filosofar es amar la sabiduría, buscarla y comprometerse con ella; la sabiduría es el bien: desearlo, realizarlo y gozarse en él. Quien lo logra se dice que es hombre de bien. Filosofar es hacerse hombre de bien en cada instante; hacerse hombre de bien es “autogobernarse”, “educarse”; por tanto, filosofar es autogobernarse, educarse, cuidar de sí mismo, cultivarse. Por eso, según se cuenta, la preocupación más grande de Sócrates era ser hombre de bien; solo por ser esta la preocupación esencial tiene sentido preguntarse qué es lo pío, lo impío, lo bello, lo feo, lo malo, lo bueno, para que distinguiéndolo se pueda obrar lo mejor posible. En eso se evidencia que se ama la sabiduría: en que se investiga pero se pone en práctica.

Así, habiendo discernido qué es el filosofar, queda dicho también quién es el filósofo: aquel que ejecuta lo anteriormente señalado. Entonces podemos responder la pregunta que nos convocó a discernir sobre el filosofar: ¿existe el peligro de que el profesional de la filosofía y su tarea se pierdan justa y cáusticamente en las tareas que convencionalmente se han designado como filosofar a las cuales está abocado y, por ello, que no haga luz su esencial ejercicio del pensar?; ¿existe el peligro de que el filosofar esté ausente aunque parezca presente en esas tareas convencionales?

De si el filosofar está ausente en las tareas convencionales del profesional de la filosofía

A renglón seguido de la práctica de los principios y de las argumentaciones, Epicteto

(trad., 2004) escribió: “Mas nosotros lo hacemos al revés: porque nos gastamos [diatr... *bomen*⁷] en el tercer lugar y a él dedicamos todo nuestro esfuerzo, mientras que del primero nos descuidamos [*çmeloàmen*⁸] totalmente. Y así, decimos mentiras pero tenemos a punto cómo se demuestra que no hay que mentir” (LII, 1-2. p. 113-115).

Del mismo modo se dice de Sócrates:

Nadie vio nunca ni oyó a Sócrates hacer o decir nada impío o ilícito. Tampoco hablaba como la mayoría de los demás oradores, sobre la naturaleza del universo, examinando en qué consiste lo que los sofistas llaman cosmos y por qué leyes necesarias se rige cada uno de los fenómenos celestes sino que presentaba como necios a quienes se preocupaban de tales cuestiones. En primer lugar investigaba si tales individuos, por creer saber suficientemente las cosas humanas, se dedicaban a preocuparse de lo referente a aquellas otras, o si, dejando de lado los problemas humanos e investigando lo divino, creían hacer lo que es conveniente. Se sorprendía que no vieran con claridad que los hombres no pueden resolver tales enigmas ya que incluso quienes más orgullosos están de su discurso sobre estos temas no tienen entre sí las mismas opiniones (...) (Jenofonte, trad., 1993. A, 1, 11-13. pp. 22-23).

Quizás estamos distantes de Sócrates y de Epicteto, pero parece que recordando lo dicho sobre las prácticas académicas deducimos que las tareas del pensar se han concentrado excesivamente en lo académico. Dijimos que escuela viene de escoliar. Escoliar era sobre las tradiciones de los antiguos. Las tradiciones de los antiguos eran leídas u oídas para que a partir de ellas uno pudiera educarse. Por eso se escoliaba: para hacerse mejor tomando como guía los comentarios que generaba la lectura de la enseñanza de los antiguos.

Escoliar era un medio para educarse; escoliar era a penas una parte del filosofar,

por alguna razón nos hemos concentrado excesivamente en el ejercicio de escoliar y de aprender lo que dijeron los antiguos o los nuevos pero sin la voluntad de hacerse mejor persona, de autogobernarse.

Pero ahora parece escoliarse por escoliarse. Este no pequeño peligro es la justificación de nuestra pregunta original: estamos olvidando el propósito de la filosofía, estamos confundiendo su razón de ser que es la sabiduría. Es también la invitación al pensar. Este peligro no es propio de dicha tarea; cualquier otra actividad que practiquemos puede ser ejercida de tal modo que en vez de manifestar su energía creadora, la mantengamos ausente. Ahora comprendemos por qué esta pregunta nos acerca al encuentro con nuestro ser íntimo, a un profundo encuentro con nosotros mismos. Y nos evoca la pregunta: ¿qué hemos de hacer los profesionales de la filosofía para enfrentar el peligro de difuminar el propósito de la filosofía en la especulación etérea a la que la podemos conducir?

Perspectivas

Gracias a una investigación que los amantes de las palabras (filólogos) han hecho, se nos ha dado de ver que *speculo* –la versión latina del término griego *qewrřw*– significaba *observar* –estar presto a honrar con nuestro servicio a algo– y *reflexionar*. Quizás antiguamente ‘especular’ era precisamente “estar al servicio de algo”, “estar reflexionando continuamente sobre algo” y para algo, pero por razones inciertas ‘especular’ pasó a significar solo hablar por hablar.

Parece que de lo único que somos propicios es de estas dudas, que aun así, son ellas mismas meditación. Pero *observando* esta investigación de los amantes de las palabras se nos exige preocuparnos por el significado literal y exacto de los términos, de los mismos conceptos, pero para tratar de hacernos propicios a esta enseñanza. Esto quiere decir, no que debemos renunciar a

investigar conceptos, pues esta puede ser una parte útil para la vida; tampoco dedicarnos solo a ella y sin propósito, pues no es nuestra única actividad ni mucho menos la decisiva. Mejor dicho, quizás lo que debemos hacer sea *obedecer* el significado hallado de ‘especular’ y seguirlo, primero reflexionando sobre el pensar, luego *observando* –prestándonos a honrar– esa reflexión para hacernos propicios con el pensar, para comprometernos con él poniendo en práctica los frutos de su tarea.

Quizás el razonamiento del autor es digno de ser pensado: amar al saber (filosofar) consiste no solo en desear saber todo lo que es posible conocer, no en satisfacer todas nuestras curiosidades queriendo compensar ese apetito voraz por el conocimiento –apetito voraz por el cual quizás somos más bien nosotros los consumidos (Cf. Cristancho, 2005, pp. 51-64)–, sino en comprometerse con ese saber, única manera de ser propicio y grato con ese don que es el conocimiento que nos enseña cómo vivir ordenadamente siempre y en todo.

Quizás ahora sí, bajo la condición de poner en práctica lo que concluimos de lo que pensamos se nos concede *ver* que justamente ese es el propósito del pensar y del filosofar. Que seamos propicios para desarrollar esta tarea. Quizás esa sea la razón de ser de la filosofía. Si es así, que seamos favorables a ella. Volvamos la mirada sobre nosotros mismos, con atención y *concentración*, gracias a esa *visión*, estar, sentir y obrar en y para la paz interior y con todos los *seres*.

Finalmente, si nos hemos hecho propicios a nobles pensamientos es preciso decir que estos tiempos, como cualquier otro, tienen muchos retos; pero los retos son de todos: por eso, cualquier ejercicio, cualquier práctica del hombre carece de sentido si no es para ayudar a otros seres, si no es una tarea para la comunidad. Es cierto que en la medida en que un profesional de la filosofía enseña a otro ya está dando algo de sí para su comunidad; pero,

dadas las condiciones anteriormente dichas, es inevitable que el pensar quede enclaustrado y no sirva nada más que para enriquecer las bibliotecas.

Así, el autor de este escrito propone dos alternativas que se resumen en una: parece manifiesto que al menos los profesionales de la filosofía del mundo tenemos el reto de reunirnos en una especie de sínodo o concilio para que por fin nos pongamos de acuerdo en *cuál es la tarea comunitaria de la filosofía, cuál es su propósito* y de ahí deduzcamos *cuál es nuestro compromiso en la existencia*.

No se trata de renunciar a las tradicionales prácticas académicas; por el contrario, es necesario distinguir tres niveles:

3. Nivel muy superior: la filosofía pura, en su máxima abstracción, que reflexione sobre los problemas más difíciles para perfeccionar el ejercicio mismo del pensar y que recapacite sobre los problemas pedagógicos de la enseñanza de la filosofía a los que están preparándose en ella; este nivel corresponde al doctorado, la maestría y encuentros de estos pensadores.

2. Nivel superior: la filosofía pura pero aterrizada más para los que se están preparando para ser filósofos o licenciados, nivel en el que se ha de reflexionar sobre la tarea del filósofo y las habilidades y conocimientos que ha de tener para hacerse digno de ese título; del mismo modo que la reflexión sobre cómo transmitir enseñanzas filosóficas a los no-filósofos. Este nivel corresponde al pregrado, a encuentros para licenciados o estudiantes universitarios de filosofía.

1. Nivel básico, para legos: nobles pensamientos, filosofía traducida y tejida en un lenguaje tal que las personas que asisten a los colegios o a las universidades pero no interesados en la filosofía se acercan a ella; también a personas sencillas –sobre todo aquellas que por muchas razones no van a los colegios, o las que aunque fueron, la filosofía no tocó sus vidas–

que tengan en ello un apoyo para aprender a asumir mejor los trajines cotidianos de la vida. Corresponde aquí inventar, más allá de las tácticas educativas académicas tradicionales, estrategias de difusión de dichas enseñanzas, que puedan llegar a todos los rincones de nuestra gente, mejor dicho, enseñar en otros sitios diferentes a colegios y universidades y en formas populares.

Todo esto, obviamente, complementado con prácticas comunitarias, pues solo creando colectividad esas enseñanzas tendrán un sentido verdadero.

De este modo, nuestro pensar dará enseñanzas concretas y simples a los problemas cotidianos de la vida y a las personas sencillas que se ocupan de otras cosas, no de filosofar⁹. Solo así se gestará un cambio esencial en la tarea del pensar de tal manera que trascienda la academia y así retorne a su ley y a su esencia: el ser, la vida y la paz. De este modo nos haremos propicios del título de amantes de la sabiduría.

Notas

¹ Es así porque una de las notas esenciales de la educación en Occidente es que la escritura es el medio de aprendizaje preferido; por ello la editorial sirve para difundir lo que se escribe.

² En efecto, se supone que el concepto es el producto de la abstracción que hace nuestra mente de un objeto; y podría decirse que incluso puede haber conceptos de conceptos (más abstractos aún).

³ Ignoramos la diferencia entre ‘concepto’ y ‘categoría’, como también el origen de esta distinción. Desde esta perspectiva un filósofo sería aquel que se dedique a investigar sobre el origen de estos dos conceptos y su diferencia entre sí.

⁴ «Suele decirse que filosofía [filosof...a] es amor [f...loj] al saber [sof...a]; pero como

siempre creemos que amar y desear son lo mismo, creemos que filósofo es el que desea y desea saber más y más; quizás ‘amar’ signifique comprometerse en cuerpo y alma con algo, entregarse en cuerpo y alma a ello; de manera que quizás la pregunta del filósofo no sea “Si tanto amo al saber, ¿de qué modo podré obtenerlo?”, sino “¿Qué saber es el que amo?”; “¿Qué saber es aquel al que debo entregarme, comprometerme durante mi vida?”». (Cf. Cristancho, (en prensa), p. 108).

⁵ En efecto, Aristóteles (trad., 1982) distingue cuatro tipos de causas: la material (aquello de lo cual está hecho algo), la formal (la figura que posee), la eficiente (el productor y el modo como fue producido algo) y la causa final (el propósito para lo cual fue hecho algo). Si examinamos, la causa final es la esencial, pues por el propósito se examina qué forma debe tener algo para que efectivamente realice aquello a lo cual se destina; del mismo modo el propósito es el que determina qué material es el más adecuado; y el propósito es lo que provoca que el hacedor ejecute el modo de producción de algo. Por otra parte, la mejor forma de distinguir un objeto de otro es determinando su para qué específico. Por eso nos parece que la esencia de algo está en su propósito.

⁶ Curiosamente este término griego también significaba, según dicen algunos entendidos, ‘exhibición’, ‘exposición’.

⁷ La versión de José García no es esta sino “nos entretenemos”.

⁸ La versión del traductor aquí es “nos desentendemos”.

⁹ Si bien se ha hablado aquí en particular del filósofo, sin duda esto también puede ser asumido por el sociólogo, el historiador, el psicólogo, el comunicador social y el teólogo.

Referencias

- Aristóteles. (1982). *Metafísica*. (Trad.) Edición trilingüe por Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- Cristancho Altuzarra, J. (2008). *Algunos diálogos sobre educación* (en prensa), 817-819. Tesis de maestría en Filosofía Latinoamericana no publicada. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Trabajo que mereció el X Premio Nacional de Educación Francisca Radke 2008-2009.
- Cristancho, J. G.. (2005). ‘Sobre el apetito voraz por el conocimiento’. En *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*. Año XLVIII, N. ° 140. Mayo-agosto 2005. Bogotá. Universidad de San Buenaventura. pp. 51-64.
- Epicteto. (2004). *Enquiridión* [Ἐνκίρτιον]. (Trad.) Edición bilingüe. Estudio introductorio, traducción y notas de José Manuel García de la Mora. Barcelona: An-thropos.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Traducción de Juan Zaragoza. Madrid: Gredos.
- Kant, I. (1781). *Crítica de la razón pura*. Prólogo, traducción, notas e índices de Pedro Ribas. , p. 450. Madrid: Alfaguara, 1994.

Arte, belleza y amor: una ventana a lo trascendente*

Art, beauty and love: A Window to the transcendent

Recibido: 28 de septiembre de 2009 - Revisado: 18 de diciembre de 2009 - Aceptado: 28 de enero de 2009

Tamara Kobiec**

Resumen

En el presente trabajo se propone realizar una introducción al estudio del arte como una manera de encuentro con lo misterioso, lo inefable, basándose, por un lado, en los pensamientos de grandes artistas, filósofos y críticos de arte, tales como Tarkovski, Picasso, Unamuno y Steiner y, por otro, en los aportes realizados por la teología cristiana y la iconografía. Se realizará una lectura de la obra de arte en clave de esperanza: a través del silencio interior y la contemplación se puede encontrar la voz de aquella otra Belleza que atrae hacia Sí, mostrando cómo el Amor, la Belleza, la Bondad y la Verdad son diferentes caras de una misma realidad que supera la muerte, el dolor y la mentira.

Palabras clave

Belleza, amor, misterio, contemplación, arte, estética, Dios.

Abstract

In the present work we attempt to make an introduction to the study of art as a way of encounter with the mysterious and the ineffable. We will rely, on the one hand, on the thoughts of great artists, philosophers and critics of art, such as Tarkovsky, Picasso, Unamuno and Steiner, and, on the other hand, on the contributions made by Christian theology and Christian iconography. We will approach the work of art in the key of hope: through inner silence and contemplation we may find the voice of another Beauty which attracts us towards itself, showing us how Love, Beauty, Goodness and Truth are different sides of reality which transcends death, pain and lie.

Keywords

Beauty, love, mystery, contemplation, art, aesthetics, God.

* Artículo resultado de investigación.

** Tamara Kobiec es profesora en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina y licencianda de la misma universidad. Profesora asociada de Antropología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de La Plata, Argentina, y de Ética e Historia de la Filosofía Medieval en el Centro de Altos Estudios Cardenal John Henry Newman. Investigadora asociada del Grupo Lumen de la Escuela de Filosofía y Humanidad de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, Colombia.
Correo electrónico:
tamara.kobiec@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo se propone realizar una introducción al estudio del arte como una manera de encuentro con lo misterioso, lo inefable, basándonos, por un lado, en los pensamientos de grandes artistas, filósofos y críticos de arte, tales como A. Tarkovski, P. Picasso y G. Steiner y, por otro, en los aportes realizados por la teología cristiana y la iconografía.

También se refiere brevemente a algunas posturas que se oponen a la concepción del arte estudiada, para así poder contraponerlas y criticarlas, viendo tanto sus puntos débiles como los fuertes, que pueden ayudar a completar el análisis.

Se utilizará una considerable cantidad de textos literarios, especialmente poesías, y reflexiones de artistas acerca de su quehacer puesto que se estima que es en estos donde la filosofía debe ir a buscar los elementos necesarios para poder realizar fructíferas investigaciones en esta área ya que le da luces y matices que difícilmente pueda alcanzar el puro pensamiento “racional”, corriendo entonces el riesgo de quedarse en meras abstracciones o sin lograr ver aspectos esenciales de la cuestión.

Se decidió dividir en tres, siguiendo a J. Ratzinger (2002), las posturas acerca de la belleza y el arte que se tratarán en este trabajo. Ahora se expondrán brevemente y luego, a lo largo de todo el estudio, se irán haciendo referencia a las mismas.

En primer lugar, se encuentran la que denominaremos ‘falsa belleza’, que se cree es la que predomina actualmente en los medios de comunicación y la sociedad en general, la propuesta por la “industria cultural”. Es esta la belleza que ciega, que encierra al hombre en sí mismo en vez de despertar sus ansias de absoluto, de entrega, de búsqueda. Provoca en el hombre la voluntad de poder, de posesión, de mero placer.

Es la belleza del fruto del árbol del *Génesis*, antes de la caída: Eva ve que el fruto es bello, bueno para comer y agradable a la vista. Esta experiencia, en vez de elevar a Eva, hace que se despierte en ella el deseo de posesión y se repliegue sobre sí misma. Es la belleza que se encuentra a diario, por ejemplo, en las publicidades o en ciertas películas; la belleza que, por no ser en realidad tal, deja al hombre vacío pues lo llena de nada.

Contra esta falsificación de la belleza han reaccionado las diferentes vanguardias. Estas cuestionan cuál es la verdadera belleza y también muchas veces quieren hacer un lugar a aquello o aquellos que quedan excluidos de la “industria cultural”. Sin embargo a menudo esta crítica, que se piensa es muy legítima, suele aproximarse al extremo de realizar un cierto culto a lo feo y se cae en afirmar que, últimamente, el fondo de la realidad es la fealdad.

Nos encontramos entonces ante una lucha del artista contra la realidad, buscando directamente oponerse a ella, deformarla, deconstruirla: es el proceso que Ortega y Gasset (1942) llama la “deshumanización del arte”, muy en boga ya hace un tiempo en diversos movimientos de vanguardia que tienen como base la filosofía nihilista. Estos artistas huyen de la realidad, la desprecian y tratan con sorna porque creen que no hay nada digno de respeto allí sino solo simulacros; no hay sustancias sino solo seres sin consistencia, sin esencia ni leyes, y la libertad del artista es por lo tanto absoluta.

Es esta, entonces, la segunda postura, la de quienes consideran que la mentira y la fealdad es la última palabra, no habiendo nada más allá de estas. Consideran que no tiene sentido seguir en la búsqueda porque la belleza y la verdad son solo máscaras que tapan el vacío de detrás y que tarde o temprano caerán.

Como afirma Jean Baudrillard:

Al igual que los barrocos, somos creadores desenfrenados de imágenes, pero en

secreto somos iconoclastas. No aquellos que destruyen las imágenes sino aquellos que fabrican una profusión de imágenes donde no hay nada que ver. La mayoría de las imágenes contemporáneas, video, pintura, artes plásticas, audiovisual, imágenes de síntesis, son literalmente imágenes en las que no hay nada que ver; sin huella, sin sombra, sin consecuencias. Lo máximo que se presiente es que detrás de cada una de ellas ha desaparecido algo. Y solo son eso: la huella de algo que ha desaparecido (Baudrillard, 1991, p. 23).

Estas dos posturas tienen un núcleo en común: no hay “detrás” del arte nada que dé un fundamento a la belleza para que esta pueda ser tal. Frente a esto, las dos opciones: o bien tratar de tapar el “hueco” con algo que en realidad jamás podrá hacerlo, sino a lo sumo solo será una triste caricatura, o bien denunciar la falsedad de la caricatura y entonces “tragarse” nuestros deseos de absoluto y quedarse con la mentira, la fealdad, la oscuridad, en definitiva, el mal, como el último constitutivo de lo real.

Sin embargo, ¿por qué debemos suponer que no hay misterio ni trascendencia ni absoluto? ¿Se sigue acaso necesariamente de la presencia del dolor, el sufrimiento y la fealdad en el mundo que es esa la última palabra? Hay quienes han dicho que luego de Auschwitz ya no es posible volver a escribir poesía ni hablar de un Dios bueno, pero ¿es esto realmente así?

Se cree que existe la posibilidad de una tercera postura, que se abra a la presencia del misterio, de lo inefable, pero para ello son necesarias ciertas disposiciones tanto externas como, principalmente, internas, no solamente del artista sino también del receptor de la obra de arte. Dentro de ellas, se considera que son de principal importancia el silencio (exterior y también interior), la contemplación, la interioridad e interiorización, la reverencia, la donación de sí y la gratuidad, la cortesía y el amor.

Es en esta postura en la que profundizaremos en nuestro trabajo, ayudándonos con los conocimientos de la teología y la espiritualidad cristianas.

Desarrollo

Belleza, nostalgia y esperanza

Ya los autores antiguos, como Platón en el *Fedro* o el *Banquete* y Plotino en sus *Enéadas*, consideran el encuentro del hombre con la belleza como una experiencia que hace que este salga de sí mismo, que lo saca de la rutina y del acomodamiento de la vida cotidiana para recordarle que hay algo más allá de las “apariencias”. La belleza es vista como productora de un éxtasis que, al “entusiasmarnos” y hacernos salir de nosotros mismos, nos abre también una herida ya que nos enfrentamos con nuestra ansia de absoluto y vemos que no hay nada que pueda saciarnos. Y esto sucede tanto ante la belleza natural como la de una obra creada por el hombre. De allí que afirme Charles Baudelaire:

Este admirable instinto de lo bello, nos hace considerar a la tierra y a sus espectáculos como un aspecto, como una “correspondencia” del cielo. (...) Y cuando un poema exquisito trae lágrimas a los ojos, esas lágrimas no son la prueba de un exceso de goce; son más bien el testimonio de una melancolía irritada (...), de una naturaleza desterrada en lo imperfecto y que quisiera apoderarse en esta tierra misma de un paraíso revelado (Baudelaire, citado en Mosto, 2002, p. 148).

Se cree que justamente el arte es posible porque existe en el hombre este anhelo de la Belleza y no puede alcanzarla: si no existiera este deseo ¿qué sentido tendría la existencia del arte? ¿Es posible imaginar un artista cuyo corazón no busque ardientemente esta Belleza? Y si ya la hemos alcanzado, ¿para qué el arte? En la condición humana, como diría George

Steiner (2001), de ser que vive en el sábado, en el claroscuro, está la razón de ser del arte.

El hombre necesita de la belleza para sobrevivir, pero a la vez ve que la belleza que es posible contemplar aquí no le es suficiente, y esto hace decir nostálgicamente al poeta Francisco Luis Bernárdez en su *Soneto lejano* (1972, p. 89):

*Bello sería el río de mi canto,
que arrastra por el mundo su corriente,
si dicho canto no naciera en cuanto
el río se separa de la fuente.*

*Bello sería el silencioso llanto
de la estrella en la noche de mi frente,
si dicha estrella no distara tanto
de quien le da la luz resplandeciente.*

*Bello sería el árbol de mi vida
si la raíz de amor lo sostuviera
sin estar alejada y escondida.*

*Bello sería el viento que me nombra
si la voz que me llama no estuviera
perdida en la distancia y en la sombra.*

Se tiene solo una vaga percepción de lo que realmente anhelamos, de allí que se hable de ello como de un enigma. El objeto último de la nostalgia permanece sin nombre, aunque en el cristianismo se encuentra con un intento de respuesta:

Hombres que llevan en sí un deseo tan poderoso que supera su naturaleza, y que desean y anhelan más de aquello a lo que el hombre puede aspirar, estos hombres han sido traspasados por el mismo Esposo, él mismo ha enviado a sus ojos un rayo ardiente de su belleza. La profundidad de la herida revela ya cuál es el dardo, y la intensidad del deseo deja entrever Quién ha lanzado la flecha (Kabasilas, citado en Ratzinger, 2002).

Aquí se encuentra con una concepción de la belleza opuesta a un esteticismo superficial y al desprecio de la razón humana, con la belleza como una forma superior de conocimiento, que involucra al hombre todo y se haya en estrechísima relación con la verdad.

Es un camino para conocer a Dios mismo: a través de la belleza crece el deseo de conocerlo y crece también el amor a Él, al reconocerlo como fuente de la hermosura. De allí que afirme san Juan de la Cruz en su *Cántico espiritual* (1985, p. 28):

*Y todos quantos vagan
de Ti me van mil gracias refiriendo,
y todos más me llagan,
y déxame muriendo
un no sé qué que quedan balbuciendo.*

Cuando se deja conmover tanto por la belleza del mundo como por una obra de arte, es imposible que no se desee algo más allá de esto, pero para que esta experiencia ocurra se debe permitir que las cosas penetren en la interioridad.

Además la obra de arte no solo hace que se tenga nostalgia de la Belleza, la Bondad, la Verdad, el Absoluto, sino que se abra también a la esperanza de que algún día se alcance. Toda obra de arte es esencialmente escatológica: se remite a un mundo venidero en que los deseos serán satisfechos y donde se encuentra la propia identidad y autenticidad, un mundo que no puede darse aquí pero que contemplando la belleza se sabe que existirá:

Así, el arte adelanta un esbozo de algo que todavía no existe. No puede decir cómo será; pero da una garantía misteriosamente consoladora de que vendrá. Detrás de cada obra de arte se abre, no se sabe cómo. Algo surge. No se sabe qué es, ni dónde, pero se siente la promesa en lo más íntimo (Guardini, 1960b, p. 70).

