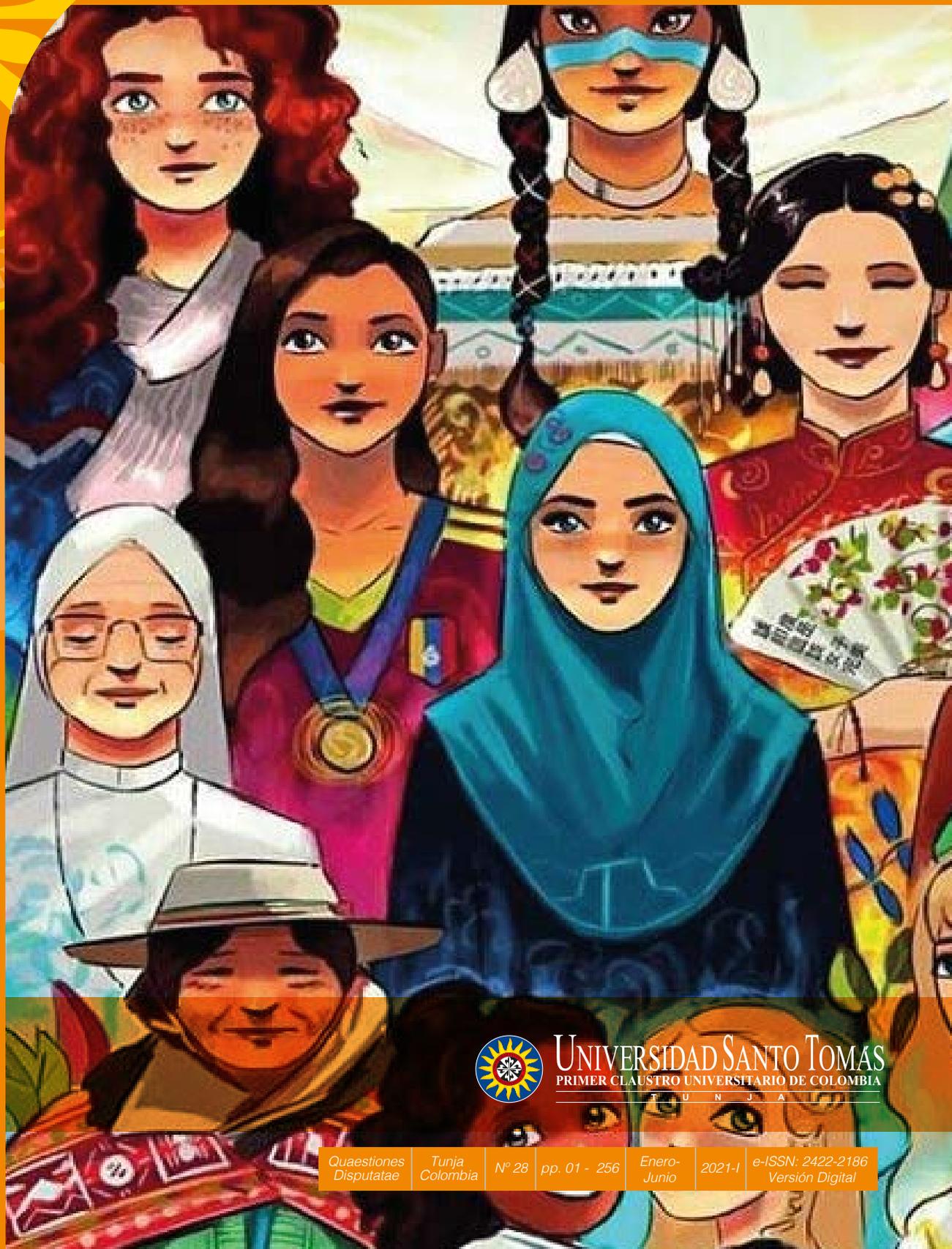


Quæstiones Disputatæ

Vol: 14 N° 28, Enero- Junio 2021-I

Temas en debate



28



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Quaestiones Disputatae
Temas en Debate
28