Silencio, contemplación y misterio

Santiago Kovadloff (1993) distingue entre dos clases de silencio: el de la epifanía y el de la oclusión. Este último es el silencio muerto, el del miedo o el hábito; no es en realidad un verdadero silencio sino que es más bien una palabra encubierta, posible pero omitida en esa ocasión. Es el silencio que no da frutos porque es ausencia de vida.

En cambio, el silencio de la epifanía es el fruto de la palabra plena, el hijo de su desarrollo último, su cenit. Ya no es palabra porque nos encontramos frente a lo inefable.

Es este silencio el que se exige tanto de parte del artista como del que observa la obra de arte, en el primero porque es necesaria la contemplación, la apertura a la riqueza de lo real, para luego tener qué transmitir. Debe tanto adentrarse en su propia alma, en su interioridad, como tener los ojos bien abiertos para conocer cuál es su tarea. Como afirma Picasso (1993, p. 63) hablando de su experiencia como pintor: “Un cuadro me viene de lejos; quién sabe de cuán lejos; yo lo he adivinado, lo he visto”. El artista tiene que estar pronto a recibir su inspiración y esta solo se da a quien ha realizado la ascesis suficiente, el ayuno de los sentidos necesario para percibir la profundidad de lo real.

Es esencial al artista el sacrificio, la fidelidad a la vocación, el compromiso. Debe ser consciente del inmenso don que lleva en sus manos y entregarlo desinteresada y amorosamente a los demás.

De todas formas, también es necesario que de parte del espectador u oyente haya una entrega a la obra, para que esta pueda tomar nueva vida en su alma. Debe acallar sus muchos pensamientos y distracciones diarias para adquirir, en el silencio, una profunda capacidad de ver, de percibir incluso aquello que en realidad no puede ser visto pero cuya huella aparece en el campo de lo visible.

Se debe dejar conducir por un camino interior hacia la superación de nosotros mismos a través de la purificación de la mirada, que es en última instancia una purificación del corazón, para que pueda revelarse la belleza:

Lo bello queda oculto a los ojos de aquellos que no buscan la verdad. Precisamente el vacío interior de quien percibe el arte y lo juzga sin estar dispuesto a reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la existencia de este, ese vacío seduce más de la cuenta y lleva a una fórmula vulgar y simplista, al “¡No gusta!” o “¡No interesa!”. Un argumento fuerte, pero es el argumento de quien ha nacido ciego e intenta describir un arco iris. Queda absolutamente sordo al padecimiento que sufre un artista para comunicar a los demás la verdad que experimenta en ello (Tarkovski, 2000, p. 65).

Es necesaria la cortesía, el tacto de corazón, la hospitalidad para que se produzca la verdadera experiencia estética.

Actualmente estamos rodeados por la ‘falsa belleza’ de la que se hablaba antes, que no responde ni lleva a la verdad, y que no nos exige que nos detengamos y silenciemos nuestra alma para ir a su encuentro, ya que en realidad no existe, sino que es una pura ficción que solo nos aleja más de nosotros mismos:

La moderna cultura de masas –una civilización de prótesis–, pensada para el “consumidor”, mutila las almas, cierra al hombre cada vez más el camino hacia las cuestiones fundamentales de su existencia, hacia el tomar conciencia de su propia identidad como ser espiritual (Tarkovski, 2000, p. 66).

Pero ante esto, el artista debe redoblar su esfuerzo, aumentar su fe, ya que de no ser así muchos otros no podrán llegar hasta allí. Plotino en su primera *Enéada* considera que los que poseen la posibilidad de elevarse a la verdad deben ser o bien filósofos o artistas o

amantes. Define a la tarea del artista como una contemplación creadora, a la que atribuye una suerte de carácter iniciático, que incluye una serie de ritos de purificación necesarios para que el alma pueda recibir la revelación que está llamada a transmitir, siendo esta una tarea sagrada. Al artista le está dado entrever aquello que los hombres comunes no logran percibir, pero solo de una manera oscura, y además luego le resulta imposible expresar cabalmente lo que ha visto, ya que es demasiado luminoso para él, y entonces lo ciega. Estamos ante el misterio. Y aquí, nuevamente, se puede hacer un paralelo con la mística cristiana, de la mano del *Comentario a la 'Noche oscura'* de San Juan de la Cruz (1985, p. 124):

Esta contemplación tenebrosa (...) le es al alma tan secreta para decir y ponerle nombre para decillo, que (...) no halla modo ni manera ni símil que le cuadre para poder significar inteligencia tan subida y sentimiento espiritual tan delicado (...), bien así como el que viese una cosa nunca vista cuyo semejante nunca jamás vio que, aunque la entendiese y gustase, no le sabría poner nombre ni decir lo que es.

Jeanne Hersch (1946) define la tarea de pintar como la de forjar “formas rotas”, queriendo decir con esto que lo que se quiere apresar en un cuadro es infinito, imposible de abarcar por el hombre y entonces todo lo que podemos hacer es tratar de reproducir fragmentos, siempre incompletos e imperfectos, de lo absoluto, y el espectador de la obra advertirá en estas formas inacabadas la ausencia decisiva: la de su auténtico objeto del deseo:

Toda formalización es una puesta de límites que segmenta el absoluto. Pero a la vez, en ese segmento llamado forma, lo ausente –el absoluto en cuestión– se hace evidente al menos como falta. Es aquello que, como ausencia, se nota. (...). Escribe Jeanne Hersch en el año 1946: “En lo que el hombre experimenta o inventa hay siempre una

parte de indefinido por donde se introduce el infinito. El infinito hincha como un fuerte viento la vela de todo esfuerzo humano. Pero en el arte se trata de encarnar, y toda encarnación es limitada. Será, pues, necesario que la renuncia al infinito en el proceso de la encarnación le confiera una especie de presencia en el seno de la obra limitada, que lo que ha sido sacrificado hable por su ausencia. El ascetismo de la forma se convierte así en un valor expresivo de lo que la forma no puede ni debe contener” (Kovadloff, 1993, pp. 140-141).

De la misma manera, podemos afirmar de la poesía que su función es la de poner palabra a lo que se sustrae de ella, logrando entonces el aumento de la inquietud en el corazón.

El arte no debe ser una anestesia ni un pasatiempo (como suelen serlo las bellezas falaces) sino una suerte de “tábano” que nos despierte y nos recuerde quiénes somos y a qué estamos llamados.

De lo que se trata es de hacer una obra de arte para que lo invisible pueda dejar su impronta en lo visible; lo indecible en lo decible.

Belleza, arte y cristianismo

Se considera que el cristianismo ha hecho grandes aportes a la cuestión tratada, de los cuales centraremos en dos: la iconografía y Jesucristo como la Belleza por antonomasia.

En cuanto a lo primero, nos parece interesante recordar la distinción que realiza Romano Guardini (1960a) dentro del arte sacro, entre imágenes de culto e imágenes de devoción.

La imagen de devoción es aquella en la que se continúan la reflexión de la fe, las búsquedas y luchas internas del artista, la indigencia de su existencia. Le hace evidente al hombre su propia interioridad y surge de la vida interior

del individuo creyente, de la propia experiencia de la fe. Le hace sentir a quien la contempla que debe y puede seguir adelante, ayudándole en su camino. En la imagen de devoción desciende lo divino y el hombre a su vez se eleva, creando un ambiente de familiaridad.

En cambio, el sentido de la imagen de culto es que Dios se haga presente. Ante ella, tenemos una actitud de respeto, adoración, temor. El artista, más que crear algo, aquí sirve a Dios para que por su intermedio Él se manifieste. Es una imagen sagrada, en la que se percibe lo *tremendum* frente a la pequeñez de la criatura. Viene más bien de la trascendencia en vez de la interioridad. Su lugar propio es lo apartado y cerrado, donde se entra con sigilo y luego se vuelve a salir, siendo perceptible la “puerta” que se abre y se cierra.

Desde la imagen de culto habla el Espíritu, tal como rige en la Iglesia en cuanto totalidad, orientado a formar comunidad, a lograr forma del mundo; en la imagen de devoción rige el mismo Espíritu, pero en cuanto llama a la inmediatez de la relación entre el Yo humano y Dios, el “Dios y mi alma, y nada más”, orientando los complejos caminos de la Providencia individual (Guardini, 1960a, p. 30).

El ícono se encuentra dentro del grupo de las imágenes de culto, es un sacramental ya que representa el misterio de Dios. Lo representa en cuanto camino que nos conduce a su encuentro. En el ícono la representación es presencia. Los íconos están creados para ofrecer acceso, a través de la puerta de lo visible, al misterio de lo invisible. Es un llamado que nos invita a la contemplación del misterio de Dios.

Es imposible que lo visible transmita la esencia del Dios inconcebible. Pero, así como las Sagradas Escrituras son una representación verbal, una imagen de la historia sagrada, también los íconos son una representación suya, pero no verbal, sino hecha con los toques

del pincel y los colores, con las luces y un particular manejo del espacio.

En la iconografía aparece de una manera clara y también en cierto sentido superior, la presencia de lo inefable de la que hablábamos en el apartado anterior. Aquí se nota el carácter sacramental del arte, su “aura” de una forma más cercana, ya que es directamente una “ventana” al Absoluto. El hombre es un ser sacramental por naturaleza y necesita por tanto de los sacramentos y símbolos para establecer la comunión con lo inefable.

Como afirma G. Steiner, lo que ha hecho el arte en general es pedir “un préstamo de moneda vital, inversiones de fondo y créditos al banco o a la casa del tesoro de la teología. De allí hemos tomado prestadas nuestras teorías del símbolo, nuestro uso del ícono, nuestra jerga del aura y la creación poética” (1997, p. 74).

La verdadera obra de arte es análoga a los íconos ya que abre a la presencia de lo otro y del Otro, y actúa como canal para su manifestación. En todas ellas lo invisible de alguna manera se deja experimentar por el que posee un corazón dispuesto a recibirlo:

Toda auténtica obra de arte desemboca en algo religioso. (...) No hago justicia a la obra de arte si la “disfruto”, sino que tengo que compartir el encuentro del hombre creador con la cosa. Entro en el espacio que ahí se establece, y vivo en ese mundo más puro que surge. Al mirar, soy invadido por él. En sí mismo, se convoca “lo mejor”, liberándose de la sujeción y opresión en que lo mantiene la existencia cotidiana. Pero precisamente ahí presiento lo que soy propiamente, y siento la promesa de que alguna vez podré alcanzarlo (Guardini, 1960b, p. 72).

Con respecto a la segunda cuestión a tratar, la belleza de Jesucristo, parece interesante recordar la reflexión que realiza san Agustín

a partir del tercer versículo del salmo 45, 3 que reza: “Eres el más bello de los hombres/ en tus labios se derrama la gracia”, y el texto del libro de Isaías (53, 2) que dice: “Sin figura, sin belleza. Lo vimos sin aspecto atrayente, con el rostro desfigurado por el dolor”. Ambos textos son atribuidos en la Iglesia al Redentor y san Agustín (citado en Ratzinger, 2002) nota que hay aquí una paradoja, a la que se refiere con el nombre de las “dos trompetas”. Según este autor, no hay aquí una contradicción sino que lo que hay son dos trompetas que suenan contrapuestas pero reciben el sonido del mismo aire, del mismo Espíritu divino.

Para Agustín aquí se produce una superación de la estética griega ya que lo bello en Jesucristo recibe una nueva profundidad, un realismo nuevo: el que es la Belleza ha permitido que lo escupieran, le desfigurar el rostro, lo coronaran de espinas, lo atravesaran con clavos y una lanza y finalmente lo crucificaran. En este rostro estropeado aparece la verdadera y suprema belleza: la belleza del amor, que llega hasta el extremo y se revela entonces más fuerte que la mentira y la violencia. Quien logre percibir esta belleza conocerá inmediatamente que la última palabra sobre la realidad es la verdad y no la mentira:

El que cree en Dios, en el Dios que precisamente en las apariencias alteradas de Cristo se manifestó como amor “hasta el final” (Jn 13, 1), sabe que la belleza es verdad y que la verdad es belleza, pero en el Cristo sufriente comprende también que la belleza de la verdad incluye la ofensa, el dolor e incluso el oscuro misterio de la muerte, y que solo se puede encontrar la belleza aceptando el dolor y no ignorándolo (Ratzinger, 2002).

La revelación del hijo lleva a la plena luz lo que ya habían entrevisto los antiguos, especialmente Platón: hay una estrecha unión entre belleza y amor como también la hay entre estos y el dolor, pero es este un sufrimiento pleno de sentido pues se lo da el amor.

Esto también lo han visto los artistas, que saben que para crear belleza deben realizar una tarea dolorosa, siendo atormentados por los mismos temas y visiones, entregarse totalmente y escribir o pintar o componer una y otra vez acerca de lo mismo, como casi mártires que deben inclinarse ante la belleza:

Una idea realmente artística es siempre para el artista algo atormentador, algo casi peligroso para su vida (...) Un artista de verdad (...) sólo tiene derecho a una actividad creativa si para él es una necesidad vital (Tarkovski, 2000, p. 215).

Como dice G. Steiner (1994), en el arte hay un acto de amor por parte del artista que solo puede ser pagado con otro acto de amor por parte del receptor de la obra, a la que debe acoger hospitalariamente y con tacto del corazón. Se cree que en el amor se encuentra la esencia de la obra de arte, y no puede haber real belleza sin este, como tampoco puede haber amor sin belleza, pues el uno implica al otro. Afirma Pablo Picasso hablando de su tarea como artista: “En el fondo, no hay más que el amor. Sea el que sea. Y se debiera reventar los ojos a los pintores como se hace con los jilgueros para que canten mejor” (1973, p. 97).

Se piensa que Dios es el que le da el auténtico y último sentido a la obra de arte y a la belleza del mundo, y en Jesucristo, a través de su belleza y amor redentores, se puede conocer de manera intimísima esta realidad.

Conclusión

Se quiere terminar el trabajo con unos fragmentos de un poema de Miguel de Unamuno titulado *Caña salvaje* (1972, pp. 111-114), pues se considera que resume bellamente lo que se quiso expresar:

*¿Es que soy algo más que frágil caña
por la que sopla el viento?
El viento del Señor, del infinito,*

*sin arranque ni término.
 Doblégate a su soplo
 y déjale que en ti susurre o breme,
 siempre a su modo.
 ¿Arte? ¿Qué es eso de arte?
 ¡No te hagas caramillo,
 sigue de caña!
 Caña simple, salvaje,
 que cela con sus hojas
 las aguas del arroyo
 que no reposa.
 No, no junto al camino,
 a distraer el viaje del peregrino,
 no a alegrar las jornadas
 del caminante,
 sino aquí, en el retiro,
 donde tan sólo llegan
 de cuando en cuando
 los que sin fin ni rumbo
 vagan perdidos.
 Y tú, caña salvaje,
 darás a tus oídos
 la voz del viento del Señor eterno,
 del misterio los gritos.
 Hoy de levante sopla,
 mañana de poniente,
 de norte o sur tal vez, o en remolino.
 (...)*

*Lejos de los caminos
 de artistas y viandantes,
 por donde no trafican
 buhoneros del arte,
 donde los siervos del Señor se pierden
 en la selva a que se entra
 y no se sale,
 la selva sin senderos,
 como no sean
 los que nos muestran el cielo,
 los senderos de estrellas.
 Caña, mi caña,
 bajo el cielo estrellado
 zumba de noche,
 y a los pobres durmientes
 el sueño rompe.
 Caña salvaje,
 ¿qué tienes, dime, tú que hacer con eso
 que llaman arte?*

*Caña, mi caña,
 doblégate al Señor, que a su albedrío
 Él en ti cante;
 en ti, caña salvaje,
 sin plan alguno su poder ensaya;
 juega contigo;
 sé su juguete tú, mi pobre caña.*

Creemos que en este poema se ve claramente cómo el arte, por un lado, es fruto de una suerte de “inspiración divina”, ante la cual lo que el artista debe hacer es doblegarse y servirle y, por otro lado pero en estrecha relación con lo anterior, el arte nos lleva al encuentro con lo inefable: de Él viene y a Él nos lleva de regreso. El artista debe responder al llamado de Dios (justamente es eso lo que significa “vocación”) para poder llevarlo a Él a los demás, que no poseen su don, pero sí tienen fe en el artista y andan, como dice Unamuno, perdidos, buscando la guía de la belleza y también la renovación de su esperanza.

El verdadero artista se escapa de los “buhoneros del arte”, es decir, de los que quieren engañar con la falsa belleza, la que se busca por el mero goce del momento y no ayuda en el crecimiento del hombre sino que, al contrario, lo ensimisma y empobrece. Es esta la belleza “fácil”, la que no cuesta ningún esfuerzo conseguir, pero que en realidad nos deja más vacíos que antes.

El artista no desea ser caramillo, sino caña: es decir, no quiere ser un instrumento rebuscado y mentiroso, sino un canal por el que pueda soplar el Espíritu lo más perfectamente posible, debiendo ser para esto liso, llano, dócil. Está llamado a romper el sueño de los durmientes, por lo tanto, a provocar heridas, guerra en sus corazones para que no se esfume en ellos la nostalgia de Dios, para que atrevan a internarse en los senderos de la selva en los cuales uno solo puede ser guiado por las estrellas.

No debe ser una distracción para el camino del peregrino, sino que, por el contrario, debe

ayudar al retiro, al silencio y a la contemplación. Esta última debe ser también la tarea principal del artista, pues solo está “autorizado” a crear cuando se ha sido atormentado una y otra vez por las mismas inspiraciones, cuando ha madurado la creación en su interior, con un largo sufrimiento y también un inmenso amor y deseo profundo de procrear en la belleza.

El arte tiene como función dar “gritos del misterio”, manifestar la presencia de lo Absoluto, dejándolo que “susurre o brame” a través suyo, tratando de ser un espejo de Aquello, y si cumple con esto, ya no habrá lugar para que se diga que el fondo de la realidad es feo o mentiroso, pues el dolor siempre presente estará traspasado por la luz, por el amor.

Se piensa que la respuesta a las dos posturas que se expusieron al comienzo del trabajo está aquí, pero no a la manera de una refutación racional pues se considera que no sería fructífero dar tal tipo de respuesta en una cuestión como la presente, en la que se debe apelar no solo al intelecto del hombre sino también y principalmente a su voluntad, a su corazón, y por ello se decidió realizarlo, mostrando que es posible otra salida si se anima a hacer silencio en el interior para escuchar la única voz que en definitiva puede llenarnos y que interpela a diario en la belleza y el amor de las personas, el mundo y las verdaderas obras de arte.

Referencias

- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal*. Barcelona, Anagrama.
- Bernárdez, F. L. (1972). *Antología poética*. Madrid, Austral.
- De la Cruz, J. (1985). *Poesías completas y comentarios en prosa*. Madrid, Austral.
- De Unamuno, M. (1972). *Poesías escogidas*. Buenos Aires, Losada.
- Guardini, R. (1960a). *Imagen de culto e imagen de devoción*. Madrid, Guadarrama.
- Guardini, R. (1960b). *Sobre la esencia de la obra de arte*. Madrid: Guadarrama.
- Kovadloff, S. (1993). *El silencio primordial*. Buenos Aires, Emecé.
- Mosto, M. (2002). ‘La imagen y la mirada’. En *Vida llena de sentido*. Buenos Aires, Sabiduría cristiana.
- Ortega y Gasset, J. (1942). *La deshumanización del arte*. Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- Picasso, P. (1973). *Pintura y realidad*. Montevideo, Libros del Astillero.
- Plotino (1967). *Enéadas*. Buenos Aires, Aguilar.
- Ratzinger, J. (2002). *Mensaje a los participantes del “Meeting” de “Comunión y Liberación” de Rimini, del 24 al 30 de agosto*. Disponible en: <http://www.zenit.org/article-15557?l=spanish>
- Sedlmayr, H. (1957). *La revolución del arte moderno*. Madrid, Rialp.
- Steiner, G. (1994). *En diálogo con Ramin Jahanbegloo*. Madrid, Anaya.
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta*. Bogotá, Norma.
- Steiner, G. (2001). *Presencias reales*. Barcelona, Destino.
- Tarkovski, A. (2000). *Esculpir en el tiempo*. Madrid, Rialp.

Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad sergio arboleda*

Practices of reading and writing in five different programs of the sergio arboleda university

Recibido: 03 de febrero de 2010 - Revisado: 12 de febrero de 2010 - Aceptado: 05 de marzo de 2010

Blanca González** - Violetta Vega***

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura presentes en cinco cursos de diferentes programas adscritos a la Universidad Sergio Arboleda (sede Bogotá). La investigación partió de los siguientes interrogantes: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad?, ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir? y ¿cómo se evalúan los avances y resultados en los procesos de lectura y escritura? La información se obtuvo a partir de pruebas escritas, encuestas, observaciones en el aula y entrevistas a los docentes de dichas asignaturas. Tras el proceso de análisis se configuraron cinco unidades de información, que para el caso de la lectura fueron: asignación de lecturas, intervención para orientar, intervención para aclarar, evaluación y apreciaciones del docente; y para el caso de la escritura: definición de tipos de texto, intervención en el proceso de elaboración, intervención en el proceso de corrección, evaluación y apreciaciones del docente.

Palabras clave

Prácticas de lectura académica, prácticas de escritura académica, asignación, acompañamiento, evaluación.

Abstract

This paper presents the results of an investigation into the practices of reading and writing present in five courses of different programs assigned at the Sergio Arboleda University (Bogotá). The research derives from the following questions: What is the role of reading and writing process in the course of some programs at the University? How is assign, directed and accompanied the task of reading and writing? and how are assessed the progress and results in the process of reading and writing? The information was obtained from written tests, surveys, classroom observations and interviews with teachers of these programs. After the analysis process, were set up five units of information, which in the case of reading were reading assignment, intervention guidance, intervention to clarify, evaluation and assessments of teachers, and for the case of writing: defining text types, intervention process, intervention in the correction process, evaluation and assessments of teachers.

Keywords

Practice of academic reading, academic writing practices, allocation, supervision and evaluation.

* Artículo Resultado de investigación. Línea de investigación en Lectura y Escritura Académica. Grupo Invedusa- Universidad Sergio Arboleda.

** Filóloga, español y lenguas clásicas. Universidad Nacional de Colombia. Magister en desarrollo social y educativo. Universidad Pedagógica - CINDE.

Correo electrónico:
blanca.gonzalez@usa.edu.co/
blaygon@gmail.com

*** Filóloga con especialidad en Humanidades clásicas universidad nacional. Magister en desarrollo educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional -Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE.
Correo electrónico:
tamiajvp@gmail.com

Introducción

La investigación de las prácticas de los docentes universitarios en lo concerniente a la lectura y escritura aparece como un campo poco reconocido y de reciente interés en nuestro país. Aun así, los trabajos encontrados han mostrado de forma sólida y recurrente que el interés por el tema y la centralidad del mismo en las cátedras colombianas no se corresponde con la preparación y actualización de los docentes en torno a lo que implica leer y escribir en los diferentes niveles y en las distintas disciplinas (Arias, 2007; Colciencias, 2008). Lo anterior ocurre, entre otras razones, porque explorar, registrar y estudiar sistemáticamente las prácticas de los docentes en el aula aún parece ser difícil y espinoso en nuestro medio.

En razón de lo anterior, la investigación que se presenta en este artículo tuvo como propósito caracterizar las prácticas de lectura y escritura en algunos cursos de la Universidad Sergio Arboleda y proponer algunas bases para su cualificación. Se buscó ahondar en preguntas centrales como: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad?, ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir en estas materias? y ¿cómo se evalúan los avances y resultados en los procesos de lectura y escritura?

De esta forma, lejos de pretender generalizaciones en relación con el tema, este estudio se comprometió con el debate y la exploración, con la generación de interrogantes y la motivación de acciones que resultan básicas para la consolidación de las comunidades académicas; en fin, pretende sumarse a la creciente voluntad de repensar y proyectar, desde un punto de vista sociocultural, nuestra relación con los textos.

Metodología del estudio

En consecuencia, los trazados metodológicos para el estudio partieron de la premisa de

que existe un saber importante que subyace en las prácticas de los maestros, que está presente en la cotidianidad de las aulas y debe ponerse de relieve puesto que puede correr el riesgo de ser opacado o reemplazado por la contundencia de las teorizaciones que suelen hacerse sobre esas prácticas. No es posible cumplir el cometido de comprender y caracterizar un fenómeno particular centrando los focos en el tamiz de una estructura teórica preestablecida, esto podría equivaler a suplantar aquello que se pretende describir y, por tanto, a desconocerlo. Esto, por supuesto, no niega que el acercamiento a las prácticas debe guiarse por lo que otros autores han hallado en sus propias pesquisas y por las conclusiones que han podido allegarse tras catalizar teorías y acciones producidas en otros escenarios. A este respecto resulta interesante la siguiente afirmación:

Las ciencias sociales se orientan hoy hacia una comprensión del saber de lo humano allí en donde ese saber toma forma, esto es, admitiendo que la vida social se tematiza de manera previa a su cientifización. Las prácticas sociales son, fundamentalmente, formas de comprensión del mundo y su conocimiento no se puede realizar buscando regularidades en ellas a través de marcos explicativos, sino permitiendo que se exprese la elaboración histórica de sentidos que en ellas tiene lugar. Por ello es clave que la investigación social no sólo se realice en función de contribuir al acumulado teórico en torno a los problemas de investigación, sino que rescate las formas de comprender el mundo propias de los contextos y formule, contando con ellas, preguntas de investigación que movilicen el cambio social al propiciar la apertura de horizontes que resulta, tanto para las prácticas sociales como para la investigación, como resultado de su encuentro (Herrera, 2009).

Ahora bien, la selección de las fuentes para el desarrollo de la investigación se apoyó en la premisa de pertinencia del enfoque

cualitativo; en concordancia, busca relevar aquello que resultó más accesible y que brindó más información. El proceso contempló tres fases: inicialmente, se realizó una descripción cuantitativa del problema y de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, que cubrió las dos primeras etapas del proceso, y, posteriormente, se adelantó una caracterización cualitativa que, apoyándose en los resultados de las dos fases iniciales, se propuso ahondar en los puntos de conflicto más álgidos que se encontraron tras el análisis del estudio descriptivo.

En la primera fase de la investigación, se hizo un ejercicio de tipo cuantitativo con el objeto de cimentar el problema de investigación en el que se enfocaría la atención del Proyecto. Durante ese ejercicio, el Departamento de Gramática - Lectura y Escritura Académicas tabuló los resultados que obtuvieron algo más de mil cuatrocientos estudiantes en evaluaciones diagnósticas en las que se esperaba que estos dieran cuenta de cuatro aspectos básicos de lectura: léxico, estructura de las ideas, propósito del autor y toma de posición, además de algunos elementos de gramática y ortografía.

En dicha tabulación, se encontró que el 73,23% de los estudiantes que ingresan a primer semestre tiene un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico. Lo anterior implica que el nivel de comprensión textual de la mayoría de los estudiantes sólo llega hasta el significado más general de los textos y la posibilidad de parafrasear la información contenida en ellos; asimismo, que en su producción textual, los estudiantes no logran niveles de coherencia y cohesión aceptables y no definen una intencionalidad clara, consecuente con las exigencias contextuales, que incida en la estructuración del texto.

Del mismo modo, se pudo establecer que el 22,81% de los estudiantes inicia su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial que permite comprender las condiciones

enunciativas del texto y su sentido global. Las pruebas también mostraron que este grupo de estudiantes tenía un proceso de escritura intermedio, caracterizado por la construcción coherente de oraciones y párrafos y el planteamiento de una estructura textual definida conscientemente por el escritor; aunque el texto, observado de manera global, incurra en vacíos de sentido y no cumpla con una superestructura clara o atienda los requerimientos contextuales. De acuerdo con la información obtenida, sólo el 3,94% de los estudiantes presenta un nivel de lectura y escritura avanzado, es decir, un tipo de lectura crítico que permita comprender el sentido global del texto, su intencionalidad y posibilidades semánticas, sus debilidades estructurales, temáticas y relacionar el sentido o estructura del texto con otros textos afines para establecer la solidez del mismo. Y, en forma análoga, un proceso de escritura que muestre una estructuración clara de los escritos, coherencia con una intención comunicativa adecuada al contexto y un uso intencional de las convenciones gramaticales.

Vale decir que gran parte de los estudiantes que alcanzaron niveles avanzados en la prueba cursaron previamente uno o varios semestres en otras universidades. Como es evidente, estos indicadores contrastan con el hecho de que los textos escritos de orden expositivo y argumentativo y las pruebas con pregunta abierta y cerrada constituyan un elemento fundamental en los procesos formativos y evaluativos de la Universidad. La lectura y la escritura cumplen un papel básico en el desempeño académico de los estudiantes y en la valoración que del mismo, que realizan los docentes. De manera que el panorama descrito señaló un profundo desencuentro entre las exigencias de los docentes y las capacidades que han desarrollado los estudiantes en el tránsito de la secundaria a la educación superior. Las altas tasas de fracaso académico y deserción, que antes se mencionaban, pueden tener mucha relación con este fenómeno; aunque su efecto más común sea un alto esfuerzo académico por

parte del estudiante que apenas logra satisfacer lo que el profesor considera aceptable.

Las encuestas, que se aplicaron en la segunda fase del Proyecto pretendían describir, bajo el enfoque cuantitativo, los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a la que imparte el Departamento de Gramática – Lectura y Escritura Académicas. Las preguntas se referían a los tipos de texto que comúnmente se solicitan en las cátedras y al tipo de valoración o evaluación que de ellos se hace, también se indagaba por las herramientas de apoyo ofrecidas por los docentes en los procesos de lectura y escritura concretamente. Una vez concluido dicho análisis se identificaron los puntos más críticos en relación con tales procesos y se implementó una metodología de tipo cualitativo para continuar el estudio.

Los datos que arrojaron los dos instrumentos anteriores apuntalaron el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, trazaron derroteros para la observación de las cátedras y la realización de las entrevistas y permitieron contrastar la información obtenida en las mismas. De forma que, ya en la tercera fase del proyecto, se observaron las primeras sesiones de once cátedras en las cuales se contrastaron los siguientes elementos, a fin de seleccionar los cursos en los que se realizaría la indagación:

- la presencia de materiales de lectura obligatorios que apoyaran el trabajo de aula,
- el establecimiento de pautas escritas o verbales para el desarrollo de lecturas y trabajos,
- la inclusión de trabajos escritos como parte de la evaluación
- y la referencia verbal o escrita a las fuentes bibliográficas y virtuales que involucraba el curso.

Aunque es claro que los procesos de lectura y escritura intervienen directa o indirectamente

en cualquier acción de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en todas las escuelas visitadas fue posible entrever la centralidad que se le asignaba a dichos procesos, sólo cinco cursos mostraron un trabajo recurrente en los temas que se acaban de enunciar.

En los cinco cursos seleccionados se realizó una observación sistemática a lo largo del primer semestre del 2008 que se organizó, por una parte, en diarios de campo que detallan las prácticas de aula y las propuestas didácticas relevantes para el tema que nos ocupa; las notas personales y las notas metodológicas y teóricas, y, por otra, en anexos que recogen los programas, lineamientos institucionales, orientaciones de cátedra, documentos y textos que circularon en las aulas. Paralelamente, con el objeto de contrastar esta información se realizaron entrevistas a los profesores observados y en ellas se acreditaron y profundizaron los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

La lectura en la Universidad. Resultados de la investigación

*Los textos o sus contenidos no modifican los individuos,
más influencia tienen los modos de leer.
Los textos que entran en la escuela no son
más los mismos;
asumen una nueva función que los transforma.*
Gomes, A.

Las encuestas a docentes y estudiantes de la Universidad coincidieron en mostrar una fuerte preocupación por el tema de la lectura y la composición escrita, pero muy pocas acciones concretas y fundamentadas en ese campo. En dichas encuestas, se pudo establecer que tanto los docentes como los estudiantes afirman que en sus clases se realizan ejercicios de comprensión de lectura y que los textos propuestos contribuyen a la formación disciplinar. No obstante, el denominador común es que estas prácticas favorezcan el desarrollo de la comprensión

textual y localizada, y no hagan énfasis en una lectura que se concentre en información que no está presente de manera explícita en los textos o que identifique posturas del autor, análisis de fenómenos y contextualización de situaciones.

En relación con el tipo de texto que con mayor frecuencia se lee en la Universidad, se encontró que se le otorga gran importancia a la lectura de artículos de opinión y libros o tratados disciplinares. En un segundo lugar, algo distantes, estarían los informes y los ensayos. Para los otros tipos de texto no se puede describir una regularidad de uso importante, y llama la atención la débil presencia del texto literario en los programas que se desarrollan. Con todo, los fuertes desencuentros que evidencia esta descripción exigieron una caracterización más profunda que permitiera contrastar información para determinar el sentido preciso de los datos. Precisamente, este fue el propósito de la tercera fase del estudio cuyos resultados se presentan en los siguientes párrafos.

Vale decir que tras la observación no se halló un único concepto de lectura¹. Parece no haber coincidencia ni en propósitos ni en implicaciones. Sin embargo, los datos convergen en que leer es una de las prácticas que más esfuerzos y tiempos demanda en las aulas de la Universidad. Aunque los propósitos son diversos, la información obtenida hace evidente el interés de los docentes por mediar en las diferentes etapas de los procesos de lectura, tanto en su asignación como en su manejo y en aquello que se obtiene con el acceder a los textos y ubicar la información más relevante. Aun así, esta mediación apunta a la consecución de los objetivos disciplinares y no al desarrollo específico de la capacidad de lectura; es decir, se concibe la lectura como un ejercicio casi translúcido que opera como una herramienta en la adquisición del conocimiento.

De acuerdo con lo encontrado, el proceso regular de lectura es el siguiente: el docente establece unos textos para leer y

unos plazos determinados para efectuar la lectura y, posteriormente, suponiendo que esa lectura se ha realizado, propicia discusiones, exposiciones, debates o evaluaciones sobre la misma. El cometido en algunos casos es leer un texto previo para preparar y desarrollar la clase, pero la tarea más bien se convierte en una lectura por obligación o por cumplir. Y es preciso insistir en que, según lo visto en exposiciones y participaciones, no se hace un análisis muy detallado de los textos antes de repasar en clase sus contenidos y planteamientos. Aunado a lo anterior, muchas de las lecturas se difunden en fotocopias fragmentarias y la revisión de textos en la biblioteca suele sacrificarse por falta de tiempo. Ante esto, y desde una perspectiva contemporánea, parece necesario enfatizar que resulta difícil pensar la lectura si no es como un encuentro de saberes y de perspectivas, un diálogo en el que, parafraseando a Gadamer (1984), todos tengan algo que decir.

Es preciso cuestionar la ya antigua idea que liga la lectura con la consulta y la extracción de datos, que concibe el acto de leer como un encuentro con una fuente transparente. Esta necesaria reubicación de la lectura impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su contextualización, que siempre proviene de unas condiciones concretas de existencia, que siempre responde a un mundo vivido. No se trata, entonces, de que el texto sea o bien un instrumento que media entre la realidad y el lector, entre el descubrimiento y el discurso exteriorizado, o bien un cofre en el que se deposita incólume el conocimiento; se trata, más bien, de entenderlo como el lugar de registro de un discurso y una experiencia. El texto es, a la vez, señal y presencia de nuestro ser en el mundo.

En este sentido, cada vez que escribimos se juega toda esa experiencia que somos en el discurso enunciado; situada en el mundo de cada una de las personas, la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en las estructuras y en las formas de escribir.

Aparecemos en nuestros textos y ellos son una forma de nuestra propia materialidad. El saber de forma predeterminada a dónde nos conducirá el diálogo equivale a negarlo. De la misma forma, pensar que todos los diálogos conducen a acuerdos o consensos es ingenuo. El valor de la confusión –en el sentido más latino del término: mezcla, desorden, turbación– que tiene lugar durante las relaciones comunicativas está en su presencia más que en el lugar al que nos conducen. Freire (1987) precisa que la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por medio de un proceso de indagación compartida y de la conciencia personal y política de los participantes; la afirmación se aparta de informar a un receptor ignorante sobre las aseveraciones de una especialidad o de un autor. Hay en estas palabras un compromiso explícito con el cuestionamiento a la posición desde la que se enuncia un discurso o un texto.

Freire, rememorando a Dewey, también ha puesto de presente la importancia de los “ambientes dialógicos” en los espacios educativos. Desde diferentes propósitos, se ha coincidido en caracterizar el diálogo como una relación comunicativa, distinta de la charla, la conversación o la discusión, porque supone lazos sentimentales como el respeto, la confianza, el interés y la expresión de rasgos de carácter como la capacidad de escuchar y la apertura ante el desacuerdo (Burbules, 1993). Si esto es así, el diálogo aparece como un recurso singular para cuestionar la tradición intelectual que desacredita la posición y la divergencia de quienes no son “pares” y las concepciones uniformes sobre los sentidos. Ya decíamos que para que haya diálogo hay que garantizar que todos tienen algo que decir y que todos valoran fundamentalmente la posición propia y la de los otros. Se puede concluir que leer podría tener más sentido si se presenta como un diálogo con quien ha escrito y que hablar sobre las lecturas en clase resulta mucho más significativo si busca la comprensión mutua antes que la ilustración de un tema. Como puede verse, la concepción de

diálogo que se ha esbozado comporta una visión descentrada y no autoritaria del intercambio. Detengámonos un momento en esta afirmación: conceder que se dialoga con los textos conlleva a asumir que cada una de las palabras que estos contienen, su elección, ordenación y el sentido que se les atribuye, ponen de presente la historia y el presente de quien ha escrito. Conceder que el diálogo requiere ponerse en juego es romper con las jerarquías tradicionales que estructuran la academia; hablar de apertura exige difuminar la prevención y reposicionar la diferencia.

Dicho esto, volvemos con más argumentos a la idea de que no es posible pensar la lectura sino como un encuentro de saberes y de perspectivas, como un diálogo, y podemos entretejer esta concepción con las implicaciones que hemos señalado en torno a la dificultad de hablar de diálogo con el texto y sobre los textos en las aulas exploradas. En síntesis, la interacción textual es una forma de aparecer de la interacción corporal que encuentra una de sus afirmaciones más auténticas en el diálogo. Pero como no hemos encontrado que en la Universidad las interacciones por medio de los textos y a propósito de ellos superen lo teleológico, acepten lo circunstancial y permitan *envolverse* en el curso de los debates didácticos, no podemos afirmar que en la Universidad haya algo más que intercambio y discusión sobre los textos. Según los datos, en la Universidad no todos tienen *algo que decir* o aprecian fundamentalmente las posiciones de los autores o de los otros lectores durante dichos debates. De ahí que ante la pregunta por la relación entre los conceptos lectura, vivencia y diálogo tengamos que decir que en las discusiones y conversaciones que se producen en la Universidad, al menos en las cátedras que pudimos conocer, la prevalencia de unas determinadas propuestas de lectura y la cosificación o absolutización de los textos impiden el diálogo. ¿Hasta qué punto impedirán también la posibilidad misma de leer?

Análogamente, al interior del salón, el profesor es el encargado de organizar el

conocimiento de los estudiantes, de orientar las opiniones. El profesor ha ocupado el lugar del maestro. Walter Benjamin decía que en la modernidad se da una crisis de transmisión, entre otras cosas porque desde un punto de vista pedagógico la *scientia* ha substituido en gran medida a la *sapientia*. Es el profesor quien determina los momentos en los cuales los estudiantes deben leer y hablar sobre lo que leen y las maneras como deben hacerlo. Al mismo tiempo, también es el encargado de decidir la forma de *envolverse* en el texto. Este ejercicio de prefigurar el acceso a los textos hace que los estudiantes distingan los límites de lo que puede y vale la pena leer, es decir, hace que aprendan una forma particular de orden y sentido de la lectura que les puede resultar completamente artificial. Dice Deleuze, a propósito de estas regulaciones, que “las imágenes pedagógicas se encarnan y dicen lo que nos debe interesar en las otras imágenes: ellas editan nuestra percepción” (1992, p. 58).

Esta forma de programar la lectura y la interpretación, las formas y los momentos de leer, así como el valor y el sentido de la acción misma, se muestra en la obligación de probar que se leyó o de hablar y preguntar en clase sobre la propuesta de lectura que ha planteado el profesor. Parece que no se incitara a leer siempre o a leer de la manera en que cada uno siente que es adecuado, la lectura es válida si acontece en el momento requerido, sobre el tema requerido y de la manera más eficiente; también es un poder del docente sustraer a los estudiantes de la lectura o dedicarlos a ella. Asimismo, cuando se obliga a leer, a tomar parte en un tema a través de un texto, no se está incitando cualquier lectura, antes bien, es una lectura específica, instada, orientada y aclarada por el profesor.

Leer adecuándose a una figura pretendida de lo que es ser escritor y ser lector, simplemente reproduciendo las formas de decir; asumiendo una posición ante el saber de carencia o incapacidad, y subrayando lo que otros dicen mientras

se oculta y desvirtúa lo que nosotros decimos; difícilmente permite *caer* en el diálogo fundamental al que alude Gadamer y definitivamente nos aleja de hacer que la lectura *valga la pena*. Así las cosas, y a la luz de lo que se ha encontrado en las aulas observadas, parece necesario desnaturalizar y cuestionar nuestros referentes y reconocer factores de diálogo que hasta ahora han pasado inadvertidos o ignorados para desarrollar el juego de leer conscientemente (Vardi, 2000). Todo esto porque “tenemos que ser lo bastante similares para que la comunicación ocurra, pero lo bastante diferentes para hacer que valga la pena” (Burbules, 1993). Con una lectura asignada, intervenida y evaluada, de hecho, podemos estar generando una imposición a la vez física y simbólica en la manera académica de asumir los textos que riñe con el objetivo de hacer que los estudiantes entren a participar de las comunidades académicas disciplinares.

La escritura en la Universidad. Resultados de la investigación

Inicialmente, es importante hacer notar que en las encuestas realizadas se halló una profunda vinculación entre los procesos de lectura y escritura, tanto en la práctica como en las apreciaciones de los docentes. Este instrumento mostró que existe un insistente trabajo en torno a algunos textos argumentativos y expositivos, tales como el ensayo, el artículo y el resumen, mientras que otros tipos textuales como el protocolo, a pesar de ser comúnmente utilizados en diversos espacios académicos, resultan desconocidos para el estudiante. Es interesante, por ejemplo, que uno de los textos más utilizados sea el resumen, pues cabe preguntarse si se brindan suficientes bases en la Universidad y en la Escuela para realizar este tipo de síntesis en el medio académico. También parece importante esclarecer qué se entiende por pautas en el proceso de escritura, si estas tienen que ver con la estructura del texto o con las normas de elaboración o si hay un reconocimiento y una interacción previa con este género; asimismo, conocer las herramientas

que se ofrecen para facilitar el proceso de documentación de los textos.

En otro de los aspectos que se indagaban en las encuestas, se encontró que los estudiantes consideran insuficiente el apoyo que se les brinda durante el proceso de escritura. Para el estudiante, resulta fundamental contar con bases que orienten su proceso de escritura y se espera que estas sean dadas por el docente. De otra parte, la mayoría de los docentes encuestados esperan que los estudiantes consulten cómo se elabora el texto y estiman que las indicaciones que han dado al principio del proceso son suficientes para la planeación, redacción y revisión del mismo. En otros casos, menos recurrentes, no se dan instrucciones ni parámetros para el trabajo y su respectiva elaboración, pero se reclama un buen texto final. De lo anterior, se puede inferir que el docente considera que el estudiante tiene las habilidades y el conocimiento para desarrollar los escritos requeridos independientemente y sin un seguimiento particular. Llama la atención que una gran mayoría de los docentes que participaron en el estudio desestime la colaboración que otros profesores pueden brindar en este campo y no consideren necesario que los estudiantes se apoyen en otros docentes, prefieren que la consulta se realice de forma totalmente autónoma.

En el ámbito de la evaluación, se halló que la retroalimentación del docente se da a través de marcas cualitativas (comentarios) y otras cuyo sentido no siempre resulta compartido (equis o signos de interrogación); por lo tanto, es difícil para el estudiante entender cuál es el error o la corrección y el porqué de sus notas. Se ha ratificado que, tal como se afirma en diferentes investigaciones, los docentes no suelen revisar el texto en una versión preliminar, sino en la entrega final y que registran los resultados obtenidos por los estudiantes preferentemente en planillas y no en un instrumento que apoye de manera más directa la formación en lectura y escritura como el portafolio o las rejillas.

Como dato adicional, resulta inquietante que los docentes consideren que el apoyo durante el proceso de escritura sería una forma de ayudar a los estudiantes con la nota y que tiempo después, cuando el curso que impartían ya ha terminado, sí consideren razonable ofrecer su ayuda en este sentido.

Es necesario insistir en que parece haber una importante distancia entre lo que se enseña sobre este campo, sus requerimientos en el uso efectivo y las posibilidades que ilustra. Aunque hay muchos mensajes y acciones que circulan en el aula de clase en relación con la escritura, las herramientas que demanda la composición y el acompañamiento que comporta cada fase del proceso resultan extrañas. Veamos los resultados de la observación.

El carácter de la información copiada sugiere que la escritura de los estudiantes está delineada por aquello que es necesario hacer; y que los momentos y ejercicios escritos no son para nada autónomos o personales. Así también, puede entreverse que los fines de la asignatura marcan el proceder y que el posicionamiento de los escritores en sus textos no obedece en gran parte a una lectura crítica previa, de textos o problemas, sino a los requerimientos de una presentación instada. Vale decir que la actividad en la que más se advierte la presencia de la escritura es en la *toma de notas o apuntes*, que es requerida implícita o explícitamente cuando los docentes piden registrar lo que se dicta. Ni las entrevistas ni los relatos de las sesiones muestran que las notas vayan más allá de lo que sucede o lo que se dice en la clase. Esta labor consiste en reproducir lo dicho por el profesor y por los textos, o en copiar lo que debe hacerse y resulta importante durante la sesión.

No se encontró que los estudiantes tomaran apuntes sobre sus propias ideas, críticas o sobre nueva bibliografía para complementar lo visto, excepto cuando el profesor daba esta pauta expresa –y lo anterior marcaría un matiz hartamente distinto de la toma de apuntes sobre lo

que se dice, pues es posible que todo aquello que se consigna en hojas, cuadernos y tableros tenga un carácter meramente funcional. Así, la escritura parece involucrar tres índoles de tareas distinguibles: una que tiene que ver con la búsqueda, consulta o adquisición de información, ya sea en las clases, con el profesor, en la biblioteca, en los libros o en la Web; otra que se relaciona con la selección, contraste, síntesis, reflexión o estudio de la información, estas actividades pueden desarrollarse en clase, entre clases o independientemente; y otra más que implica la realización de trabajos escritos apoyándose en lo que se ha allegado previamente.

En otro ámbito, vale destacar que los docentes muestran muy poco lo que escriben y su resultado puede verse solo en el tablero, en la lista y en registros; escriben para explicar y para evaluar. Pero, obviamente, esta no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera; una escritura que quizá se deje entender mejor como anotación que propiamente como texto, aunque acá se mantenga el término, porque así lo expresan los informantes. Hay una comprensión subyacente de la escritura que la reduce a plasmar grafías sobre una superficie que lo permita. En sus escritos, los profesores: amplían, sintetizan, complementan, grafican, aclaran y ejemplifican; establecen relaciones, definen, comentan, glosan, recapitulan y también repiten, pero no es el mismo repetir de los estudiantes, su repetir es sinónimo de insistir. Todo aquello, inmerso en una gran tendencia a presentar las cosas como algo terminado y definido. A lo anterior se suma el que los temas suelen iniciar y agotarse en las palabras del docente, y que sea él quien administre las fuentes y determine qué es lo importante en ellas. Ante este panorama, cabría preguntarse por el alcance real de la escritura en el marco de los proyectos que cada uno de los espacios escolares observados declara.

Y todo esto es fundamental sólo porque si no compartimos este punto de partida será

difícil ubicar otros nexos necesarios: estamos planteando aquí que la palabra escrita y los textos allanan, y de alguna manera posibilitan, nuestra relación inmanente con el mundo, no son solo informes sobre ella. Cualquier texto es, en este sentido, una concreción necesaria del encuentro entre el ser humano y el mundo que posibilita la construcción de diferentes totalidades expresivas, diferentes formas simbólicas ordenadas por el contexto. Hay diversos argumentos acuñados en este sentido. El hecho de que el valor de los textos “dependa de la función que contraigan entre ellos en un acto concreto” (Pericot, 1987, p. 101), implica que dan testimonio de lo que piensan estudiantes y docentes, nos dan testimonio de su ser y de aquello que integra su existencia.

Así, puede advertirse que cada uno de los textos presupone el posicionamiento de quien lo hace y, a la vez, se caracteriza como tal por recrear una posición ante el mundo que es colectiva a un determinado grupo o sociedad. No hay un lugar neutral para el texto. Todos los escritores están inmersos en un conjunto de relaciones poco estables, pero siempre comprometidas. El texto se muestra espontáneo sólo en la medida en que no aparece como una respuesta concreta y que llega hasta nosotros como si algún desconocido lo hubiera apuntado, por ello es importante que, como dice Delia Lerner (2001), “El docente tenga la última palabra y no la primera” en este proceso. Pero puede ser que estemos enseñando formas de escribir que no funcionarán eficazmente en el contexto académico.

Ahora bien, dado que la comunicación escrita es una interacción simbólica y que no podemos perder de vista que esa interacción está encaminada, intencionalmente o no, a la enseñanza y el aprendizaje, esta adecuación y estas exigencias actúan como ordenanzas socioculturales (Guiraud, 1986) constantes que transforman a los autores que las emiten y reciben. Está implícito en todo esto un proceso educacional subyacente, es decir, la escritura

se realiza con base en un proceso educativo. Cada una de nuestras composiciones proviene de una cultura simbólica que es transmitida y conservada por medio de la educación. El problema, entonces, es presentar una forma de escritura como la única válida y como la precisa para un espacio o una disciplina y comprometer a todos con ese requerimiento.

“Es diferente leer y escribir y saber leer y escribir en la universidad”

La frase que titula este aparte fue tomada de una de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, y parece resumir muy bien los diferentes hallazgos. A continuación, se proponen dos apartes en los que se sintetiza aquello que consideramos fundamental para tener una mirada global sobre los resultados del estudio:

1. Los ejercicios de lectura se han presentado como una de las grandes temáticas en la información acopiada. En todas las cátedras estudiadas, la lectura se pone en una situación y en una relación regulada por la obligatoriedad. La decisión sobre los tipos de texto con los que se trabaja, su carácter y los momentos de lectura es de dominio del maestro. La responsabilidad de los docentes es asignar las lecturas y la de los estudiantes realizarlas en los tiempos estipulados. Así, los diarios, las entrevistas y los anexos corroboran que estas se fijan en el programa o en el curso de la cátedra de acuerdo con el desarrollo de las temáticas o con las actividades programadas. Los tipos de texto más leídos son el artículo y el capítulo de libro, que en la mayoría de los casos llegan a los estudiantes en fotocopias sin la correcta referenciación. También puede verse que hay una preferencia por la realización de las lecturas en espacios previos o posteriores a la clase, no en ellas, de forma que cuando se llegue al salón se puedan realizar discusiones o retroalimentaciones que permitan nutrir o configurar el contenido de las mismas; o bien, que ofrezcan a los estudiantes elementos para

comprender la exposición del docente. Lo que el profesor escribe no es material de lectura y no se encontraron referencias en otros idiomas.