OPEN  ACCESS
descarga gratuita

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>

*Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones
Serias Científicas y Tecnológicas, PUBLINDEX*

Quaestiones
Disputatae
Temas en Debate

Tunja
Colombia

No. 28

pp. 1- 256

Enero -
Junio

2021-I

e-ISSN: 2422-2186 Versión Digital



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Institución Editora

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS,
SECCIONAL TUNJA

Editor

Diana D. Hurtado Peña
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Volumen de la Revista

Volumen 14
No. 28
Año 2021 – Enero - Junio

Periodicidad

SEMESTRAL

ISSN (versión en Línea)

2422-2186

Suscripciones y Canje. Dirección Postal

Departamento de Humanidades
Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja

Cll. 19 N°. 11 - 64 Tunja (Boyacá), Colombia
PBX: 608 744 0404

desde cualquier lugar del país
línea gratuita: 018000 932340

E-mail

quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co

Hecho el depósito que establece la ley
Derechos Reservados

Universidad Santo Tomás

Los conceptos expresados en los artículos
son de exclusiva responsabilidad de sus
autores y no comprometen a la institución
ni a la publicación.

Se trata de una publicación de periodicidad semestral. Para la recepción de los artículos se dispone el correo instotucional:quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co

COMITÉ EDITORIAL INSTITUCIONAL

Fr. Álvaro José ARANGO-Restrepo, O.P.
Rector Seccional

Fr. Omar Orlando SÁNCHEZ-Suárez, O.P.
Vicerrector Académico

Fr. Héctor MAURICIO-Vargas, O.P.
Vicerrector Administrativo-Financiero

Fr. José Gregorio HERNÁNDEZ-Tarazona, O.P.
Decano División en Ciencias
Administrativas y Contables

Diego Edgardo ROJAS-Escobar, Ph. D. (c).
Director Departamento de Humanidades

María Ximena ARIZA-García Ph. D. ©
Directora Unidad de Investigaciones

EDITORA

Diana Derly HURTADO-Peña, M. Sc.
Universidad Santo Tomás,
Tunja, Colombia.

Co-editor

Edgar TÁMARA-Puerto, M. Sc.
Universidad Santo Tomás,
Tunja, Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Gastón G. Beraldi, Ph.D.
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires- Argentina

Manuel Alejandro Prada Londoño, Ph.D.
Universidad de Barcelona
Barcelona-España

Mercedes Laguna González, Ph.D.
Universidad de Granada
Granada-España

René Armand Dentz Junior, Ph.D.
Faculdade Jesuíta de Filosofia
e Teologia (FAJE)
Belo Horizonte-Brasil

Alberto Constante López, Ph.D.
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México-México

e-ISSN: 2422-2186 versión digital
Hecho el depósito que establece la ley
Derechos Reservados
Universidad Santo Tomás

Suscripciones y Canje
Cll. 19 N°. 11 - 64 Tunja - Boyacá
PBX: 608 744 0404
desde cualquier lugar del país
línea gratuita: 018000 932340

COMITÉ CIENTÍFICO

Xabier Etxebarria-Mauleon, Ph.D.

Universidad de Deusto
Bilbao - España

Mauricio Hardie Beuchot-Puente, Ph.D.

Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México - México

Tomás Sánchez Amaya, Ph.D.

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
Bogotá - Colombia

Wilson Acosta Valdeleón, Ph.D.

Universidad de La Salle
Bogotá - Colombia

César Delgado-Lombana, Ph. D(c).

Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá - Colombia

quaestionedisputatae@ustatunja.edu.co
www.ustatunja.edu.co

Los conceptos expresados en los artículos
son de exclusiva responsabilidad
de sus autores y no comprometen a
la institución ni a la publicación.

Corrección de Estilo

Santiago María Borda-Malo Echeverri,
Ph. D.

María Alejandra Parra Ariza

Traductor Inglés

Juan Manuel Barreto Durán

Traductora de Francés.