Hay algunos detalles que merecen especial atención: mientras que el objetivo general es “Fortalecer herramientas académicas para analizar, criticar e investigar”, las exposiciones y las participaciones no muestran que los niveles de lectura permitan complementar o criticar lo leído, se llega a la memorización y, ante esto, los docentes ofrecen una serie de pautas complejas sobre lo que se debe recuperar en los textos: “referencias, fuentes, contexto del autor”. Muchos no participan en las discusiones y no plantean ni responden preguntas. Hablar sobre la experiencia personal que se relaciona con el texto es más frecuente que hablar sobre lo que efectivamente planteaba el autor. El “contraste de ideas” y el establecimiento de “relaciones entre actualidad y textos” parecen muy lejanos.

Aunque los propósitos son diversos, la información obtenida hace evidente el interés de los docentes por mediar en las diferentes etapas de los procesos de lectura, tanto en su asignación como en su manejo y en aquello que se obtiene con el acceder a los textos y ubicar la información más relevante. Con todo, esta mediación apunta a la consecución de los objetivos disciplinares y no al desarrollo específico de la capacidad de lectura; es decir, se concibe la lectura como un ejercicio casi translúcido que opera como una herramienta en la adquisición del conocimiento. Aún se insiste mucho en nuestras instituciones en el tema de la “comprensión de lectura”, constriñendo la función de la lectura precisamente a ella.

Tal parece que los docentes nos venimos preocupando más por los resultados de la lectura de nuestros estudiantes que por enseñarles cómo involucrarse activamente en el proceso de comprensión y reconstrucción de los textos. Entonces, el interés se centra en ver si al final de la lectura los estudiantes han llegado o no a

las respuestas que se esperaban. Parece ser que se da por hecho que una vez que los estudiantes se convierten en expertos decodificadores, la comprensión de los contenidos está garantizada. Y es un hecho que, cuando se realizan ejercicios de lectura en el aula, la interpretación del texto recae de manera más clara en el maestro que en el estudiante. Ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido, o bien, centrando la atención en determinadas líneas o párrafos, el docente minimiza la participación de los estudiantes en la búsqueda de significado. Así, el estudiante se enfrenta a una doble exigencia: dar significado al texto y captar la interpretación del maestro. En este contexto, resulta esperable que sea el docente quien comprenda, pregunte y contraste; quien reelabore su conocimiento a partir de los textos.

Así las cosas, los verbos ‘orientar’ y ‘aclarar’ resultan bastante propicios para señalar el lugar que ocupa el docente en el proceso de lectura. Y es preciso decir que la diferencia entre orientar y aclarar radica en lo siguiente: se puede afirmar que los docentes orientan cuando ofrecen pautas para realizar las lecturas y comprenderlas, y que aclaran cuando vivencian ante la clase la forma como ellos mismos han realizado su lectura y han logrado sus comprensiones. Aunque no puede hablarse de una forma general de leer en los diferentes cursos, es claro que hablar, intercambiar y dialogar sobre las lecturas, recurriendo a las preguntas y las respuestas, es algo que todos hacen. También es claro que aunque todos esos intercambios presuponen la aclaración, no tienen los mismos puntos de llegada; que no todos pueden comprenderse como diálogos y no todos consiguen ir más allá de la repetición. Debe hacerse notar que algunos de estos intercambios restan importancia al contacto con las fuentes, a la referencia directa y a los recursos que pueden presumirse en la lectura del profesor, pero que en clase este último reemplaza.

De otro lado, la obligatoriedad de probar que se leyó o de hablar y preguntar en clase

sobre la propuesta de lectura que ha planteado el profesor es indicio de que los estudiantes aprenden una intención particular en el acto de leer que no les es propia. Aunque hay diversos datos en los que los estudiantes hablan en clase sobre las lecturas con diversas intenciones que van desde el intercambio con profesores y compañeros hasta la exposición de temas, la preocupación por la respuesta ante los controles aparece como el motivo más fuerte. Otro de los aspectos interesantes en relación con la lectura es la idea de ella que expresaron los docentes durante las entrevistas. Hay importantes coincidencias en sus afirmaciones sobre la centralidad del desarrollo de capacidades lectoras en la educación superior, el papel de la reflexión colectiva sobre los textos en los medios académicos y la necesidad de acceder a un nivel crítico de lectura para reconocer y evaluar la realidad contemporánea.

Lo anterior remite directamente a la idea de que leer en la universidad requiere posicionarse críticamente, pero no solo frente al texto sino también frente a su contexto, frente a los fenómenos que han condicionado y generado su elaboración. Ya se sugería que leer para un universitario no es una opción, ahora digamos que, a juicio de los docentes entrevistados, leer críticamente tampoco lo es. Se pide “producir conocimiento” a partir de lo leído, “no repetir el contenido de los textos”, “superar el resumen del texto”, “contrastar definiciones y construir conceptos”; pero los apoyos necesarios para cumplir estos propósitos se postergan o se delegan.

Se puede concluir que leer podría tener más sentido si se presenta como un diálogo con quien ha escrito y que hablar sobre las lecturas en clase resulta mucho más significativo si busca la comprensión mutua antes que la ilustración de un tema. Pero, en la medida en que en esta forma de lectura no hay contacto, entendiendo esta palabra como confluencia, como acercamiento de la posibilidad de decir, puede considerarse que el acercamiento a

los textos se caracteriza por ser momentáneo y teleológico; condiciones bajo las cuales difícilmente se puede superar la acumulación de opiniones o llegar a la comparación y a la contrastación críticas.

2. En las escuelas que ofrecen programas en Ciencias Económicas, Matemáticas y Mercadeo, la inclusión expresa de las tareas de escritura no es tan visible como en aquellas que están más vinculadas con las Ciencias Sociales. Aunque en todas las cátedras se realizan ejercicios de lectura y de escritura en tareas, trabajos de campo y evaluaciones. No obstante, parece una generalidad separar el conocimiento que los profesores han acuñado en torno a la escritura y, por tanto, sobre sus dificultades, de los deberes que se traspasan a los estudiantes. El saber sobre la forma más acertada de asumir esta labor y de lograr franquearla ingresa parcialmente en los programas de formación disciplinar. Se asume que la posibilidad de superar con éxito dificultades está dada por el cumplimiento de las asignaciones y por el esfuerzo del estudiante. De modo que la intervención del docente resulta más prescriptiva que propiamente formadora. En la mayoría de los casos estudiados, es visible la presunción de que ya se conocen los procedimientos requeridos para cumplir con las peticiones de los docentes.

Ahora bien, los datos sugieren que, regularmente, los textos que se allegan durante la búsqueda de información son comprendidos más como bancos de datos que como planteamientos propiamente dichos con los que hay que dialogar y que exigen una ubicación socio-cultural, epistemológica, política y económica. Se repara pocas veces en el origen y la intencionalidad de esos textos, en los lectores que suponen, y en los elementos que los relacionan o distancian de la perspectiva que ha asumido la cátedra. Lectura y escritura están estrechamente relacionadas en la Universidad, pero si entendemos que lo académico nos remite a la intervención en una comunidad científica o profesional partiendo de las formas de razonamien-

to instituidas en esa comunidad (Radloff y De la Harpe, 2000, citados en Carlino, 2003), ni una ni otra acción se corresponden plenamente con este calificativo.

Tal parece que para los docentes, el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en el medio universitario, y en la sociedad misma, son asuntos de primer orden. Sin embargo, a la vez que se percibe la importancia del tema en todos los campos, se considera que su cuidado escapa a las posibilidades de la cátedra. No puede hablarse de una comprensión generalizada de la escritura, pero sí se puede aseverar que se presenta como un desafío ataviado con diversas complicaciones. Escribir se relaciona directamente con la idea de trabajar para la clase. Hacer trabajos y entregar trabajos son actividades básicas para hacer clase y con la expresión se cubren carteleras, ejercicios, escritos, guías, gráficos, cuestionarios, síntesis, evaluaciones, etc. Prioritariamente se piden ensayos, resúmenes y “trabajos escritos”; sin embargo, pocas veces se socializan, pues todo depende de la petición, las indicaciones, las instrucciones y las recomendaciones de los docentes, en tanto que son ellos quienes asignan dicha tarea, aclaran el proceso y los fines por los cuales se creó. Además, estos trabajos son para presentarlos, una vez terminados deben ser entregados a los docentes y allí se supone que finaliza la parte que corresponde a los estudiantes e inicia la de los profesores.

A manera de cierre: Alfabetización Académica: ¿transversal o fragmentaria?

La lectura y la escritura se presentan, entonces, como problemas pedagógicos cuyos altibajos demandan una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de la enseñanza. Más que un factor central para el desempeño apropiado de los universitarios, la planeación estratégica de los procesos de lectura y escritura es determinante para el desarrollo y posicionamiento académicos de las instituciones de edu-

cación superior. Parece necesario que todos los profesores, en sus diferentes áreas o materias, asuman que son responsables de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes como presupuesto para garantizar el aprendizaje. Ahora bien, dicha planeación debe concebirse desde la base de un diagnóstico acertado sobre los saberes previos con que cuenta el estudiante, de modo que el trabajo se enfoque a una resignificación y profundización de sus conocimientos conceptuales, metodológicos y técnicos. Y, en este sentido, uno de los factores decisivos para el afianzamiento de las capacidades comunicativas es la intervención pedagógica continuada y consistente. La caracterización de los casos estudiados permite vislumbrar que la formación de los docentes disciplinares podría resultar mucho más efectiva para el alcance de las metas generales que se propone la Alfabetización Académica, que la sola programación de cursos iniciales de lectura y escritura. La decisión es separar –fragmentar– el proceso de enseñanza de la escritura del proceso global de formación profesional o integrarlo –transversalizarlo– en aquello que se busca y se imparte cotidianamente.

Los resultados del estudio han puesto en evidencia que tenemos una concepción equívoca sobre la existencia de estrategias de lectura y escritura únicas y válidas, aplicables o transferibles a cualquier disciplina o campo del conocimiento. La transferencia de los conocimientos en torno a leer y escribir que se logran en una materia dedicada a este propósito no está garantizada. Es posible que las formas en que lo realizan los abogados o los matemáticos no entren en total correspondencia con lo que los especialistas en lenguaje saben sobre estos procesos; así como es posible que los conocimientos de los docentes de esos campos sobre cómo potenciar la lectura y escritura requieran la asesoría de especialistas en el tema de la alfabetización.

La colaboración en el aula, la construcción colegiada de estrategias didácticas orientadas

por criterios y objetivos disciplinares y la formación docente –encaminada a recuperar la propia experiencia en relación con la lectura y la escritura, al cuestionamiento de las prácticas y a la generación de una posición más reflexiva e investigativa en los docentes– parecen mostrarse como acciones fundamentales para crear la comunidad de enseñanza que puede orientar la lectura y la escritura aprovechando la potencialidad de estas acciones para propiciar el pensamiento crítico. Igualmente, el diseño de estrategias institucionales para el trabajo sobre lectura y escritura se presenta como un asunto de primer orden. Las políticas institucionales son vitales para dar lugar a las mencionadas comunidades de enseñanza y permitir la incursión de los estudiantes en las dinámicas académicas sin grandes traumatismos.

Subsisten, de cualquier forma, muchos interrogantes que vale la pena tomar en consideración y que contribuirían de manera significativa a caracterizar nuestras formas de asumir la lectura y la escritura: ¿qué hacen tanto profesores como estudiantes con lo que se lee y se escribe?, ¿son la lectura y la escritura solo dispositivos activos para la evaluación?, ¿cómo se planea lo que se asigna como tarea en lectura y escritura?, ¿cuáles son los intereses formativos del docente?, ¿se le aclara al estudiante cuál es la mejor forma de comprender, asociar e incorporar los códigos del discurso de sus disciplinas y profesiones?

Que las preguntas superen a las respuestas es un síntoma del reconocimiento de lo que falta todavía por investigar y del vasto terreno aún no hollado. Así, tras la descripción de los casos estudiados, emerge una reflexión fundamental sobre la que orbitan todas las demás: la transformación del conocimiento y el desarrollo social son las principales misiones de la educación superior. En este sentido, las políticas institucionales básicas en este nivel deben propender por un sujeto que interpreta contextualizadamente, propone y transforma, que está en capacidad de reconocer

las propuestas lógicas que se movilizan en diferentes tipos de discurso y generar reflexiones y acciones propias en concordancia con esos reconocimientos. No se trata sólo de adiestrar en un hacer; pues es posible que si la educación superior se aleja de esta última afirmación, arriesgue su más legítimo rumbo.

Notas

¹ A este respecto resulta interesante la tesis elaborada en el año 2007 por María Elena Ramírez, 'Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Universidad de Valle'.

Referencias

- Arias, C. (2007). *¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas?* Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá, obtenida el 12 de junio de 2008 desde www.ascun.org.
- Bazerman, C. et al. (2005). Writing to Learn. En *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). Indiana, Parlor Press.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sidney: obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://www.jcu.edu.au/school/sphtm/documents/gctt01/article5.htm>
- Carlino, P. (2001). *¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad? La perspectiva australiana*. Ponencia presentada en el Seminario Abierto de la Maestría en C. Del Lenguaje. Inst. Dr. J. V. González, Argentina.
- Carlino, P. (2002a). 'Leer, escribir y aprender en la Universidad. ¿Cómo lo hacen en Australia y por qué?' *Investigaciones en Psicología*, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA, Año 7, N. ° 2.
- Carlino, P. (2004a). 'Enseñar a escribir en la universidad. ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?', en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Carlino, P. (2004b). 'Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones'. *Textos en contexto*, N. ° 6.
- Carlino, P. (2004c). 'Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad'. *Lectura y vida*, año 25.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). 'Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte'. *Revista de educación* N. ° 336, Madrid.
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria?* Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá, obtenida el 12 de junio de 2008 desde www.ascun.org
- Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery. Changing Identities*, La Trobe University, Australia. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Colciencias. *Reporte de grupos de investigación e investigaciones desarrolladas en Colombia*. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde www.colciencias.gov.co/scienti.

- Egle, R. y Eizaguirre, M. (2003) *El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, septiembre de 2003, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). 'Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva'. *Uni-PluriVersidad*, N. ° 4, Universidad de Antioquia, Colombia. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- Fernández, M. (1988) *La profesionalización del docente*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Flores, M. y Natale, L. (2005). *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse. Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. New York, Oxford University Press.
- Flower, L. y Higgins, L. (1991). *Collaboration and the construction of meaning. Written Communication, December*. Pittsburgh, PA, Carnegie Mellon University.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- Gee, J. (2000). *The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge.
- González, B. (2006). *Experiencia de Alfabetización Académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia*. Ponencia en el Primer Congreso Nacional 'Leer, escribir y hablar hoy', Tandil, Argentina.
- González, B.. (2008). *Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities*. Ponencia en la conferencia mundial 'Writing Research Across Borders'. Gevirtz Graduate School of Education, U.C. Santa Barbara.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, N. ° 2, Buenos Aires.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). Making writing visible at Duke University. *Peer Review* 6.1, otoño (pp. 15-17).
- Hirst, E. et al. (2004). Repositioning Academic Literacy: Charting the Emergence of a Community of Practice. *Australian Journal of Language And Literacy*, vol. 27, N. ° 1 (pp. 66-80). Australia, James Cook University.
- Kingdom, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. New York, Harper Collins.
- Lea, M. y Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*,

- junio, vol. 23 (p. 157). London, Institute of Educational Technology. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Marruco, M. (2005) *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006) *Boletín informativo* N. ° 6, enero-marzo.
- Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Puiatti, H. y Castro, E. (2001). *Aplicación de estrategias superestructurales en la comprensión de textos académico-científicos en estudiantes universitarios*. Argentina, SECYT - Universidad Nacional de Cuyo.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Salvo, M. et al. (2001). *Desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos*. Chaco, Universidad Nacional del Nordeste.
- Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Street, B. (2002). *Academic literacies and the 'New Orders': Implications for research and practice*. Ponencia en la Conferencia de la NCTE, New York.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI editores.
- Vardi, I. (2000). *What lecturers want: an investigation of lecturers*. Perth, Edith Cowan University.
- Vásquez, A. (1998). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. Los procesos de producción del texto escrito. Dimensiones epistemológica, psicológica y didáctica*. Tesis de Maestría no publicada. Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Viñao, A. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, Centro de Profesores y Recursos Murcia II.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados*

The process of formation of professional of higher education based on competence: the challenge of the quality in search of a better integration of graduates

Recibido: 15 de octubre de 2009 - Revisado: 2o de noviembre de 2009 - Aceptado: 16 de diciembre de 2009

René Valera Sierra**

Resumen

Se aporta una reflexión teórica acerca del Proceso de Formación del Profesional en la Educación Superior, en la aspiración de una educación integral que permita formar un profesional comprometido social y profesionalmente, flexible y trascendente, para lo que se requiere de un diseño curricular basado en competencias.

Palabras clave

Proceso de Formación del Profesional, currículo basado en competencias, modelo curricular para la formación de competencias en la Educación Superior.

Abstract

This paper provides a theoretical reflection about the Process of Professional Training in Higher Education, the aim of a comprehensive education designed to build a socially and professionally committed professional, flexible and transcendent, to what is required of a competency-based curriculum .

Keywords

Process of Professional Training, Curriculum Based on Competency Model Curriculum for the training of skills in higher education.

* Artículo resultado del Proyecto de Investigación: La Formación del Profesional en la Educación Superior Cubana. Un modelo curricular con bases en Competencias. CEES Manuel F. Gran, Universidad de Oriente. República de Cuba.

**Ph.D. Profesor Titular. Universidad de La Habana, Cuba.
Correo electrónico:
revalera@yahoo.com.au

Introducción

Las universidades enfrentan en la actualidad el gran reto de ampliar su capacidad de respuesta a las exigencias sociales, a las crecientes demandas que afrontan los profesionales en formación, que sean capaces de insertarse plenamente en los procesos sociales, productivos y científicos en un contexto complejo, caracterizado por las desiguales situaciones económicas, los vertiginosos cambios tecnológicos y la amplia diversidad sociocultural.

Todas estas exigencias que enfrenta la universidad como institución de creación, preservación y promoción de la cultura llevan al debate acerca de la cuestión de la calidad de los procesos a través de los cuales se forman los profesionales, en busca de la eficiencia de sus resultados y eficacia en la consecución de los fines que la sociedad les demanda, todo lo cual implica revisar los criterios con los que se proyectan, planifican, diseñan y estructuran los planes y programas de estudio en la educación superior.

La ponencia es resultado de la tesis doctoral del autor, como parte del proceso de investigación multidisciplinaria que desde el Centro de Estudios de Educación Superior (CEES) de la Universidad de Oriente, en la República de Cuba, con el propósito de contribuir al debate actual acerca la calidad del proceso formativo que desarrollan las universidades en busca de una mayor integralidad de sus egresados, destacando las necesarias relaciones que se deben establecer entre los conceptos: profesión, formación del profesional, competencias profesionales y sus expresiones en el currículo universitario. Se ha empleado, en lo fundamental, la metodología de investigación cuantitativa y sus resultados han sido ampliamente introducidos en la práctica del proceso formativo de los profesionales en la educación superior cubana y de otros países de América Latina.

La Universidad y el desafío de la calidad del proceso formativo

Es por todos conocido que en la actualidad se están produciendo grandes transformaciones en el orden económico, político y social a nivel mundial, que tienen un impacto en la concepción del hombre y su relación con el mundo evidenciándose importantes cambios en la educación, tanto en su concepción general, como en los enfoques pedagógicos y los contenidos curriculares, tomando significación lo axiológico y actitudinal, con un énfasis en lo valorativo sin que ello implique minimizar lo cognitivo, todo ello como resultado de una visión holística del proceso formativo.

Los cambios de paradigmas de la educación, que responden a las condicionantes planteadas anteriormente, implican a su vez cambios en el significado de los conceptos y categorías, así como de la forma de relacionarlos; lo que se expresa en cambios epistemológicos, axiológicos y actitudinales frente a los fenómenos o situaciones que se interpretan e investigan desde los nuevos paradigmas y que modifican la forma de desarrollar o interpretar los procesos.

En este sentido, hay que reconocer que uno de los problemas más debatidos en este ámbito es la cuestión de la calidad de las acciones humanas para alcanzar mayor eficiencia y eficacia en sus resultados, para lo que se han acuñado diferentes categorías que intentan expresar de mejor manera esta intencionalidad, provocando la asunción de posiciones diversas en cuanto al diseño del proceso formativo en el ámbito universitario. Siendo así, es lícito expresar nuestra percepción del problema con el ánimo de contribuir de manera modesta reasignar significados a determinados conceptos que en la actualidad son utilizados en la academia, aunque no necesariamente con igual significado, teniendo impactos diversos en la teoría y práctica pedagógica en la educación superior.

Se reconoce el *proceso de formación del profesional* que se desarrolla en la educación superior como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico.

La formación del profesional constituye, por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. Estamos asumiendo que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica, ante todo, formar un profesional comprometido con su labor y sociedad en que se inserta, flexible y trascendente, independientemente de la especificidad que impone cada profesión y sus contextos.

Es necesario que el currículo universitario contenga las cualidades que se aspira formar en los estudiantes universitarios, con lo cual se puede precisar cuál es el tipo de profesional que se quiere formar y cómo se estructura esta aspiración en todo el currículo, permitiendo cumplir su encargo de orientador de la dinámica de la formación de los profesionales sobre la base de dichas cualidades. Es importante señalar que estas no se identifican con el sistema de valores profesionales a formar, aunque lo contienen.

Coincidimos con el pedagogo Gimeno Sacristán cuando señala que “los debates esenciales en torno a los currículos en la actualidad, como no podía ser de otro modo, están muy estrechamente relacionados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades desarrolladas y que tienen como primera

consecuencia la revisión del papel asignado a la escolarización y a las relaciones entre esta y los diferentes aspectos que en ella se entrecruzan: profesores, organizaciones, relaciones con la comunidad. etc.”¹.

Los cambios curriculares en la educación superior deben ser expresión de la contextualización de las universidades de acuerdo con la complejidad de los escenarios en los que se desarrolla. El entorno económico, político y sociocultural condiciona los procesos educativos en las universidades, sin embargo la universidad no debe asumir una posición adaptativa al entorno, sino que debe investigarlo con profundidad para generar los procesos de su transformación.

El perfeccionamiento del currículo universitario tendiente a una integralidad en la formación del profesional debe tener en cuenta “los avances científicos y tecnológicos, redefinir o rescatar los valores humanos y sociales, centrar los procesos educativos en la formación integral de las personas, hacer de los centros educativos verdaderos proyectos culturales, formar líderes para producir la transformación, partir de la realidad que ofrece el entorno y definir los cambios a la misma, investigar sobre los entornos socioculturales y definir alternativas de solución a los problemas encontrados, construir nuevos modelos pedagógicos y operarlos en los centros educativos mediante estrategias didácticas, transformar las formas tradicionales de administración, generar una cultura organizacional educativa y, el más importante de todos, responder adecuadamente al nuevo orden político, social y económico internacional desde la gestión curricular”².

La formación profesional basada en competencias

La realidad educativa actual, en el empeño de que los procesos formativos respondan de manera más pertinente a las exigencias sociales, económicas y productivas de nuestros países,

impone la necesidad de que los sujetos en formación demuestren con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes.

El proceso de formación de los profesionales, como todos los que involucran al hombre, es complejo, multidimensional y en tanto realidad objetiva no puede interpretarse desde una sola dimensión, por el contrario, se tiene que interpretar desde una perspectiva dialéctica y multidimensional, nutriéndose de la diversidad.

La formación de competencias es un proceso constructivo, socializado, que solo es posible en un espacio interdisciplinar partiendo de una concepción participativa y no directiva del proceso, con el convencimiento de que el contenido es socialmente construido e históricamente desarrollado y, por ende, sus resultados, competencias indispensables en el profesional, se alcanzan mediante un proceso en el que se trabaja, de manera interrelacionada, los núcleos de conocimientos, las habilidades generalizadas y los valores profesionales y sociales, donde lo interdisciplinario se manifestará en lo académico, lo investigativo y lo laboral.

No existe una definición única del término 'competencia' y cada autor enfatiza determinadas cualidades de acuerdo con sus intenciones. Como bien plantea el Dr. Roberto Corral, la mayoría de las definiciones la comprenden como unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente en su labor, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y de experiencias (Corral, 2004).

La revisión de la mayoría de las conceptualizaciones acerca de las competencias permite adelantar que esta noción trae consigo una nueva aproximación al desarrollo humano con importantes implicaciones en el campo educativo, es la posibilidad para desarrollar

en los educandos la capacidad para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana.

De lo que se trata es que las transformaciones que tengan lugar en los sistemas educativos vayan más a cambiar las concepciones y estilos acerca de cómo se organizan y ejecutan los procesos de aprendizaje que a recrear términos y conceptos. Por tanto, incorporar el concepto de competencias a la práctica educativa significa que el resultado va a estar ligado a acciones concretas, no como efecto de un aprendizaje tradicional, sino un aprendizaje donde se acrecienten las capacidades humanas mediante el desarrollo integrado de las dimensiones cognoscitivas de la personalidad, en el cual la búsqueda, la indagación, el uso de métodos científicos caracterice la solución de los problemas.

Los procesos de formación de los profesionales orientados al desarrollo de competencias emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el *ser y saber cómo* sobre el *saber y hacer qué*, capaz de ofrecer a los estudiantes aprendizajes socialmente significativos que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y del país.

Trabajar un currículo basado en competencias implica especificar desde qué teoría de la cognición se asume el proceso de enseñanza-aprendizaje y conceptualizar de manera coherente sobre actitudes e inteligencia. La palabra 'competencia' no se asume en este contexto como el mero entrenamiento para desarrollar habilidades y destrezas, lo que lleva a la ejecución de tareas asignadas por otro, sin protagonismo de quien las ejecuta. Desde esta perspectiva las competencias son cognoscibles y objeto de interpretación y construcción, y tienen una connotación axiológica que conlleva a una responsabilidad.

La formación de las competencias que el individuo construye responde a estructuras complejas, tienen su individualidad que las hace diferenciadas en cada sujeto, pero este, como ser social, las construye en su relación con los demás sujetos.

Así entonces, las competencias se asumen como configuraciones, construidas y desarrolladas, con un nivel de incertidumbre en sus resultados, dependiendo de los factores que inciden en el proceso, tanto en los aspectos contextuales como históricos presentes en cada proceso de construcción. Implican lo conceptual, lo metodológico, lo axiológico y lo actitudinal y no como compartimentos, separados unos de otros, porque se estaría fragmentando la unidad conceptual y metodológica de la competencia y se estaría dividiendo también la integralidad cognoscitiva del estudiante. Las competencias también pueden ser aprehendidas, nadie por competente que llegue a ser, lo fue al nacer; solo la vida en la sociedad le permite la construcción de las competencias.

Partiendo entonces de la competencia como objeto de formación de los profesionales y como un constructo negociado, se comprende como un ser, un saber y un hacer personal en un contexto histórico concreto determinado, haciendo referencia a la capacidad de tomar decisiones adecuadas en un ámbito definido. De acuerdo con el Dr. Homero Fuentes, 1998; se valora la competencia, asociada directamente al desempeño, expresado concretamente en la manifestación de los recursos con que cuenta el estudiante, el futuro profesional para realizar una tarea o actividad, enfrentar una situación de manera particular y crítica; se deduce entonces que la competencia presupone:

- Un grado de dominio y versatilidad conceptual (explícito o implícito) en una rama del conocimiento.
- La puesta en acción de los conocimientos, reflejada en apropiación de ideas y contenidos de esa rama.

- Un proceso de selección de alternativas de actuación y toma de decisiones.
- La pertinencia de su aplicabilidad en un contexto determinado.

Un proceso por competencias no propone aprendizajes fragmentarios, actitudes, destrezas y conocimientos aislados que se suman sin articularse entre sí. Todo lo contrario, integran de un modo peculiar destrezas, actitudes, conocimientos y habilidades, pero sin reducirse a estas.

En el proceso por competencias se busca enriquecer un ser, sustentado en un saber y un hacer. Por tanto, coloca a los estudiantes en situación de independencia transformadora al hacer, donde desarrollen y usen destrezas mentales y operativas pero en función de obtener un resultado. Que interpreten información pero para emplearla, y que adopten determinadas actitudes en función de resolver una situación. Que reflexionen sobre el proceso de sus propios aprendizajes y se apropien conscientemente de las capacidades desplegadas, en tanto comprueben que les sirven para mejorar su capacidad de interacción con el medio.

En otras palabras, tanto en el proceso de aprender a actuar competentemente en un campo determinado como en el mismo desempeño logrado, las actitudes y valores, el saber y el hacer interactúan de una manera contextualizada y por tanto específica, integrándose de modo cada vez superior. Lo que hace muy diferente este proceso, basado en competencias, al centrado en los objetivos, no obstante no se excluye la categoría objetivo dentro de las configuraciones del proceso.

En la formación por competencias se destacan los siguientes aspectos:

Disposición para aprender. Los estudiantes se comprometen con un proceso de aprendizaje solo si ello tiene un sentido, con lo

que se sienten emocionalmente involucrados si refleja sus necesidades y expectativas más genuinas. Entonces muestran disposición para acercarse, explorar, interrogar, comparar, ensayar, intercambiar. Se produce el conflicto cognitivo y la necesidad de resolverlo a través de la acción transformadora, planteado por J. Piaget, lo que solo es posible cuando en el proceso de formación de los profesionales, durante el desarrollo de las situaciones que enfrentan los estudiantes y el profesor, logran un acoplamiento a nivel emocional y a nivel cognitivo.

Disposición para aprender responsablemente. Una vez en el proceso de aprender, los estudiantes requieren mostrar y consolidar ciertas disposiciones subjetivas, características de toda situación asumida como desafío: perseverancia, tenacidad, tolerancia al fracaso, flexibilidad, control de los impulsos, etc. Es decir, el interés no basta. Para sostener con éxito la participación al interior del proceso se hace necesario desplegar, complementariamente, otras actitudes.

Disposición para desempeñarse bien en un campo. Pero el desempeño eficiente en un campo específico depende también de ciertas disposiciones afectivas coherentes con la naturaleza misma de lo que se aprende. Más allá de la implicación subjetiva en una experiencia de aprendizaje, el desempeño óptimo en un ámbito requiere una disposición especial que nos lleva a buscar nuevas oportunidades y mayores retos en ese campo en particular.

El concepto de competencia debe transmitir claramente la idea de que los procesos educativos tienen que estar dirigidos fundamentalmente a la formación de un ciudadano que reúna las condiciones que la sociedad actual está demandando, es decir, que sean individuos con capacidad plena para el análisis, la argumentación, preparados para asumir los desempeños laborales que las distintas profesiones requieren; sujetos altamente comprometidos con la

historia y las tradiciones de su medio, profundamente reflexivos, capaces de comportarse esencialmente humanos, con todas las posibilidades para insertarse en el vertiginoso avance de la ciencia y la técnica y dispuestos a crecer tanto en el orden de la preparación técnica y profesional como en sus condiciones personales y espirituales.

Se puede entender la competencia profesional como una combinación de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que se pueden demostrar en un contexto profesional determinado y que se pueden transferir a diferentes condiciones a través de la actualización permanente.

Entonces, un profesional competente es:

- Aquel que se apropia de las teorías, las leyes, los conceptos, las definiciones de la rama del saber en las cuales se desenvuelve, para poder actuar responsablemente y con posibilidades de hacer análisis, reflexiones, inferencias, inducciones, deducciones.
- Que es hábil en su desempeño, mostrando destrezas, tanto orales y comunicativas como manuales, físicas y motoras.
- Quien se empeña por hacer las cosas bien porque está totalmente motivado con su profesión, porque lo hace conscientemente, demostrando en su desempeño profesional la convicción que tiene de la importancia social de su labor, con lo cual contribuye al desarrollo del país.
- Demuestra haberse apropiado de los aspectos más trascendentales que identifican la ética de su profesión.
- Quien es capaz de trascender sus propios aprendizajes siendo capaz de potenciar sus recursos personales y dar solución creadora a nuevos problemas profesionales.

- Quien tiene la posibilidad de hacer transferencias de unos contenidos ya dominados a otros nuevos por medio del autoaprendizaje, del adecuado manejo de la información.

Al irse produciendo la transformación del perfil de la fuerza de trabajo, por un lado hay un acelerado incremento de la demanda de profesionales con habilidades de alto nivel técnico, en particular con las competencias necesarias para la aplicación de las tecnologías de información, y por el otro, los cambios en las habilidades requeridas para el manejo de nuevos métodos y sistemas de producción, lo que reclama de la formación del futuro egresado de la educación superior, el desarrollo de competencias profesionales.

Un plan de estudio basado en competencias evidencia una coherencia que asegurará, en una proporción considerable, que su implementación garantice los propósitos trazados siempre que dichas competencias se conviertan en el aspecto regulador del proceso de formación de los profesionales.

En consecuencia, el plan de estudio permitirá que los estudiantes del programa se identifiquen durante todo el desarrollo del mismo con las particularidades del ejercicio profesional a través de las competencias que pondrán de manifiesto y que les permitirá una integración efectiva y eficiente a su trabajo profesional una vez estén graduados.

Es indispensable construir y fortalecer un tejido social propicio a la excelencia en el desempeño de los profesionales, lo cual está asociado a demostrar las competencias laborales. La relación más estrecha entre educación y competencias se da en la educación superior.

Los cambios del currículo universitario en busca de una integralidad en el profesional se fundamentan en la necesidad de ofrecer una formación para la vida, esto es:

- Unos contenidos que reflejen de manera pertinente y relevante los cambios que ocurren en la realidad nacional e internacional, ofreciendo la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y capacidades para aprender a lo largo de la vida.
- Una formación que, en particular, los dote de un carácter ético centrado en el desarrollo personal en el sentido de la trascendencia, el respeto al otro, a la convivencia democrática; el respeto a la naturaleza, el amor a la verdad, la justicia y la belleza; el espíritu emprendedor y el sentimiento patriótico, de su identidad y tradiciones.

En otras palabras, para configurar actualmente un currículo, se parte de preguntas al interior de la misma institución, ideándolo según las necesidades actuales para formar y preparar estudiantes que se desempeñen en el siglo XXI.

Modelo curricular para la formación por competencias en la educación superior

Los fundamentos didácticos de la educación superior cubana reconocen el proceso de formación de los profesionales como el objeto de la didáctica de la educación superior como ciencia, pudiéndose identificar dos ideas rectoras que permiten explicar el proceso de formación de los profesionales. Considerar que dicho proceso es un sistema de actividades conscientes, de naturaleza holística y dialéctica; y que constituye una configuración de orden superior, síntesis de expresiones dinámicas de su totalidad, que se integran en torno a los significados y sentidos que para los estudiantes tiene el proceso formativo (Fuentes, 2001). Estas ideas rectoras permiten explicar el proceso de formación de los profesionales como una totalidad y a partir de relaciones dialécticas, que expresan las regularidades del mismo.

Siendo consecuente con la concepción totalizadora de la profesión, se entiende la

necesidad de contar con una categoría que sea la expresión didáctica de la misma y del profesional a partir de la cual el diseño de la carrera, que se realiza a nivel de macro-diseño curricular, pueda ser estructurado didácticamente a nivel del microdiseño curricular. Para poder desarrollar el proceso de formación de los profesionales en términos de contenidos en su relación con las restantes configuraciones que están presentes en este diseño. Las competencias profesionales devienen, entonces, en el eje curricular que permite trasladarse desde la profesión al proceso de formación del profesional, asumiendo el término 'eje' como el aspecto esencial para generar movimiento o el fundamento de un razonamiento o comportamiento determinado, atravesando todo el currículo y expresándose en contenidos (conocimientos, habilidades y valores profesionales) del micro-diseño curricular.

Al ser las competencias profesionales una configuración didáctica integradora de la profesión y del tipo de profesional que se aspira a formar, permite precisar aquellas cualidades esenciales para el desempeño laboral de los futuros egresados, necesarias para enfrentar no solo los problemas profesionales de manera pertinente sino también para definir y realizar su proyecto de vida en el contexto social, para lo cual se requiere que el proceso de formación del profesional sea integrador del saber, el saber hacer el ser, el saber convivir y el saber emprender, en tanto los pilares necesarios para la educación definidos por Unesco.

Cualquiera que sea el modelo curricular asumido, es esencial concebir una formación profesional centrada en el desarrollo humano y que desde una concepción interdisciplinaria se garantice una sólida cultura científico-técnica, humanista y ambiental, independientemente del perfil profesional.

En las competencias profesionales se expresan los fundamentos teóricos del currículo,

entendidos estos como el marco o posición que sustenta el modelo asumido, y que permite orientar la actividad del diseño curricular a través del empleo de una metodología.

Las competencias profesionales son justamente la expresión didáctica de la profesión y del profesional, en la cual se expresará la concepción curricular que permita estructurar los planes y programas de estudio y tiene la peculiaridad de ser síntesis de todos los fundamentos teóricos del currículo.

En las competencias profesionales se sintetizan las dimensiones que explican cómo se produce el movimiento del compromiso, flexibilidad y trascendencia, cualidades que deben caracterizar al profesional. Por tanto, el diseño curricular debe pretender que esas cualidades se manifiesten en el propio proceso.

Una alternativa novedosa de modelo de diseño curricular la constituye la formación por competencias, que permite la flexibilidad en el diseño de los planes de estudios y la consideración de las cualidades que deberán alcanzar los egresados desde el diseño; incorporar las competencias al proceso de concepción curricular es una manera de integrar ese concepto al de las configuraciones ya trabajadas en modelos de diseños curriculares anteriores: problema, objeto, objetivo, contenido y método (Cruz y Fuentes, 1998).

Se entiende entonces la *competencia profesional* como la configuración didáctica que sintetiza la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, siendo expresión totalizadora de las cualidades que debe poseer el egresado para su desempeño profesional y social en un contexto histórico concreto y permitiendo generar el proceso de desarrollo del diseño curricular.

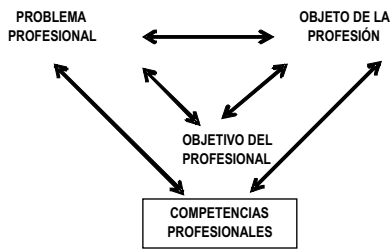


Figura 1: Concepción de las competencias profesionales como síntesis del problema, objeto y objetivo.

Macrodisño curricular

El macrodisño curricular es el proceso en que se definen, de conformidad con la relación que expresa el vínculo de la universidad con la sociedad, los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, lo que constituye el punto de partida del proceso de formación de los profesionales y para elaborar el modelo de los mismos (figura 1).

Se define el Modelo del Profesional, es decir, se determinan los aspectos más generales y trascendentes que deben ser incorporados al proceso de formación con la intención de crear profesionales adecuados para el desempeño social y profesional, lo que constituye el resultado del proceso curricular en el que son delimitadas las competencias profesionales.

La determinación del modelo del profesional se lleva a cabo como consecuencia de la relación entre el objetivo perseguido, el problema y el objeto de la profesión; todo lo cual permite la determinación de sus competencias.

El problema profesional es la categoría que manifiesta la necesidad de que el profesional intervenga sobre una situación dada y la transforme. El problema profesional está en la sociedad, pero cuando es delimitado en el propio proceso de formación de los profesionales se convierte en una configuración del mismo.

El objeto de la cultura de la profesión, como categoría, expresa aquella parte del fin

de la ciencia, la tecnología, el arte, tradiciones o creencias, que tiene que ser incorporado al proceso de formación de los profesionales, que son expresión sintetizada del aval cultural en el cual se debe formar el profesional.

El objeto de la cultura que se tiene que traer a la formación del profesional no puede ser visto solo desde la mirada estrecha de una profesión. Por el contrario, ha de armonizar la cultura específica del objeto de la misma, con una amplia cultura general. De la contradicción entre lo estrecho de los problemas profesionales y lo amplio del objeto de la cultura se delimita el de la carrera, lo que en el microdisño curricular se expresa en los contenidos de los programas de disciplinas y asignaturas que concretan las competencias en los conocimientos, habilidades y valores que se formarán en los estudiantes.

El objetivo del profesional expresa el resultado ideal de su proceso de estructuración, esto es, la aspiración de forjar en las instituciones de educación superior, una persona integral, que responda con calidad al encargo social cuando actúa sobre el objeto de la carrera.

Se comprende como profesional integral el que se forma: comprometido social y profesionalmente, flexible y trascendente, como esencia de los valores de un profesional y ello unido a una sólida formación de conocimientos y habilidades.

La relación dialéctica entre las configuraciones problema profesional, objeto de la profesión y objetivo del profesional constituyen una configuración de orden superior que expresa la profesión, en términos de las competencias profesionales, como la categoría la cualidad del proceso.

El Modelo Curricular para la formación por competencias parte del supuesto de que si el proceso de formación del profesional se diseña a partir de un modelo de competencias profesionales, que son expresión del compromiso,

la trascendencia y la flexibilidad como cualidades más generales del profesional, se puede contribuir a formar un egresado comprometido social y profesionalmente, flexible en el manejo de la cultura y trascendente en su contexto, lo que se expresará en el desarrollo de valores y las actitudes que le permitan ser participativos, reflexivos, negociadores, críticos, responsables, creadores y fundamentalmente humanos ante la solución de los problemas que emanan de la profesión.

Es por eso que las dimensiones que emergen del proceso de macrodiseño, al relacionar dialécticamente el problema, el objeto y el objetivo del profesional, que se sintetizan en las competencias profesionales, son precisamente el compromiso, la trascendencia y la flexibilidad.

El compromiso laboral y social es la dimensión que adquiere la competencia profesional, expresada en su actuación cívica, activa y responsable, donde a partir de los objetivos del sujeto se enfrentan y resuelven los problemas. (Figura 2).



Figura 2: Dimensión de compromiso

En la concepción del profesional, expresada en la competencia laboral, se precisan las necesidades sociales que requieren de la actuación de estos, dando lugar a los problemas laborales, lo cual condiciona la determinación del tipo de profesional, que como aspiración se requiere para satisfacer esa necesidad social. A su vez, la precisión del objetivo del profesional, en tanto resultado final que aspira alcanzar, se revela en la competencia, el compromiso social que asume respecto al problema. De lo que se trata es de forjar un profesional que resuelva la

necesidad social que le da origen a la profesión, por lo que el eje curricular revela la cualidad de compromiso social que desde la profesión asume el capacitado, de manera que esta cualidad se denomina compromiso profesional-social, haciendo connotar esa particularidad.

La competencia profesional adquiere la dimensión de compromiso social cuando la aspiración formativa expresada en el objetivo del egresado es contentiva de los valores que caracterizan su actuación, en función de las necesidades sociales representadas en el proyecto en que se inserta, y que se configura en los problemas laborales, lo cual posibilita que el proceso formativo propenda a que la carrera adquiera significado y sentido para el egresado y actúe de manera comprometida con la sociedad. No se puede perder de vista que es la sociedad quien le demanda a la universidad el tipo de profesional que necesita, sintetizado didácticamente en el problema y en el objetivo y es el currículo quien tiene que asumir ese imperativo.

Al tener la competencia profesional una dimensión de compromiso social, es posible entonces diseñar un currículo que permita formar un graduado con la cualidad de compromiso profesional-social, propiciando que pueda insertarse conscientemente, desde su área de trabajo, en el proyecto social. De ser así, la competencia laboral propende a que el proceso de formación de los egresados pueda cumplir una función educativa.

Se define la cualidad de compromiso profesional-social como “las peculiaridades de actuación profesional y cívica activa y responsable en el proyecto social en que se inserta el graduado, a partir de los significados y sentidos que tiene para él la carrera y su lugar en el proyecto social. Significa entonces que desde la concepción del profesional se debe proyectar la preparación de los egresados para esa participación, desarrollando las competencias que necesita.

Cuando José Martí plantea que educar «es preparar al hombre para la vida» encierra la cualidad de compromiso social del profesional que debe asumir ante la vida” (Valera, 2003).

En la relación dialéctica que se establece entre las configuraciones problema profesional, objeto de la carrera y la competencia laboral, se adquiere la dimensión de trascendencia curricular, revelando la cualidad trascendente del profesional (Figura 3).

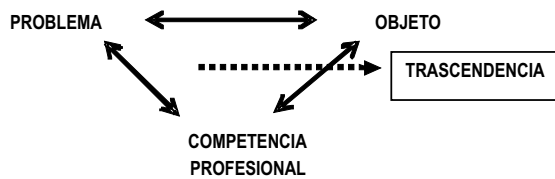


Figura 3: Dimensión de trascendencia

La trascendencia es la dimensión que adquiere la competencia profesional expresada en la creatividad e innovación del graduado, donde a partir del objeto de la carrera se enfrentan y resuelven los problemas.

Desde la concepción del profesional, expresada en la competencia, se debe tener en cuenta la parte de la cultura que se necesita para poder resolver los problemas laborales, en tal sentido, el objeto de la carrera está condicionado por los problemas profesionales como expresión de la necesidad social. A su vez, los problemas profesionales se condicionan al propio desarrollo de la cultura y su delimitación en el objeto de la profesión.

En la relación dialéctica entre el problema y el objeto de la profesión, la competencia profesional adquiere la dimensión de trascendencia cuando la parte de la cultura que se delimita para la solución del problema, como expresión de la necesidad social, garantiza una profunda formación básica de sus competencias, con lo cual se contribuye a desarrollar las potencialidades transformadoras del egresado, preparándolo suficientemente para encontrar soluciones

a las necesidades sociales actuales, a la vez que se garantice su desarrollo futuro, posibilitando delimitar y enfrentar nuevos problemas en correspondencia con las necesidades siempre cambiantes de la sociedad.

Significa entonces que la competencia profesional debe revelar la dimensión de trascendencia y en correspondencia con esto se debe diseñar un currículo que propenda a la formación de un graduado trascendente a su tiempo, propiciando el desarrollo de sus capacidades creativas y transformadoras. De ser así, la competencia laboral posibilita que el proceso de formación cumpla con su función desarrolladora.

Se entiende la cualidad trascendente del profesional como la peculiaridad creativa, innovadora y transformadora alcanzada, que propende al desarrollo humano y que permite una proyección que rebase los marcos actuales de desempeño.

Esta cualidad trascendente del profesional queda expresada genialmente por José Martí cuando al definir la educación del hombre plantea que «es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote»³.

Al establecerse la relación dialéctica entre el objetivo del profesional y el objeto de la profesión, la competencia de la carrera adquiere la dimensión de flexibilidad curricular, revelando la cualidad flexible del graduado. (Figura 4)



Figura 4: Dimensión de flexibilidad

La flexibilidad es la dimensión que adquiere la competencia profesional expresada

en la búsqueda de alternativas y protagonismo, donde a partir del objeto de la carrera, se enfrenta el objetivo del graduado.

En el proceso de concepción de la profesión, expresado en la competencia laboral, se delimita aquella parte de la cultura que se necesita para resolver el problema profesional, configurado en el objeto de la carrera, de acuerdo con la aspiración del tipo de graduado que se requiere para resolver dicho problema, configurado en el objetivo. En este caso, el objeto de la profesión está condicionado por el objetivo del profesional. A su vez, para precisar el objetivo alcanzado en el resultado esperado, se busca resolver la necesidad social, tomando en cuenta el nivel de desarrollo logrado.

La competencia profesional adquiere la dimensión de flexibilidad cuando el objetivo del profesional, que expresa la aspiración del graduado, que se requiere para resolver las necesidades de la sociedad, propicia la incorporación al currículo de nuevos elementos de la cultura que amplían y enriquecen el objeto de la profesión, con lo cual se logra mayor sistematización y actualización de los contenidos. Esto implica que a partir de una formación básica, que incluye los aspectos esenciales e indispensables para la actuación del profesional, se incorporen aspectos de la cultura científica, técnica, humanística y ambiental que, unidas al objeto de la profesión, permitan profundizar, actualizar y ampliar su preparación.

Lo anteriormente planteado lleva a considerar que la competencia profesional debe contener la dimensión de flexibilidad, y consecuentemente el currículo que se diseñe deberá ser susceptible de modificaciones y mejoras constantes de acuerdo con el desarrollo de la cultura necesaria para la profesión, con lo cual se contribuye a las capacidades cognitivas del profesional en formación. El deslinde de lo que se puede considerar básico para la formación de los graduados es importante

y debe corresponder con las necesidades siempre cambiantes de la sociedad; en todos los casos, independientemente del tipo de diseño curricular que se asuma, debe garantizarse la correspondencia del objeto de la profesión con el objetivo del profesional.

Se puede decir que la flexibilidad de la competencia profesional posibilita que el estudiante universitario pueda asumir una posición protagónica en su propia formación, estando en capacidad de decidir algunos de los contenidos de su currículo a partir de conocer el objetivo profesional, en correspondencia con el objeto de la profesión. La flexibilidad se expresa además en el hecho de que el profesional, una vez egresado del centro de educación superior, esté en condiciones de adaptar y renovar los conocimientos que son necesarios para mantener su profesionalidad.

El hecho de que la competencia profesional permita diseñar un currículo flexible favorece que el proceso de formación de los profesionales pueda cumplir la función instructiva.

“La cualidad flexible del profesional se entiende como la peculiaridad de análisis histórico concreto y búsqueda de alternativas de solución a problemas profesionales que requieren de su actuación, sin que se pierda la finalidad. El estudiante puede asumir una posición activa y protagónica, cuando el currículo está diseñado para que el estudiante universitario, a partir de sus expectativas y necesidades, lo construya y personalice.

Cuando José Martí plantea que «educar es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive», está expresando la necesaria flexibilidad que debe tener el proceso formativo, que permita formar en el hombre la cualidad flexible que se requiere para una educación a lo largo de la vida, permitiendo la construcción continua de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar su función social profesional y cívica⁷⁴.

Se pretende que desde la propia concepción de la profesión y del profesional, se lleve al currículo aquellas cualidades que se necesitan formar y que podrán ser constituidas en la dinámica del proceso de formación de los graduados.

El proceso de formación de los profesionales debe ser diseñado con las tres dimensiones integradas dialécticamente, lo cual permitirá desarrollar en un proceso único y totalizador las funciones de instrucción, educación y desarrollo, a través de las cuales podamos formar un egresado comprometido, flexible y trascendente.

Para que el proceso de formación de los profesionales se desarrolle es necesario que el diseño del currículo, de acuerdo con el nivel de sistematicidad del contenido, transite en orden descendente desde el nivel de carrera, donde a través del macrodiseño se obtiene el Modelo del Profesional como documento que formaliza el currículo a este nivel, hasta los niveles de disciplinas, asignaturas y temas donde por medio del microdiseño se obtienen los programas correspondientes.

Las competencias son configuraciones que didácticas sintetizan lo cognitivo, lo axiológico y lo actitudinal, lo que conlleva las destrezas y capacidades necesarias. En la formación de un profesional se atiende a tres tipos de competencias a saber: competencias profesionales, competencias básicas y competencias generales.

Las competencias profesionales son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, al desempeñarse en los procesos profesionales.

Las competencias básicas son aquellas expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el ha-

cer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional universitario y que sustentan el desarrollo de las competencias profesionales, siendo estas competencias comunes a diversos profesionales.

Las competencias generales son aquellas expresiones didácticas en que se sintetiza el ser, saber y el hacer así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del profesional al desempeñarse como tal en el ámbito social, cultural y laboral, siendo de carácter humanístico e investigativo.

En tal sentido, el modelo de diseño curricular que se presenta, privilegia el desarrollo de las competencias profesionales como ejes curriculares que atraviesan el proceso de diseño, expresando el desempeño que se aspira del egresado como totalidad.

En la Educación Superior, los esfuerzos encaminados a elevar la pertinencia, el impacto y la optimización de todo el proceso están estrechamente ligados al fortalecimiento de la eficiencia, la eficacia, la efectividad y la expectatibilidad del proceso de formación de los profesionales, lo que significa mejorar su respuesta a las necesidades de la sociedad, su relación con el sector productivo, asistencial y de servicios, así como su contribución a un desarrollo humano sustentable, y ello es posible cuando las cualidades que distinguen al profesional son su compromiso social y laboral, su flexibilidad y su trascendencia.

De igual modo, se determina el perfil ocupacional con el que se identifican los lugares en que se empleará o que podrá desempeñarse el egresado, así como los modos de actuar más comunes y frecuentes interpretados estos como la generalización de los métodos que en la actualidad desarrollan los profesionales con mayor frecuencia. Lo anterior no significa que se esté concibiendo un profesional que exclusivamente pueda desempeñarse en los lugares donde actualmente trabaja y empleando

los métodos que hoy se aplican, pero ello constituye un punto de referencia necesario para poder formar ese profesional flexible y trascendente que es requerido.

Para ello es necesario establecer un programa de académico que fomente las competencias de los estudiantes, no solo en los contenidos específicos de la profesión, sino en la formación general que comprenda los aspectos sociales, humanísticos e investigativos en las ciencias básicas. Así como en aquellos conocimientos que conforman su acervo cultural; favoreciendo los contenidos tratados de modo interdisciplinario y transdisciplinario.

El macrodiseño curricular se culmina cuando se ha determinado el Modelo del Profesional, lo que implica determinar las competencias profesionales, básicas y generales; precisar los créditos por componentes de formación general, básico, básico profesional y profesional específico, los que se han de llevar a créditos por ciclos del plan de estudios como son los generales, profesionales y de profundización, todo lo cual permite valorar y balancear la formación del profesional, lo que permitirá elaborar el gráfico semestral de asignaturas. Los procedimientos del macrodiseño y los instrumentos aparecen en la metodología del mismo.

Para poder concluir el macrodiseño curricular se requiere de haber elaborado el microdiseño de componentes y núcleos de contenido, en el que se determinan los tiempos requeridos para el desarrollo y apropiación de los contenidos y, en consecuencia, los créditos.

Las consideraciones anteriormente planteadas son necesarias para comprender que esta nueva manera de asumir las competencias profesionales como configuraciones didácticas de la profesión y del profesional, expresadas en cualidades genéricas de compromiso, flexibilidad y trascendencia, tiene su concreción particular en el diseño de la profesión y del profesional en particular de que se trate, lo que le aporta espe-

cificidad y ellas mismas son expresiones de las anteriores cualidades definidas. La formulación de las competencias profesionales que hace en el macrodiseño debe realizarse en términos de las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia profesional a partir de la riqueza de la profesión, esto es, se precisa quién es ese profesional que se quiere formar, qué lo cualifica, considerando la interacción del problema profesional, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional. Esta concepción trasciende la posición reduccionista de asociar la competencia solo como un aspecto que los que configuran la profesión y el profesional, a saber, el objetivo, o los que la identifican con habilidades y su derivación en formación de capacidades.

Siendo así, se preserva el carácter holístico totalizador de las competencias profesionales expresadas en el modelo del graduado y su traslado al microdiseño se expresa en todas las configuraciones que interactúan en ese eslabón del diseño. Las competencias profesionales estarán contenidas en los programas de disciplinas y asignaturas en términos de problema, objeto, objetivo, contenido y método, orientados al proceso formativo para alcanzar las cualidades definidas, las que estarán presentes en cada una de las cualidades que emergen de las dimensiones del microdiseño y que a continuación se explican.

Microdiseño curricular

El modelo curricular se complementa con el microdiseño curricular de los componentes, donde se determinan los núcleos de contenido que se integran en los elementos de formación del programa académico. Los núcleos de contenido a su vez están conformados por núcleos de conocimiento, los invariantes de habilidad y los valores profesionales que se propician formar desde estos núcleos.

Determinar la estructura de los núcleos de conocimiento, los invariantes de habilidad e incluso los valores profesionales permite

disponer de los elementos de juicio necesarios para determinar los tiempos y créditos del programa académico.

En la determinación de los contenidos se realiza a partir del objeto y se explica desde las relaciones entre las configuraciones del proceso de formación del profesional, las que precisan las dimensiones del mismo.

La primera de estas dimensiones es la que se da respecto al problema, y va a determinar qué aspectos del objeto de la cultura se traen al contenido en aras de resolver el problema planteado, esta es la dimensión gnoseológica. (Figura 5).

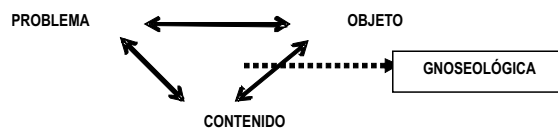


Figura 5: Dimensión gnoseológica del contenido

De la relación dialéctica entre las configuraciones objeto y problema, el contenido adquiere la dimensión gnoseológica, revelando la cualidad cognoscitiva del estudiante.

Lo gnoseológico es la dimensión que adquiere el contenido expresada en su cognoscibilidad, cuando delimita el objeto de la cultura para enfrentar y resolver problemas.

En el contenido se delimita la parte de la cultura que se necesita en el proceso docente educativo para que el estudiante pueda enfrentar los problemas de la profesión, expresados en problemas docentes en estos niveles de precisión de la carrera y en tal sentido, el contenido es gnoseológico, quiere decir que el contenido incluye los conocimientos, habilidades y valores que necesitan apropiarse los estudiantes para poder resolver los problemas docentes.

Por cualidad de cognoscibilidad del contenido se entiende la peculiaridad de ser apropiado por el estudiante.

Ahora bien, el contenido no incluye solo el aspecto gnoseológico, dado que la solución de los problemas se enfrenta desde las competencias como expresión de la generalización del contenido, sino que está presente la dimensión profesional. (Figura 6).

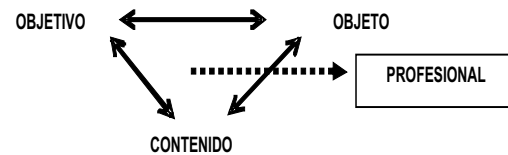


Figura 6: Dimensión profesional del contenido

En la relación dialéctica que se establece entre el objeto de la cultura y el objetivo, que expresa el profesional, el contenido adquiere la dimensión laboral, revelando la cualidad de idónea del estudiante.

Lo profesional es la dimensión que adquiere el contenido, expresada en su utilidad laboral, cuando se delimita el objeto para alcanzar el objetivo.

En el contenido se delimita aquella parte de la cultura que se requiere en el proceso docente educativo para dar respuesta a la formación profesional que se aspira, expresado en el objetivo. En tal sentido, el contenido, como expresión de la concepción de la profesión en los niveles de área o disciplina y asignatura o módulo, es profesional. Significa que el contenido incluirá los conocimientos, habilidades y valores profesionales que tienen que desarrollarse en los estudiantes universitarios para que estos adquieran profesionalidad. Por cualidad de profesionalidad del contenido se entiende la peculiaridad de utilidad profesional para el estudiante, expresado en términos de los conocimientos, habilidades y valores que se necesitan para alcanzar el objetivo.

La profesionalidad como cualidad que se revela en la dimensión profesional del contenido asume de manera integradora las cualidades expresadas en la concepción de la profesión.

En la determinación del contenido, además de las dimensiones gnoseológica y profesional, hay que considerar la de comprensión de ese contenido, el que debe ser configurado de manera tal que se puede comprender y posibilitar, por tanto, su apropiación a través del proceso. La dimensión metodológica, que expresa la comprensión y que está dada por la relación entre el objeto y el método, que se sintetiza en el contenido. (Figura 7).

De la relación dialéctica entre las configuraciones objeto y método, el contenido adquiere la dimensión metodológica, revelando la cualidad de comprensibilidad del estudiante.

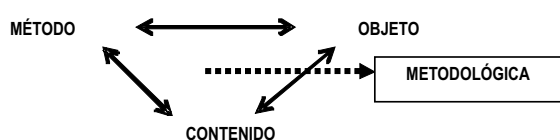


Figura 7: Dimensión metodológica del contenido

Lo metodológico es la dimensión que adquiere el contenido expresado en su secuencia y lógica cuando delimita el objeto de cultura para ser comprendido.

En el contenido se delimita la parte de la cultura que se necesita en el proceso docente educativo y que el estudiante debe comprender, para lo cual deberá recurrir a determinados métodos, es decir, que el contenido debe expresarse en términos de lo que el estudiante pueda comprender, estructurándose la secuencia o vía para lograrlo.

El método es la expresión del proceso que se configura en la relación proceso-sujeto, siendo la vía que se adopta en la ejecución del mismo, por los sujetos que lo realizan para que a través del contenido, alcancen el objetivo. Con el método se sintetiza la acción intelectual, motivacional y afectiva de los sujetos.

Por cualidad de comprensibilidad del contenido se entiende la peculiaridad de su instrumentación lógica para el estudiante.

Resumiendo, en estas tríadas se expresa el proceso de tránsito de objeto a contenido que se desarrolla en el microdiseño curricular que, como se ha visto, requiere de una dimensión gnoseológica, que está en la cultura, a la que se incorpora una dimensión profesional, que está en las competencias profesionales, y una dimensión metodológica o de comprensión del contenido. Las relaciones entre estas configuraciones revelan las regularidades con que se elabora el contenido de los programas de las disciplinas y asignaturas o módulos. Un contenido que es expresión de las competencias profesionales en los niveles de sistematicidad de la profesión que precisan la carrera, que en su papel mediador en las relaciones que se establecen entre determinadas configuraciones revela las dimensiones profesional, metodológica y gnoseológica del proceso.

El modelo curricular se articula con la aplicación de métodos pedagógicos y didácticos que propicien una efectiva inserción de los egresados en su ejercicio profesional, teniendo en cuenta la rapidez con que se producen los avances en el campo de la profesión, y en particular el incremento incesante de las tecnologías de la información y la comunicación.

Conclusiones

Se comprende como profesional integral el que se forma: comprometido social y profesionalmente, flexible y trascendente, como esencia de los valores de un profesional y ello unido a una sólida formación de conocimientos y habilidades.

En última instancia, el término 'competencias' intenta recoger la dialéctica que se produce en la relación hombre-mundo y que se expresa simultáneamente como exigencia de un desempeño profesional y las cualidades personales para realizar esa actividad.

El proceso de formación del profesional basado en competencias, que se desarrolla en

la universidad, parte del supuesto de que si el proceso de formación del profesional se diseña a partir de un modelo de competencias profesionales, que son expresión del compromiso, la trascendencia y la flexibilidad como cualidades más generales del profesional, se puede contribuir a formar un egresado comprometido social y profesionalmente flexible en el manejo de la cultura y trascendente en su contexto, lo que se expresará en el desarrollo de valores y las actitudes que le permitan ser participativos, reflexivos, negociadores, críticos, responsables, creadores y fundamentalmente humanos, ante la solución de los problemas que emanan de la profesión.

Notas

¹ J. Gimeno Sacristán. 'Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna'. Trabajo solicitado por *Heuresis*.

² *Ibidem*, p. 62

³ René Valera, ob.cit. P. 55

⁴ René Valera, ob.cit. P. 57

Bibliografía

Colectivo de autores (2000). *El currículo hoy: realidad y perspectiva en Cuba*. Centro de Estudio de Educación, Ispejv. La Habana, Cuba.

Corral R. (1990). Aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la educación superior. *Revista cubana de Educación Superior*. X (2). La Habana, Cuba.

Corral, R. (2004). *El currículo basado en competencias*. Ponencia, Universidad de La Habana.

Cruz S. y Fuentes H. (1998). *El Modelo de Actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior*. CEES, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Díaz B., A. (1992). *Ensayos sobre la Problemática Curricular*. Editorial Trillas, México.

Díaz B., F. (1996). *Metodología del diseño curricular para la Educación Superior*. Editorial Trilla, México.

Fuentes, H. (1995). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza - aprendizaje participativo*. CEES, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Fuentes, H. (1998): *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Fuentes, H. (2001). *Bases epistemológicas y metodológicas de la teoría holístico - configuracional de los procesos sociales*. Soporte magnético, CEES, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Fuentes, H.; Cruz, S. y Valera, R (2005). *Una concepción curricular basada en la formación de competencias*. Monografía, CEES, Universidad de Oriente.

Horruitiner, P. (2000). *El Modelo Curricular en la Educación Superior Cubana*. Ponencia Central en 'Universidad 2000'. Editorial Félix Varela, La Habana.

Valera, R. (2003). *Metodología para la evaluación de planes y programas de estudios de carreras universitarias*. Monografía, Tesis de Doctorado.

Voces y silencios sobre las víctimas del desplazamiento forzado en Santa Marta*

Voice and silences of the victims of forced displacement in Santa Marta

Recibido: 18 de diciembre de 2009 - Revisado: 28 de enero de 2010 - Aceptado: 16 de febrero de 2010

José Antonio Camargo Rodríguez** - Carlos Armando Blanco Botero***

Resumen

Santa Marta es una de las ciudades de Colombia con mayor recepción de víctimas del desplazamiento forzado en relación con su población regular. En la actualidad, uno de cada cinco habitantes es una persona desplazada por la violencia.

Pese a las dimensiones del fenómeno y al gran impacto que este ha tenido en la ciudad, la problemática social y humanitaria implícita en él ha sido y sigue siendo poco visible ante la opinión pública.

En este artículo se dan a conocer los factores de índole político, económico, administrativo y profesional que han venido incidiendo de manera más notoria para que la prensa y la radio samarias no hayan logrado hacer suficientemente visible ante la opinión local, regional y nacional el drama humanitario que viven más de 15.000 familias que han llegado a la ciudad durante los últimos diez años. Estos factores pudieron ser establecidos a través de un cuidadoso estudio que implicó el examen de las ediciones realizadas diariamente por los periódicos durante cinco años, así como de las emisiones noticiosas diarias de una estación de radio, durante dos años. La información documental se contrastó y complementó con la obtenida mediante entrevistas a periodistas y directivos de los medios locales objeto del estudio.

Palabras clave

Crisis humanitaria, marginalidad, desplazamiento, víctimas, medios de comunicación, responsabilidad social.

Abstract

Santa Marta is one of the cities in Colombia with higher reception of victims of forced displacement in conjunction with the regular population. Today, one of five residents is a person displaced by violence.

Despite the sheer scale and the great impact this has had on the city, the implicit social and humanitarian issues has been and remains barely visible to the public. This article discusses the political, economic, administrative and professional factors that influenced the Samarian press and radio to failed making visible enough in the eyes of local, regional and national opinion the humanitarian drama that are living more than 15.000 families arrived at the city during the past ten years. These factors may be established through a careful study involving an examination of the editions made daily by the newspapers for five years, as well as daily news broadcasts of a radio station for two years. Documentary information was compared and supplemented with information obtained through interviews with journalists and local media executives in the study.

Keywords

Humanitarian crisis, marginalization, displacement, victims, media, social responsibility.

* Artículo resultado de investigación.

Proyecto: factores incidentes en la información de los medios de comunicación locales, sobre las víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el distrito de Santa Marta. Universidad Sergio Arboleda, Sede Santa Marta. Escuela de comunicación Social y Periodismo.

** Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Javeriana. Dirige el grupo de investigación Comunicación y Sociedad, escuela de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Sergio Arboleda.

Correo electrónico:

joseantonio.camargo@gmail.com

*** Comunicador social y periodista

Universidad de la Sabana de Bogotá.

Especialista en gestión educativa

Universidad de Pamplona (N. de S.).

Administrador turístico-hotelerero

Escuela de Hotelería y Turismo San Pol

de Mar, Barcelona, España. Candidato

a Magister en Docencia e Investigación

Universitaria Universidad Sergio

Arboleda. Docente e investigador

escuela de Comunicación Social y

Periodismo de la misma universidad.

Correo electrónico:

carlosblancobotero@yahoo.com

Introducción

No siempre la sociedad ha visto el desplazamiento forzado interno como un problema, ni todas las personas lo reconocen como un tema que deba ser de primordial preocupación por parte de la ciudadanía o de las autoridades locales o nacionales. Por ello mismo tampoco se le ha considerado como un tema de interés periodístico, como un asunto del cual haya que informar.

El reconocimiento del desplazamiento forzado como un problema que requiere de un tratamiento especial al interior de los países ha sido un proceso lento y penoso. Dificilmente los gobiernos aceptan que en su interior existe población civil que se desplaza obligada por un conflicto interno en donde uno de los protagonistas combatientes son las mismas fuerzas del Estado.

En Colombia, durante los últimos doce años, el desplazamiento forzado se ha venido haciendo cada vez más visible para la sociedad a medida que la magnitud del problema ha ido creciendo.

Sin embargo, los avances logrados en cuanto al reconocimiento del desplazamiento forzado como un problema social y político de grandes dimensiones no incluyen a los medios de comunicación. Estos parecen mantenerse en la misma actitud de indiferencia en la que se encontraban la sociedad y el Estado hace algunas décadas, con las consecuencias que tal actitud acarrea para la conciencia social. “El olvido y la indiferencia con la que se presenta y asume diariamente la catástrofe del conflicto armado interno a través de los medios masivos de comunicación, hacen que una gran parte de la sociedad colombiana se sienta de algún modo al margen del drama humanitario que enfrenta” (Medellín Lozano, 2003, p.17).

La indiferencia de los medios suele ir acompañada de la des-sensibilización de quie-

nes trabajan en ellos. Parece ser una tendencia clara la progresiva pérdida de sensibilidad por parte de los profesionales del periodismo frente a los hechos que cubren.

Indiferencia e insensibilidad alejan a los medios y a los comunicadores de la función que deben desempeñar en la transmisión de información acerca del desplazamiento forzado, la transgresión a los derechos humanos que este hecho social constituye y la tragedia humanitaria que hoy por hoy representa en Colombia, en la región caribe y específicamente en la ciudad de Santa Marta.

Los ciudadanos en general, actualmente tan íntimamente ligados a los medios de comunicación y particularmente a la radio y la prensa, deberíamos recibir de estos una información responsable, esto es, bien elaborada, seria, hecha a conciencia. Los medios y los comunicadores vinculados a estos deberían tener en cuenta que ellos son, en buena parte, creadores de la conciencia colectiva; difusores de los conocimientos inmediatos y forjadores de los criterios que alimentan dicha conciencia... (Restrepo, 2004).

De ahí que si algo debe caracterizar por igual a los medios y a los comunicadores es su compromiso o responsabilidad social, especialmente en sistemas democráticos donde se supone que existe el ambiente propicio para la información libre, independiente, sin condicionamientos ni manipulaciones.

Cuando los tratadistas se refieren a la responsabilidad social de los medios señalan el deber que estos tienen de dar una información veraz y completa sobre los problemas. Para ello, el periodista tiene que informarse, comprobar los hechos in situ o con las fuentes. Pero eso no basta; tiene que entender los problemas, y por lo tanto tendrá que investigar y capacitarse constantemente para no llegar a conclusiones erróneas o para no excluir información necesaria (Bonete, 1995).

Una segunda condición para una información responsable por parte de los medios es la de no adaptar la realidad a sus intereses y objetivos particulares, ni a fines específicos como la política o la economía. La responsabilidad social exige que la información sea direccionada, por parte de los medios y de quienes en ellos laboran, a las necesidades o problemas que atañen al colectivo social. Esto en el entendido de que la información en el periodismo es un bien social y no un simple producto, lo cual significa que el periodista es responsable de la información transmitida primordialmente frente al gran público, a sus intereses, antes que frente a los intereses de quienes detentan el poder político o de quienes dominan los medios, aunque también frente a estos (Restrepo 2004).

Si bien son muchos los estudiosos que con sus planteamientos orientan teóricamente el deber ser de los medios y periodistas, también hay quienes se pronuncian sobre lo difícil que es en la práctica el cumplimiento de los preceptos que dicha responsabilidad implica. Kapuscinski (2003) señala, por ejemplo, que el poco tiempo que se les da a los periodistas para juntar la información que necesitan para escribir la noticia les impide tener una visión real de las cosas y conocer a profundidad los hechos y los fenómenos de los cuales informarán a la sociedad. De esta manera, los periodistas sin tiempo ni recursos reproducen visiones simplistas y parcializadas de la realidad o recurren a reproducir informaciones de cables o de otros medios sin realizar un análisis crítico de lo que están informando.

Bonete (1995, p. 282), por su parte, destaca las dificultades que tienen los periodistas para el ejercicio de su profesión: “Los periodistas latinoamericanos tienen que hacerle frente a los bajos salarios, a las condiciones de vida y de trabajo, al cierre de las empresas informativas y al riesgo constante de desempleo, a las eventuales expulsiones de la empresa y a la aparición de nuevos monopolios dentro del sector”.

Pese a todas las dificultades, la responsabilidad social es algo irrenunciable, tanto para los medios de comunicación como para los periodistas. Por muchos obstáculos que tengan que sortear medios y periodistas, ellos tienen una enorme responsabilidad con la información que transmiten. El periodista “tiene el mismo objetivo que siempre: Informar. Hacer bien su trabajo para que el lector pueda entender el mundo que lo rodea, para enterarlo, para enseñarle, para educarlo” (Kapuscinski, 2003, p. 87).

Examinados a la luz de los planteamientos anteriores, los resultados de la investigación muestran que, en el caso de Santa Marta, los medios de comunicación no escapan a la indiferencia en la cual, según los analistas, estos aún se mantienen frente al desplazamiento forzado en Colombia. El escaso cubrimiento informativo realizado por los medios locales sobre las víctimas, que por millares han ingresado a la ciudad durante los últimos doce años, es una clara manifestación de dicha indiferencia.

La ausencia de profundidad y rigor periodístico en los contenidos de los pocos informes publicados, en la medida en que estos no se detuvieron en la consideración de las causas e implicaciones sociales y humanitarias del problema del desplazamiento, son una clara muestra de la falta de compromiso, por parte de los medios y los periodistas, con una información responsable, esto es, bien elaborada, seria, hecha a conciencia. Los informes no se encuentran realizados de acuerdo con la responsabilidad social que les compete, la cual exige que, además de veraz, la información sea completa.

Ahora bien, para que la información sea veraz y completa, el periodista tiene que informarse, comprobar los hechos in situ o con la fuente. Pero además tiene que entender el problema, y por lo tanto tendrá que investigar y capacitarse constantemente para no llegar a conclusiones erróneas o para no excluir información necesaria. Sin embargo, los directivos de los medios y los propios periodistas aceptan

que frente al problema específico del desplazamiento no tienen la dedicación ni la formación necesarias para cumplir con estas exigencias.

Se cumplen, en este caso, los señalamientos de algunos teóricos en cuanto a que en la práctica es difícil el cumplimiento de los preceptos que la responsabilidad social del periodismo implica debido al poco tiempo que se les da a los periodistas para juntar la información que necesitan para escribir la noticia, razón por la cual no logran tener una visión real de las cosas y conocer a profundidad los hechos y los fenómenos de los cuales informan a la sociedad. De esta manera, los periodistas sin tiempo ni recursos reproducen visones simplistas y parcializadas de la realidad o recurren a reproducir informaciones otros medios sin realizar un análisis crítico de lo que están informando. Con ello no solo se ve afectada la responsabilidad social sino también la calidad de la información.

Otra condición de la responsabilidad social que también se ve afectada en los casos estudiados es la de no adaptar la realidad a los intereses y objetivos particulares de los medios, ni a fines específicos como la política o la economía. En primer lugar, es de público conocimiento que los dos periódicos objeto de estudio son primordialmente órganos de expresión partidista y se encuentran al servicio de los grupos políticos más influyentes, que han mantenido durante muchos años el control de la “cosa pública” de la ciudad y el departamento. A este factor es atribuible el hecho de que en la información ofrecida se perciba un marcado oficialismo. Es común ver resaltada la labor de los funcionarios mientras que los hechos que dan lugar a la información quedan desdibujados, cuando no ocultos. No se encuentra, en la generalidad de los informes, un seguimiento a los problemas o un análisis de los mismos que dé cuenta de antecedentes, causas o efectos. Las voces de los afectados están igualmente ausentes. Así pues, la información no se encuentra, como lo exige la responsabilidad social, direccionada a las necesidades o problemas que

atañen al colectivo social; en ella los intereses particulares priman sobre el interés público. Los medios radiales no escapan a este comportamiento, aunque se encontró que este se presenta de manera más atenuada, es decir que la primacía de lo particular sobre lo público no es tan acentuada como en los medios escritos.

Problema de investigación y método

Aunque el desplazamiento forzado en Colombia se hizo notar desde el momento mismo de la conquista española y los más claros antecedentes datan del siglo XIX, el mayor crecimiento de este fenómeno social ha tenido lugar durante la última década. Durante este período, y como consecuencia de la disputa entre grupos armados por el control social y territorial, en los campos colombianos se han venido reduciendo cada vez más los espacios habilitados para la vida digna y segura; las áreas rurales de mayor potencial productivo han sido ocupadas por los actores en conflicto, lo que ha obligado a innumerables familias a huir de sus tierras y asumir como refugio los barrios marginales de las ciudades.

Según datos del Sistema Único de Registro (SUR), de la Red de Solidaridad Social, entre los años 1995 y 2002 se dio un gran incremento en el acumulado de hogares y personas en él inscritas. Por su parte, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), en su informe correspondiente al año 2002, afirmó que aquel fue el de mayor desplazamiento forzado en Colombia desde 1985. En los dos años posteriores, distintos organismos reportaron crecimiento en relación con el año anterior. A pesar de los acuerdos entre el gobierno y algunos actores del conflicto, el fenómeno del desplazamiento no ha cesado en los últimos años. Se calcula que en la actualidad cerca de cuatro millones de personas son víctimas del desplazamiento forzado y cerca del 70% de ellas se encuentra engrosando los cinturones de miseria de las grandes y medianas ciudades.

Santa Marta, capital del departamento del Magdalena, se encuentra ubicada en una de las regiones en las cuales, como consecuencia de un intenso enfrentamiento entre grupos armados, el desplazamiento forzado se ha dado con mayor rigor. Por tal razón ha visto crecer su población de manera vertiginosa, sobre todo durante los últimos ocho años. Según los estudios realizados más recientemente sobre población desplazada, en la actualidad uno de cada cinco habitantes vive en la ciudad en situación de desplazamiento.

Las condiciones de vida de un gran número de personas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentra en la ciudad de Santa Marta constituyen un verdadero drama humanitario y a la ciudad le generan un grave problema social y urbano. En barrios enteros de la periferia la población se encuentra desbordada; los pocos y deficientes servicios públicos de que disponían sus habitantes han empeorado dramáticamente, al punto de que se han puesto al orden del día los problemas de salubridad pública. La demanda de cupos en los planteles educativos oficiales se ha incrementado notoriamente y las autoridades se han visto en verdaderos aprietos para atenderla.

Pese a las dimensiones del desplazamiento, de la incidencia social que este tiene y las preocupaciones de autoridades y organismos, la información ofrecida por los medios de comunicación de la ciudad sobre el mismo ha sido escaso.

Debido a la poca información proporcionada por los medios de comunicación locales, el común de los habitantes de la ciudad parece no darse cuenta de la existencia del fenómeno o, por lo menos, no tener claridad sobre sus reales dimensiones e implicaciones. Este desconocimiento conlleva a la insensibilidad de la ciudadanía hacia las personas desplazadas, de cuya presencia en la ciudad parece no percatarse la gran mayoría de quienes regularmente habitan en ella. A pesar de su elevado número,

las víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran asentadas en esta entidad territorial son muy poco visibles ante la opinión pública local, regional y nacional.

Pero ¿por qué los medios de comunicación locales no han realizado una información suficientemente amplia? ¿Por qué los pocos informes periodísticos realizados no se han detenido en el análisis de las dimensiones del fenómeno y, sobre todo, en el drama humanitario que afrontan las personas afectadas? ¿Qué factores pueden estar incidiendo para que el cubrimiento periodístico de dicho fenómeno no haya sido el que las dimensiones e implicaciones del mismo ameritan?

La investigación tendiente a encontrar respuestas a estos interrogantes se realizó de acuerdo con los siguientes parámetros metodológicos:

Población: a) Las ediciones encontradas de los dos periódicos locales y de una emisora radial, publicadas durante los años 2001 al 2005. b) Once periodistas y directivos de medios.

Recolección de la información: se hizo a través de los siguientes procedimientos:

a) Estudio de los documentos correspondientes a las publicaciones de los dos únicos periódicos que se editaron en forma diaria en la ciudad durante el período de tiempo establecido, en los cuales se informó sobre el desplazamiento forzado y personas víctimas del mismo.

De los dos periódicos, *El Informador* y *Hoy Diario del Magdalena*, solo se pudo revisar el primero de manera completa, esto es, las ediciones de cada día, correspondientes a los cinco años; del 1 de enero de 2001 al 31 de diciembre de 2005. Del segundo periódico solo se encontraron las ediciones correspondientes a los años 2004 y 2005, del 1 de enero del primer año al 31 de diciembre del segundo. En total, se revisó el 70% de las ediciones realizadas por los dos periódicos durante el lapso establecido

para el estudio. En esta revisión se identificaron los informes publicados por ambos diarios y se fotografiaron para su examen posterior.

b) Estudio de las cuartillas utilizadas para la lectura de las noticias en la emisora Radio Galeón, correspondientes a las tres emisiones diarias de los ocho últimos meses del año 2004 y los doce meses del año 2005. Una vez identificadas, las noticias se transcribieron y luego se hizo el examen de su contenido.

Las otras dos emisoras que emiten informes noticiosos diarios, Radio Magdalena, de Caracol, y la emisora básica de RCN solo guardan durante dos meses los materiales utilizados, según se lo exige la ley. Por esta razón no se encontraron documentos escritos, microfilmados o grabados de los noticieros transmitidos por estas emisoras en los últimos años, ni siquiera en los últimos seis meses.

Valga aclarar que, en Santa Marta, solo las emisoras mencionadas tienen espacios noticiosos regulares.

Procesamiento y análisis de la información: realizado el estudio de los informes, tanto de prensa como de radio, estos fueron cuantificados por meses y años y su contenido categorizado, tal como aparece en el informe de resultados.

Con base en el análisis de la información obtenida a partir de los informes de prensa y las noticias de radio se sacaron algunas conclusiones que convertimos en hipótesis. Estas se constituyeron en la guía para la formulación de las preguntas planteadas en la entrevista.

c) Entrevista realizada a los jefes de redacción de los dos periódicos, a los directores de noticias de las tres estaciones de radio que realizan esta labor y a seis periodistas de los cinco medios que en la ciudad se ocupan de informar sobre acontecimientos de actualidad y que, durante el período establecido para el estudio,

informaron sobre el desplazamiento forzado y las víctimas del mismo. El número de comunicadores entrevistados representa el 55% de los 20 que en los cinco medios estudiados participan de manera directa en la recolección, redacción y publicación de la información noticiosa relacionada con el tema del desplazamiento forzado, el cual está clasificado dentro de la temática social y de orden público. Cada uno de los medios tiene un periodista “en la calle”, encargado de recoger la información relacionada con la mencionada temática. En los medios escritos, el mismo periodista redacta las noticias y en la publicación interviene el jefe de redacción; ambos comunicadores de cada uno de los periódicos fueron entrevistados. En los medios radiales, el periodista redacta las noticias y estas son clasificadas por un redactor, quien en muchas ocasiones interviene en la elaboración de los textos a publicar. Ambos comunicadores de cada una de las tres emisoras fueron entrevistados. Ante la ausencia de una amplia documentación, tanto en uno de los periódicos como en las tres emisoras incluidas en el estudio, la entrevista se convirtió en un procedimiento decisivo para la recolección de la información que permitiera sacar conclusiones claras y fundadas. Por ello se tuvo cuidado, no solo en su realización, sino también en la organización y análisis de la información obtenida a través de ella.

Resultados de investigación

Periódico el informador

En el año 2000, el distrito de Santa Marta fue receptor de una inusitada cantidad de familias provenientes de las zonas rurales de diferentes municipios del departamento del Magdalena, de los vecinos departamentos de Córdoba, Bolívar, Cesar y la Guajira e incluso del departamento de Norte de Santander. Según información de la Red de Solidaridad Social, a 31 de diciembre 2561 familias integradas por 11.173 personas se encontraban inscritas en el Registro Único de Población Desplazada en Santa Marta.

Lo anterior indica que al iniciarse el año 2001 el fenómeno del desplazamiento forzado no solo representaba, para el Distrito de Santa Marta, una situación novedosa, sino que se constituía en una preocupante realidad. A pesar de ello, y tal como lo podemos apreciar en la tabla 1, que se presenta en la página siguiente, la información ofrecida por el periódico *El Informador*, a juzgar

por la cantidad de informes publicados durante el año, no reflejó cabalmente el impacto que el desplazamiento forzado empezaba a tener sobre la ciudad y el distrito, como receptores de una gran cantidad de víctimas del fenómeno. El número de informes publicados durante el año fue de 22, lo que indica que el promedio mensual no llegó siquiera a dos.

Tabla No. 1. Informes publicados por el periódico el informador de 2001-2005, relacionados por meses

MES AÑO	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	TOTAL ANUAL
2001	2	2	2	1	0	2	2	4	0	2	2	3	22
2002	6	3	0	1	4	1	2	1	0	0	0	2	20
2003	1	1	0	0	3	1	3	3	5	1	4	1	23
2004	4	2	0	0	1	3	5	6	5	3	2	1	32
2005	2	8	4	4	6	2	5	10	2	2	1	1	47
TOTAL INFORMES PUBLICADOS DURANTE LOS CINCO AÑOS													144

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

En lo que respecta al contenido de los informes publicados durante el año 2001, solo dos de ellos hicieron referencia a las causas e implicaciones sociales y humanitarias del fenómeno. Cuatro dieron cuenta del constante aumento de la población desplazada y un número igual estuvieron dedicados a problemas de las víctimas

del desplazamiento. Entre tanto, diez informes estuvieron orientados a presentar actividades de instituciones estatales y dos se refirieron a acciones de funcionarios o dirigentes políticos en favor de las personas desplazadas. La institución con mayor presencia en la información fue la Red de Solidaridad Social.

Todo parece indicar que las implicaciones sociales y humanitarias de la llegada de un significativo número de desplazados a la ciudad no fueron del interés de la redacción del periódico.

La tendencia en los contenidos de los informes se mantiene durante los cinco años estudiados. Los referidos a las causas e implicaciones sociales y humanitarias del fenómeno son los más escasos y los concernientes a las actividades de los organismos estatales en favor de los desplazados los más abundantes. Esta tendencia permite ver que el diario privilegió la información suministrada por los organismos

estatales, a través de los boletines de prensa, frente a la información buscada por los periodistas en fuentes distintas o la que pudiera originarse en la población afectada, sus voceros o las organizaciones defensoras de sus derechos. Esta tendencia puede verse en las cifras consignadas en el cuadro 1 de la página siguiente.

Se observó también la inclinación del periódico, que por cierto no es exclusiva de este, a personalizar en los funcionarios la acción de las instituciones, pues en todos los informes presentó en primer plano, con fotografía incluida, a los directivos de las mismas.

Tabla No. 2. Categorización de los informes publicados por el periódico *el informador* de acuerdo con su contenido y cuantificación de 2001-2005

CATEGORÍA	CONTENIDO DE LOS INFORMES	NÚMERO DE INFORMES POR AÑO					ACUMULADO	%
		2001	2002	2003	2004	2005		
A	Editorializan refiriéndose a las causas y dimensiones del problema de desplazamiento, así como a sus implicaciones humanitarias.	1	1	0	1	0	3	2,1
B	Se refieren a causas y/o implicaciones del problema de desplazamiento.	1	0	1	0	0	2	1,4
C	Se refieren a problemas de la población desplazada derivados de su particular condición o situación: discriminación y necesidades básicas insatisfechas.	4	3	3	11	7	28	19,4
D	Se refieren a aspectos cuantitativos del desplazamiento sin mencionar las implicaciones humanitarias o sociales.	4	1	2	5	1	13	9,0
E	Se refieren a actividades proyectadas o desarrolladas por organismos del Estado o por ONG en favor de la población desplazada.	10	14	16	11	31	82	57,0
F	Se refieren a la acción de los funcionarios y los dirigentes políticos en favor de la población desplazada.	2	1	1	4	8	16	11,1
TOTAL		22	20	23	32	47	144	100

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). *Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta*. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Al revisar dichos informes, se pudo constatar que el problema a cuya solución está dirigida la actuación de los funcionarios y la población desplazada quedan en un segundo plano, mientras que el funcionario y su acción pasan al primer lugar. Este comportamiento del periódico es atribuible al hecho de que la información la generan las oficinas de prensa de las instituciones y el medio la publica sin tomarse el trabajo de revisarla, complementarla o confrontarla en su contenido y enfoque, lo cual quedó confirmado en la entrevista realizada posteriormente a comunicadores y directivos de medios.

Por otra parte, fue notoria la ausencia de la figura del alcalde en los informes publicados durante el año 2001, lo que contrasta con su reiterada presencia en los informes de años posteriores. Las pocas alusiones a la Alcaldía o al Distrito se hicieron de manera despersonalizada y preferentemente informando sobre deficiencias de la entidad territorial en la atención a la población desplazada o sobre reclamaciones no atendidas por parte de esta. De este comportamiento del medio se hubiera podido inferir que estaba ejerciendo su legítimo papel de fiscalizador sobre la deficiencia o desidia oficial, de no haberse constatado que la persona que ocupaba el cargo de alcalde distrital durante ese año no gozaba del respaldo de la dirección del periódico. Por esta razón, se considera que la información relacionada con el ente distrital pudo estar sesgada y que, tanto el desconocimiento del alcalde por parte del medio como la crítica ejercida por este a la gestión de aquel en relación con la población en situación de desplazamiento quizá respondió a intereses particulares de índole político antes que al interés de las personas desplazadas o de la ciudadanía samaria.

El año 2002 fue el de mayor recepción de víctimas del desplazamiento forzoso que ha tenido Santa Marta en toda su historia; el número de familias registradas durante el año estuvo

muy cerca de las 7000 y la cifra de personas superó las 33.000. A final de este año, las familias que se encontraba en la ciudad viviendo en situación de desplazamiento superaban las 10.000 y la cantidad de personas era mayor a 50.000.

No obstante, el periódico *El Informador* solo registró un caso de desplazamiento masivo durante el año y pasó por alto el desmesurado crecimiento general del fenómeno. El periódico no solo no informó durante todo el año sobre las cifras, sino que tampoco lo hizo sobre la dimensión social y humanitaria de la situación, toda vez que solo uno de los informes publicados en el año hizo referencia a este aspecto. En cambio, dedicó el 70% de dichos informes a presentar a sus lectores las actividades de los organismos estatales en asocio con algunas ONG, mostrando a los funcionarios y no a las entidades como sujetos de la acción que estas están obligadas a desarrollar en favor de la población desplazada. Únicamente una mínima parte de los informes estuvieron referidos de manera directa a problemas propios de la población desplazada. Es paradójico que durante el año de mayor crecimiento de la población desplazada en el Distrito y, por ende, de un gran acrecentamiento del drama humanitario, el periódico haya publicado el menor número de informes de los cinco años estudiados. Esto llevó a pensar a los investigadores que el periódico no se encuentra en sintonía con los problemas sociales de la ciudad y a preguntarse qué factor o factores motivan esa situación. En las entrevistas se hallaría, en buena parte, la respuesta a este interrogante.

Las tendencias en la información ofrecida por el periódico durante el año 2003 se mantuvieron iguales que en los dos años anteriores; muy escasa la referida a sus causas e implicaciones sociales, poca presencia de las víctimas y amplio despliegue de información sobre las actividades que los organismos estatales desarrollaron en asocio con las ONG.

En el año 2004 se constató un crecimiento notorio en el número de informes. Es destacable el hecho de que los problemas de la población desplazada hayan tenido tanto despliegue informativo como las actividades de los organismos del Estado encargados de atender dichos problemas. Cabe anotar que en este año el periódico informó más ampliamente que en los dos años anteriores sobre el crecimiento de la población desplazada, aunque la información ofrecida fue la de las frías cifras, sin análisis de las causas e implicaciones de las mismas. Con este contenido solo publicó, con carácter de editorial, un informe.

Fue especialmente notorio el crecimiento numérico de los informes referentes a la acción de funcionarios en favor de la población desplazada con relación a los años anteriores. El principal protagonista de estos informes fue el alcalde de la ciudad, quien había asumido a principios de ese año. Este hecho, al cual se agregaron algunos hallazgos realizados en los informes de otros medios, permitió pensar hipotéticamente que intereses de grupos políticos son también un factor incidente en la información que los medios ofrecen sobre las víctimas del desplazamiento forzado.

A juzgar por el número de informes publicados por el periódico en el año 2005, podría pensarse que en este el tema del desplazamiento forzado tuvo el despliegue informativo que realmente merece. Sin embargo, al examinar el contenido de dichos informes se pudo constatar que el 83% de ellos estuvo dedicado a informar sobre actividades desarrolladas por los organismos y funcionarios estatales, mientras que no hubo ni un solo informe referente a las causas e implicaciones sociales o humanitarias del fenó-

meno. El 22% del total de informes publicados durante el año estuvo dedicado al programa Familias en acción, dependiente de la Presidencia de la República. El 13% de los informes publicados durante el año estuvo dedicado a un proyecto de vivienda que, según la información del mismo periódico, fue resultado de la gestión de un senador —que por cierto está vinculado familiarmente con la dirección del periódico— y en el cual tuvo gran injerencia la Presidencia de la República. Los dos temas coparon el 35% de la información anual. Las actividades de otros organismos y funcionarios estatales e incluso de aspirantes a corporaciones públicas a favor de los desplazados fueron tema del 31% de los informes publicados. Los informes relacionados con el crecimiento de la población desplazada, sus problemas y reclamaciones solo ocuparon el 17% de la información realizada por el periódico durante ese año.

Cabe anotar que el 2005 fue un año pre-electoral y que el presidente actuante también se encontraba en la disputa por la primera magistratura, lo cual pudo incidir para que durante ese año abundara la información sobre las acciones de los organismos estatales y específicamente las coordinadas por la Presidencia de la República a favor de la población en situación de desplazamiento.

Periódico Hoy Diario del Magdalena

Según se muestra a continuación, en la tabla 2, la información que el periódico ofreció sobre las víctimas de desplazamiento forzado durante el año 2004 puede considerarse moderada; menos de dos informes por mes, en promedio. En ese mismo año *El Informador* publicó 32 informes, con un promedio mensual de 2,67.

Tabla No. 3. Informes publicados por el periódico *hoy diario del magdalena* durante 2004-2005, relacionados por meses

AÑO	NÚMERO DE INFORMES PUBLICADOS POR MES												TOTAL
	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	
2004	3	1	0	0	0	1	1	3	3	2	3	2	19
2005	4	9	3	5	3	1	2	1	2	2	5	1	38
INFORMES PUBLICADOS DURANTE LOS DOS AÑOS													57

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). *Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta*. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

En cuanto al contenido, fue bien notoria la preferencia por hacer públicas ante la opinión las actividades anunciadas o realizadas por organismos estatales, en asocio con organizaciones no gubernamentales, antes que los problemas de la población desplazada o el aumento en las cifras de este fenómeno social. Se registró una total ausencia de informes referidos a las causas e implicaciones sociales o humanitarias de este flagelo producido por el conflicto armado que azota al país y a la región.

En comparación con *El Informador*, el flujo de información del *Hoy Diario* sobre los desplazados por la violencia fue notoriamente menor durante este año, pero las tendencias en cuanto al contenido de los informes guardaron mucha similitud.

La tendencia en los contenidos de la información se muestra en el cuadro n.º 2 de la siguiente página.

En el año 2005, el número de informes ofrecidos por el periódico *Hoy Diario* sobre personas desplazadas por la violencia aumentó notoriamente en relación con el año anterior: se duplicó. No obstante, en lo fundamental, las tendencias en el tipo de información ofrecida se

mantuvo igual; la única variante que se registró fue un leve aumento proporcional en la información relacionada con problemas de la población desplazada. Este incremento pudo estar motivado por el interés de la dirección del periódico de cuestionar a la administración distrital, a la cual hacía oposición. Este interés llevó al medio a que, en sus páginas, hiciera eco a reclamaciones que la población desplazada hacía a dicha administración, y a través de ella al gobierno nacional. Tal como lo habíamos registrado en el caso de *El Informador*, aquí nos encontramos con que el *Hoy Diario* también permitió que intereses de índole particular o político incidieran en la información que ofreció sobre las víctimas del desplazamiento forzado.

El periódico mantuvo, en el año 2005, la tendencia en cuanto al ofrecimiento de un menor número de informes en comparación con *El Informador*. Examinada la razón de este contraste, se pudo establecer que este último diario publicó más de un informe en algunos temas e inclusive el mismo informe en fechas diferentes. *Hoy Diario*, en cambio, publicó un solo informe sobre cada tema y una única vez. Sin embargo, el contenido de la información fue el mismo; no se encontraron temas que hayan sido informados exclusivamente por uno de los dos periódicos.

Tabla No. 4. categorización de los informes publicados por el periódico hoy diario del magdalena de acuerdo con su contenido y cuantificación, de 2004-2005.

CATEGORÍA	CONTENIDO DE LOS INFORMES	INFORMES POR AÑO		ACUMULADO	%
		2004	2005		
A	Editorializan refiriéndose a las causas y dimensiones del problema de desplazamiento, así como a sus implicaciones humanitarias.	0	0	0	0
B	Se refieren a causas y/o implicaciones del problema de desplazamiento.	2	0	2	3,5
C	Se refieren a problemas de la población desplazada derivados de su particular condición o situación: discriminación y necesidades básicas insatisfechas.	3	16	19	33,3
D	Se refieren a aspectos cuantitativos del desplazamiento, a las cifras, sin referencia a las implicaciones humanitarias o sociales del fenómeno.	2	2	4	7,1
E	Se refieren a actividades proyectadas o desarrolladas por organismos del Estado o por ONG en favor de la población desplazada.	11	20	31	54,3
F	Se refieren a la acción de los funcionarios y los dirigentes políticos en favor de la población desplazada.	1	0	1	1,8
	TOTAL	19	38	57	100

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). *Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta*. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Las coincidencias encontradas entre los dos periódicos, en lo que hace a los contenidos y características de la información, son un indicativo de que en ninguno de ellos hubo un trabajo periodístico sobre el tema del desplazamiento y los problemas inherentes a este. Por lo general, ambos se limitaron a reseñar o transcribir, sin análisis, cotejo o confirmación por otras

fuentes, los boletines de prensa o las declaraciones emanadas de los organismos oficiales.

Emisora Radio Galeón

Tratándose de un medio radial, que se supone más ágil y oportuno en la difusión de la información que un medio escrito, el promedio

en el número de noticias durante los nueve meses analizados del año 2004 fue moderado, lo que permite pensar que el tema no es prioritario para la emisora objeto de estudio. El comportamiento de la información en términos cuantitativos se encuentra plasmada en la tabla 3 que se muestra en la siguiente página.

A diferencia de lo encontrado en los periódicos, este medio radial, al menos en lo que respecta al citado año, guardó cierto equilibrio

en la información toda vez que el número de noticias relacionadas con problemas de las víctimas del desplazamiento fue similar al dedicado a informar sobre las acciones de los organismos gubernamentales y no gubernamentales, funcionarios y dirigentes políticos a favor de la población desplazada. Pero, a similitud de los medios escritos, en esta emisora se registró la ausencia de informes noticiosos relacionados con las causas e implicaciones sociales o humanitarias del desplazamiento forzado.

Tabla No. 5. Noticias emitidas por radio Galeón durante 2004-2005, relacionadas por meses

AÑO	NÚMERO DE NOTICIAS EMITIDAS CADA MES												TOTAL NOTICIAS	PROMEDIO MENSUAL
	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE		
2004					1	0	1	4	1	2	4	4	17	2,43
2005	5	10	4	9	8	5	12	17	10	4	9	0	93	7,75
NOTICIAS EMITIDAS DURANTE LOS DOS AÑOS													110	5,50

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). *Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta*. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Consideración especial merece el hecho de que el medio radial no haya realizado el desarrollo de una buena parte de las noticias relacionadas con las víctimas del desplazamiento anunciadas en los titulares. El número de noticias anunciadas en los titulares y no desarrolladas fue ligeramente superior a la tercera parte, lo que da lugar a pensar que con mucha frecuencia la emisora dedicó a otros temas, que quizá consideró más

importantes, el tiempo inicialmente asignado al desarrollo de las noticias relacionadas con las víctimas del desplazamiento forzado. Una razón más para afirmar que este tema no parece tener carácter prioritario para este medio radial.

El comportamiento de la información, durante los dos años, en cuanto a su contenido, se muestra a continuación, en el cuadro 3.

Tabla No. 6. categorización de las noticias emitidas por radio Galeón de acuerdo con su contenido y cuantificación, de 2004-2005.

CATEGORÍA	CONTENIDO DE LAS NOTICIAS	NOTICIAS POR AÑO		ACUMULADO	%
		2004	2005		
A	Referidas a causas y/o implicaciones del problema de desplazamiento.	0	4	4	3,6
B	Referidas a problemas de la población desplazada derivados de su particular condición o situación: discriminación, desempleo, falta de atención en salud, vivienda y servicios públicos.	5	24	29	26,4
C	Referidas a aspectos cuantitativos del desplazamiento, al crecimiento de la población desplazada, sin mayor referencia a las implicaciones sociales o humanitarias del fenómeno.	4	1	5	4,6
D	Referidas a actividades proyectadas o desarrolladas por organismos del Estado o por organizaciones no gubernamentales en favor de la población desplazada.	6	54	60	54,5
E	Referidas a la acción de funcionarios públicos y dirigentes políticos en favor de la población desplazada.	2	10	12	10,9
	TOTAL	17	93	110	100

Fuente: Camargo, J.A. & Blanco, C. (2007). *Voces y silencios sobre el desplazamiento en Santa Marta*. Santa Marta: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Durante el año 2005 se registró un incremento inusitado en el promedio mensual de las noticias emitidas por el medio radial sobre los desplazados a causa de la violencia. Aunque en los medios periodísticos también se constató un aumento en el número de informes durante el mismo año, en Radio Galeón fue proporcionalmente mayor, toda vez que la cifra de noticias fue cuatro veces la del año anterior. Se pudo constatar que este fenómeno se debió, al igual que en los periódicos, al flujo de información

provocado por el programa Familias en acción, de la presidencia de la República, consistente, como ya se había dicho, en el otorgamiento de subsidios educativos y nutricionales a familias desplazadas. Fue tal el despliegue informativo sobre este programa, que, junto con un número mucho menor de noticias sobre la acción de los funcionarios gubernamentales locales a favor de la población desplazada, ocupó el 69% de la información emitida sobre el tema por la emisora durante el año. Solo en el 31% restante de las

noticias se hizo referencia a problemas de dicha población, así como a las causas e implicaciones del fenómeno del desplazamiento forzado.

De lo anterior se colige que no solo la información de los periódicos sino la de todos los medios locales estudiados refleja el interés de los funcionarios del Estado por mostrar realizaciones personales y de los organismos que dirigen o representan a favor de la población desplazada, lo que permite afirmar que este es un factor de gran incidencia en la información producida por dichos medios.

Se mantuvo en 2005 la tendencia del medio radial a no desarrollar una buena parte de las noticias sobre la población desplazada anunciadas en los titulares, hecho que viene a favor de la apreciación realizada en esta investigación, que para la emisora existen otros temas de mayor prioridad.

Directivos y periodistas de los diversos medios

Se quiso presentar la información obtenida mediante entrevista realizada a once directivos y periodistas de los diferentes medios siguiendo el orden de las preguntas que la orientaron, en el convencimiento de que es la mejor manera de ceñirse a los planteamientos de los entrevistados.

¿Cuáles son las fuentes? La Defensoría del Pueblo resultó ser la entidad que mayor reconocimiento tiene de parte de los medios y los periodistas como fuente de información. Todos la catalogan como fuente primordial, además, es la entidad a la cual los desplazados primero acuden para reclamar sus derechos y la que más atenta está de los hechos de desplazamiento. Acción Social, antes Red de Solidaridad, es considerada como la fuente que posee y suministra las estadísticas oficiales sobre este problema. “Esta fuente —señalaron los comunicadores— no sirve para informarse sobre hechos relacionados con la población desplazada”. Los

periodistas entrevistados también reconocen como fuente de información a la Oficina de coordinación para la atención a población desplazada, aunque algunos consideran que dicha oficina ofrece poca información. La mayoría de los comunicadores la valoran como fuente de información para las personas desplazadas, aunque no todos las consideran como fuente de primer orden y algunos la toman como una fuente no del todo confiable. Las autoridades militares, Ejército, Policía, CTI, son reconocidas como fuente y acuden a estas especialmente cuando se presentan casos de orden público. Algunos comunicadores las reconocen como fuente de primera mano y otros como un lugar al cual se acude para confrontar información obtenida por otros medios. Se trasluce cierta desconfianza de los periodistas hacia las ONG como fuente de información; consideran que estas sobredimensionan los problemas. Los periodistas de los medios escritos reconocen que en no pocas ocasiones sus fuentes son los medios radiales. Ello se debe a que estos siguen siendo más ágiles; llegan primero a la noticia. Todos los comunicadores entrevistados estuvieron de acuerdo con que el cotejo de fuentes es conveniente o necesario, aunque reconocen que por lo general no les es posible hacerlo.

¿Quién elige las fuentes? Las fuentes son asignadas por los directivos o jefes de redacción de los medios. Así mismo, el medio determina prioridades sobre las informaciones. Sin embargo, los periodistas manifiestan que tienen la libertad para decidir el enfoque de sus informes sobre los hechos objeto de los mismos. A partir de lo expuesto por los entrevistados a propósito de esta pregunta los investigadores concluyeron que a pesar de que los medios no restringen la libertad de información de los comunicadores, el cubrimiento de las múltiples fuentes que les asignan no les permite tratar con detenimiento la información, esto es, no les da tiempo para buscar diversas fuentes y poder cotejarlas o para acudir a los sitios de los hechos y poder tener información directa. Puede afirmarse, por tanto, que ciertas condiciones

laborales de los comunicadores están incidiendo en su desempeño profesional y este, a su vez, en la calidad de la información que los medios de comunicación ofrecen sobre las víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el distrito de Santa Marta.

¿Qué criterios aplican al momento de seleccionar las fuentes y las noticias? Los periodistas responden que prefieren las fuentes legalmente constituidas, que son las que merecen la mayor credibilidad. No se descartan, sin embargo, otras fuentes, entre ellas el mismo desplazado. En principio, las noticias se seleccionan de acuerdo con los intereses del medio. En la selección de la noticia influyen mucho los acontecimientos. Una protesta, una denuncia o una marcha por parte de los desplazados hace que un jefe de redacción decida la búsqueda y difusión de información sobre el hecho. Los periodistas conceden carácter de noticia prioritaria a los «hechos de desplazamiento», esto es, a los momentos en los que se presenta la movilización de un número determinado de familias, en medio de circunstancias violentas u hostiles. En cambio no consideran noticia, o al menos no una noticia prioritaria, los problemas que se derivan de la «situación de desplazamiento», los cuales aquejan a las víctimas de manera permanente e implican un drama social y humanitario profundo, aunque no tengan la espectacularidad de los «hechos de desplazamiento».

¿Qué opinión le merece el desplazamiento forzado y el impacto que este ha tenido en la ciudad? Hubo total coincidencia entre todos los periodistas entrevistados en su afirmación de que el impacto del desplazamiento forzado ha sido muy fuerte, que este fenómeno constituye un problema muy grave para la ciudad que debe ser afrontado por el Estado. Reconocen las dimensiones e implicaciones sociales del fenómeno. Sin embargo, de acuerdo con lo que se pudo constatar al analizar la información dada por los medios durante los últimos años, la información que se ofrece sobre el problema no es coherente con el reconocimiento que los pe-

riodistas hacen del mismo ni proporcional con las dimensiones e implicaciones sociales que este tiene. Advertidos de la desproporción, los directivos de medios, lo mismo que los periodistas, sin excepción, la admitieron.

A manera de explicación, algunos afirman que el trabajo de los medios de comunicación se ve limitado por la prevención y el temor de los desplazados, quienes se niegan a proporcionar información, no quieren aparecer en ellos. Otros señalan que se informa poco sobre el desplazamiento porque este se asocia con la miseria, la mendicidad y la inseguridad, lo cual podría llevar a los medios a considerar que se trata de un tema poco atractivo para un lector. Hay, pues, un reconocimiento importante de los comunicadores sobre la falta de sensibilidad y compromiso de los medios frente al drama de las víctimas del desplazamiento forzado y también sobre la falta de claridad de ellos mismos sobre su papel en la información del problema, lo que explica la escasa y superficial manera de informar.

¿Por qué, en la información se da énfasis a los funcionarios en detrimento de los desplazados? La mayoría de los entrevistados admitió que ciertamente la información ofrecida por los medios hace énfasis en los funcionarios antes que en los desplazados. Como explicación de este comportamiento aducen que los funcionarios son la fuente primera, la que puede proporcionar la información de manera más inmediata; son los voceros de las entidades oficiales y como tales ellos son la fuente consultada, pero no es algo premeditado. Algunos admitieron que en este comportamiento influye mucho el facilismo del periodista, que recibe la información de las entidades y la difunde sin confrontarla, dando lugar a que estas den la información conforme conviene a los directivos de los organismos oficiales.

¿Qué intereses percibe en la información acerca de los desplazados? Solo una minoría de las personas entrevistadas manifes-

tó que no perciben interés particular alguno en la información acerca de los desplazados. La mayoría admitió la existencia de intereses y la soportó en los siguientes señalamientos: se percibe el interés de algunos líderes de barrio, dirigentes comunales y políticos e inclusive ONG, de mostrarse ante los medios de comunicación como voceros de los desplazados y defensores de sus causas para ganar ascendencia entre ellos y lograr su apoyo. En esta práctica se traslucen intereses políticos, propagandísticos y, en algunas ocasiones, económicos. También se hizo referencia a intereses políticos, específicamente. Algunos de los entrevistados señalaron, puntualmente, que durante las épocas de campaña electoral los desplazados son manipulados con promesas a las cuales los medios de comunicación no pocas veces hacen eco.

¿Qué criterios tienen para hacer especial despliegue noticioso de las acciones de los organismos estatales a favor de la población desplazada? Un número mayoritario de comunicadores entrevistados admitió que los medios dan especial despliegue noticioso a las acciones de los organismos estatales a favor de los desplazados. Aduce que desde el gobierno central hacia abajo los organismos estatales se muestran muy interesados en que sus acciones sean ampliamente informadas por los medios. Ese interés lo mantienen todos los organismos todo el tiempo. En relación con la población desplazada considera que los funcionarios orientan la ayuda estatal de acuerdo con los intereses de sus mentores políticos y acuden a los medios para que hagan eco a sus acciones. Los dirigentes políticos aparecen con frecuencia como gestores y los medios dan cuenta de ellos porque se trata de personajes públicos que logran acaparar la atención de la gente. También se afirmó en las entrevistas que entidades del Estado encargadas de orientar programas a favor de los desplazados pautan en algunos medios. Eso les garantiza que todas sus acciones tengan amplia difusión en estos. Por otra parte, se admitió que hay medios que tienen interés en favorecer con su información a ciertos di-

rigentes políticos y funcionarios de los cuales aquellos son mentores. Los criterios expuestos en este punto por los comunicadores entrevistados obligan a pensar que quienes permiten que intereses particulares y políticos orienten la información sobre la población en situación de desplazamiento no son ellos sino los medios de comunicación. Todo parece indicar que las fuentes oficiales y los medios se relacionan de manera directa, sin intervención de periodistas, o bien que periodistas, a instancias de los medios, se ven precisados a informar en contravía de su propia opinión.

Conclusiones

La información ofrecida por los medios de comunicación de Santa Marta sobre las víctimas del desplazamiento forzado, durante los años 2001-2005, fue escasa y superficial. En ningún momento el flujo de la información relacionada con el fenómeno del desplazamiento o las víctimas del mismo fue proporcional a las dimensiones de la problemática implícita en dicho fenómeno. En muy pocas ocasiones la información estuvo orientada a poner en conocimiento de la opinión pública la dimensión social y humanitaria del desplazamiento. Ningún medio presentó al menos un producto periodístico dedicado al análisis amplio y detenido del mismo.

Si se tiene en cuenta que cuando se habla poco de una problemática o de un grupo de personas estas no se hacen visibles, o su existencia es poco notoria, bien puede afirmarse que el problema del desplazamiento y las víctimas del mismo fueron muy poco visibles a través de los medios de comunicación, en la medida en que no se habló suficientemente de sus dimensiones y menos aún de sus implicaciones.

No se encontraron diferencias notorias en el comportamiento de los distintos medios frente a la información sobre el desplazamiento forzado y las víctimas de este. Más bien se ha-

llaron muchos lugares comunes, los cuales fueron reconocidos por los mismos periodistas que trabajan para dichos medios.

Puede afirmarse que, en general, los medios de comunicación locales no mostraron responsabilidad o compromiso social frente a un problema de grandes dimensiones y hondas repercusiones para la vida presente y futura de la ciudad. Hubo, en cambio, una clara incidencia de factores ajenos a la función social que les corresponde. Se identificaron con claridad los siguientes:

Factor político. Se refleja en el despliegue que hacen los medios acerca de gestiones realizadas por dirigentes políticos y actividades de los funcionarios en favor de las víctimas del desplazamiento forzado.

Factor económico. Viene asociado con el anterior y se refleja en la disposición de los medios a publicar la información proveniente de instituciones del Estado que pautan en ellos. Dicha información es acogida por los medios tal como sale de las oficinas de prensa de las instituciones. La incidencia del factor económico también se refleja en el criterio que tienen los medios de publicar solo noticias que “vendan”.

Factor administrativo. Se refleja en las concesiones que los directivos de medios hacen a dirigentes políticos y funcionarios al acoger información que les favorece ante la opinión pública, sin confrontarla. También se refleja en las exigencias que hacen a los periodistas de cubrir varios frentes de información y entregar resultados inmediatos, lo cual les impide confrontar fuentes y profundizar en los problemas objeto de la información.

Factor profesional. Muy ligado al anterior, se refleja en la poca profundidad de la información ofrecida por los medios, en la ausencia de análisis de la problemática inherente al desplazamiento forzado y a las víctimas del mismo, deficiencias que los periodistas reconocen pero justifican señalando que son la conse-

cuencia de su relación laboral con los medios, ya que la exigencia de cubrir varios frentes de información les impide detenerse en el análisis y hacer un buen tratamiento de temas importantes como lo es el del desplazamiento.

Los periodistas y directivos de medios reconocen que los factores señalados efectivamente han venido incidiendo en la información, pero dan a entender que nada pueden hacer frente a las circunstancias que los determinan. Son plenamente conscientes de las dimensiones y la gravedad del problema del desplazamiento y de las deficiencias que ha tenido la información ofrecida por los medios sobre él, pero aducen limitaciones insalvables en las actuales circunstancias. Reconocen, por ejemplo, que los factores político y económico son de una alta incidencia en la información que los medios ofrecen, pero nada pueden hacer frente al hecho de que la mayor parte de estos medios pertenezcan a familias de dirigentes políticos y operen como empresas con ánimo de lucro.

Referencias

- Agejas, J. A. y Serrano, J. F. (2002). *Ética de la comunicación y de la información*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Apel, K. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. México: Editorial Paidós.
- Aranguren, J. L. (1972). Problemas éticos y morales en la comunicación humana. Madrid: *Revista de Occidente*.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Editorial Thompson Learning.
- Baggini, J. (2004). *Más allá de la noticia. La filosofía detrás de los titulares*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Bartra, R. (1996). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Editorial Océano.

- Barroso, P. (1984). *Códigos deontológicos de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Blázquez, N. (1990). *Información responsable*. Madrid: Editorial Noticias.
- Bonete, E. (1995). *Éticas de la información y deontologías del periodismo*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Castillo, L. (2002). Responsabilidad social del comunicador y ética: de la deontología a la defensoría del lector y de ahí al profesional reflexivo y autónomo, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 46. San Cristóbal de la Laguna, España.
- Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos. San José, Costa Rica.
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978). Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. París, Francia.
- Cubiles, F. y Domínguez, C. (2001). *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.
- El Tiempo*. (2003). El conflicto armado en las páginas del Tiempo. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano. Corporación Andina de Fomento (2005). *Hacia dónde va el periodismo, responden los maestros. Memorias de la conferencia realizada en Bogotá 28 de junio de 2005*, pp. 55-61.
- García, S. y Ramos L. (2000) *Medios de comunicación y violencia*. México: Editorial Trillas.
- Giraldo, D. et al. (2003). *Periodistas, guerra y terrorismo*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Giraldo, D. (2002). *Libertad de información y democracia*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Gomis, L. (2001). *Teoría del Periodismo, cómo se forma el presente*. Barcelona: Editorial Paidós
- Hussain, A. (1994). Informe presentado en cumplimiento de la resolución 1993/45 de la Comisión de Derechos Humanos. Nueva York, EE. UU .
- Kapuscinski, R. (2003). *Los cinco sentidos del periodista*. México: Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano.
- Kovach, B. y Rosentiel, T. (2003) *Los Elementos del Periodismo*. Madrid: Ediciones El País.
- Lambeth, E. (1992). *Periodismo comprometido. Un código de ética para la profesión*. México: Editorial Limusa.
- Mac-Bride, S. (2002). *Un solo Mundo, voces múltiples*. Extraída el 23 de agosto de 2006 de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina>.
- Medellín, F. (2003). *El desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Nates, B. (1999). Territorio y cultura. Territorio de conflicto y cambio sociocultural. Manizales: Universidad de Caldas.
- Reguillo, R. (2004). *Un malestar invisible: derechos humanos y comunicación*. México: Editorial Océano.
- Restrepo, D. (2004). *El zumbido y el moscardón*. México: Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano.

- Sandoval, M. (1999). Desplazados: una historia sin contar, en revista *Universitas Humanística*, N°. 47. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Bogotá: Editorial Alfaguara.
- USAID y OIM. Agencia Internacional para el Desarrollo y Organización Internacional para las Migraciones. (2005). *Manual para el cubrimiento del desplazamiento forzado*. Bogotá:
- Villanueva, E. (1999). *Deontología informativa. Códigos deontológicos de la prensa escrita en el mundo*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Javeriana.
- Vizer, E. A. (2006). *La trama (in)visible de la vida social: Comunicación, sentido y realidad*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Wimmer, R. (2001). *Introducción a la investigación en medios masivos de comunicación*. México: International Thompson.
- Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Editorial Altamir.

Civilizar

Ciencias Sociales y Humanas

REVISTA CIVILIZAR
Ciencias Sociales y Humanas
ISSN No 1657-8953

Normas de publicación de artículos

- 1) La Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, órgano de divulgación científica de la Universidad Sergio Arboleda, tiene una periodicidad semestral (enero-junio y julio-diciembre) y publica artículos originales evaluados bajo la modalidad de pares ciegos en las áreas de Derecho, Política, Economía y Filosofía. Tiene por objetivo facilitar la difusión del conocimiento científico desarrollado al interior de la institución, en la academia y en otras instancias científicas a nivel nacional e internacional; así como Incentivar la visibilidad e impacto de la investigación desarrollada en Iberoamérica, manteniendo como propósito el mejoramiento de los procesos editoriales y la construcción de redes, fundamentales en la dinámica del proceso de comunicación de la ciencia.
- 2) Para efectos de indexación de la publicación, se reciben las siguientes clases de documento:
 - a) Artículo resultado avance parcial o final de proyecto de investigación;
 - b) Artículo de reflexión, se trata de un documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, y,
 - c) Estados del arte o artículos de revisión, definido por Colciencias como aquél escrito que sistematiza y analiza los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo del conocimiento.
- 3) Instrucciones a los autores:

Los autores deben tener en cuenta las siguientes observaciones al someter sus artículos científicos:

 - a) Todo artículo postulado para publicación debe ser original o inédito
 - b) El artículo sometido a la revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas No debe estar postulado para publicación simultáneamente en otras revistas.
 - c) Se entregará una carta de exigencia de originalidad la cual debe ser firmada por los autores (requisito no obligatorio).
- 4) Proceso de arbitraje:

La revista realizará un proceso de revisión, dictamen o arbitraje de los artículos postulados para publicación teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

 - a) Todo original será sometido al proceso de dictamen por pares académicos (especialistas), preferentemente bajo la modalidad doble ciego.
 - b) El proceso de dictamen exige anonimato, al menos, por parte de los examinadores o evaluadores.
 - c) El proceso de dictamen o evaluación de los artículos consiste en una evaluación preliminar por el comité editorial y científico con el fin de

calificar el documento previamente en cuanto a forma, contenido y cumplimiento de normas de publicación. Posterior a esto se enviará el artículo a dos pares ciegos. Una vez aprobado el documento se remite a los autores para hacer las correcciones o recomendaciones de ser este el caso. El documento debe ser devuelto con los cambios para continuar con el proceso de copiedición.

En caso de tener controversia entre los evaluadores, el artículo será enviado a un tercer evaluador y regresará al comité editorial y científico donde se tomará la decisión final de aceptación o rechazo del mismo.

La aceptación definitiva dependerá de las modificaciones que los asesores del comité editorial y científico propongan al autor y el concepto de los pares evaluadores externos.

El Comité editorial de la Revista se reserva el derecho de introducir modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de publicación.

De no ser aprobado el artículo en la evaluación preliminar o en la evaluación por pares ciegos se comunicará a los autores la decisión con una breve explicación.

- d) Se entregará a cada par evaluador el formato de dictamen utilizado por la revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas con el fin de clarificar y facilitar la calificación del artículo.
- 5) La recepción del artículo se efectuará en la oficina de CIVILIZAR (Calle 74 No 14 -14 Bloque D, piso 8 PBX: (571) 3257500 Bogotá, D.C – Colombia) impreso y además en CD (Word versión 6.0 en adelante) o enviado por correo electrónico a las direcciones: ignacio.restrepo@usa.edu.co yadira.caballero@usa.edu.co revista.civilizar@usa.edu.co
- 6) Una vez recibido, se acusará de inmediato y se informará al autor sobre el estado del mismo en un plazo máximo de seis meses. El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor con copia al director de la revista y se efectuará luego de la respuesta escrita del Editor.
- 7) Aspectos formales y estructura del artículo:

Los artículos no pueden exceder de 35 páginas tamaño carta, doble espacio con margen de 3 cm, letra times 12 y ceñidos a las normas internacionales APA (American Psychological Association).

El documento deberá contener:

 - a) Título del trabajo correspondiente a la idea principal del artículo
 - b) Nombre del autor (es) y la institución en la cual se llevo a cabo el trabajo.
 - c) Se deberá indicar el nombre del proyecto de investigación del cual proviene el escrito y la entidad que lo financia.
 - d) Resumen que no exceda las 120 palabras pero que abarque el contenido del artículo y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Al final del resumen en castellano y al final del abstract en inglés deben ir las palabras clave que no superen el número diez y que, den una idea de los temas fundamentales que se encuentran en el artículo. Estas palabras deben ir ordenadas de mayor a menor generalidad.
 - e) El cuerpo del artículo, deberá contener:
 - Introducción: visión general del tema tratado y de los resultados obtenidos.
 - Problema de investigación y método: Planteamiento del problema de investigación y síntesis del enfoque metodológico; clase o tipo de investigación; procesos; técnicas y estrategias utilizadas para la recolección y análisis de

- la información.
 - Contenido: Presentación resultados de investigación
 - Conclusiones
 - Referencias.
- f) Gráficos y tablas, éstos se insertan en el texto debidamente numerados, según orden de presentación y con su correspondiente título citando el origen del mismo, con ejes marcados para los gráficos.
- g) Los artículos deben contar con abundantes referencias. Los artículos de revisión o Estados del arte, según exigencias de Publindex –Colciencias– deberán contener un mínimo de cincuenta referencias bibliográficas.
- 8) Referencias:
- a) Al final del artículo se incluirá un listado ordenado alfabéticamente, siguiendo normas internacionales (APA).
- b) Citas de referencia en el texto, el método de citar por autor: (apellido, fecha de publicación) permite al lector encontrar las referencias en la lista al final del artículo.
Cuando el apellido forma parte de la narrativa, se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. Cuando apellido y fecha forman parte de la narrativa se omiten los paréntesis.
- c) En el caso de múltiples autores, se deben citar, la primera vez que ocurra.
- Con posterioridad sólo se citará el primero añadiendo et al y el año de la publicación. Si son sólo dos los autores se citarán ambos, cada vez que ocurra. Si el número de autores es mayor de cinco, se cita sólo el primero y se añade et al. y el año de publicación. En el caso de citas múltiples se sigue la regla general pero separando las diversas citas con punto y coma.
- d) En el listado final, se debe tener cuidado de observar las formalidades del sistema APA. Consultar <http://www.apastyle.org>
- 9) No se devolverán a sus respectivos autores los originales, ni se considerarán para su publicación los artículos que no cumplan con las normas precedentes.
- 10) Una vez publicado, los derechos de impresión y reproducción son del editor. Es potestativo del Editor permitir la reproducción del artículo.

YADIRA CABALLERO QUINTERO

Editora revista civilizar
Ciencias Sociales y Humanas
yadira.caballero@usa.edu.co

IGNACIO RESTREPO

Director Revista Civilizar
Ciencias Sociales y Humanas
ignacio.restrepo@usa.edu.co



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Civilizar
Ciencias Sociales y Humanas

Formato de Suscripción

Datos Personales

Nombres: _____

Apellidos: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____

Teléfono casa: _____

Teléfono oficina: _____

Fax: _____ Apartado Aéreo: _____

Correo electrónico: _____

Ocupación: _____

Documento de identidad: _____

Firma: _____

Formato de pago

Efectivo: _____

Cheque Banco: _____

Cheque No. _____

Consignación Cuenta de
Ahorros No. 041-15941-9
Banco de Bogotá

Valor: _____

Información de la Publicación

Publicación Semestral
de la Universidad Sergio Arboleda
Centro de Investigaciones Civilizar

Favor diligenciar este formato y hacerlo llegar con cheque o comprobante de consignación a nombre de la Universidad Sergio Arboleda a la calle 74 No. 14-14. Torre D Piso 8. Centro de Investigaciones Civilizar.

Teléfono: 3 25 75 00 Extensiones: 2242 y 2260. Correo electrónico: ignacio.restrepo@usa.edu.co
yadira.caballero@usa.edu.co - revista.civilizar@usa.edu.co - <http://www.usa.edu.co/civilizar/>

La consignación debe hacerse en el Banco de Bogotá, cuenta de ahorros No. 041-15941-9

El valor de la suscripción anual (Dos números) (Colombia): \$40.000 (US \$ 20)

Valor un ejemplar: \$20.000 (US \$ 10)