Administrador OJS

Ing. David González Camargo

Búhos Editores Ltda.

Diagramación e Impresión

Quaestiones Disputatae

Temas en Debate

Misión Institucional

La misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista-cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en la formación integral de las personas en el campo de la Educación Superior, mediante acciones y procesos de enseñanza – aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país.

Visión Institucional

La visión, como proyección de la misión a mediano plazo, prospecta así la presencia y la imagen institucional de la Universidad Santo Tomás: interviene ante los organismos e instancias de decisión de alcance colectivo; se pronuncia e influye sobre los procesos que afectan la vida nacional o de las comunidades regionales, busca la acreditación de sus programas como la acreditación institucional; incentiva los procesos de investigación y es interlocutora de otras instituciones tanto educativas como empresariales del sector público y privado.

Misión del Departamento de Humanidades

Es un Departamento que, inspirado en el Humanismo Cristiano Tomista, promueve los procesos de Formación Integral de la Comunidad Universitaria y aporta elementos para desarrollar actitud y conciencia críticas; preservando, profundizando y actualizando la misión de la USTA como Universidad Dominicana de Estudio General en la Docencia, la Investigación y la Proyección Social.

Visión del Departamento de Humanidades

El Departamento de Humanidades y Formación Integral USTA- Colombia, a 2023 se proyecta como una instancia académica reconocida en los ámbitos regional, nacional e internacional, mediante acciones

y procesos de Investigación, Docencia, Proyección Social y generación de conocimiento en el campo de las Humanidades y la formación integral.

Misión de la revista

La revista *Quaestiones Disputatae*, de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, se centra en temas humanísticos, analizados desde diferentes puntos de vista, de suerte que se reflexiona sobre problemas o cuestiones en debate. La publicación se propone impulsar y divulgar la producción académica humanista del Departamento de Humanidades de la USTA Tunja y de otras Unidades Académicas, tanto de la Sede de Tunja como de otras Sedes de la misma Universidad en Colombia, así como de otras instituciones educativas empeñadas en promover el debate humanista contemporáneo. Las temáticas que maneja son: humanidades, filosofía, teología y ciencias sociales en general.

Es una publicación con periodicidad semestral. Normalmente la revista cierra convocatoria de recepción de artículos en la última semana de junio y febrero. Se encuentra dirigida a docentes, investigadores, estudiantes y demás personas de la comunidad científica que se encuentren interesadas en el campo de las humanidades.

Visión de la revista

La Revista *Quaestiones Disputatae - Temas en Debate*, adscrita al Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás (Seccional Tunja), a 2023, se proyecta como revista indexada en categoría C, que aporte a la comunidad académica-científica y sea reconocida en los ámbitos regional, nacional e internacional, mediante acciones y procesos de Investigación, generación de conocimiento en el campo de las Humanidades y la formación integral, enfoca en las Ciencias Sociales, Humanidades, con los temas acerca de Filosofía, Teología, Sociología, Antropología, Pedagogía, Educación.

Contenido

Editorial	
Santiago Borda-Malo Echeverri	10
El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz	
Jaime Enrique Araque Hernández	18
Libertad como responsabilidad: una elaboración axiomático-conceptual desde los aportes político-filosóficos de Hannah Arendt	
Juan David Almeyda Sarmiento / Silvia María Esparza Oviedo	52
Filosofía, educación matemática y ciencias	
Campo Elías Flórez-Pabón	71
Intervenciones en comunidad con acercamientos a la construcción de paz, desde el desarrollo social y humano	
Claudia Liliana Ramos-Quintero / María Teresa Gómez-Ramírez / Diana Derly Hurtado-Peña / Lorena Stephany Abril Rodríguez	89
El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la matemática	
Ana Elsa Sánchez Hernández / Ana Dulcelina López Rueda	114
Justicia, conflicto y paz en Colombia.	
Édgar Támara Puerto	134
Los olvidados deseantes del Darién en busca del Norte	
Wilmer Javier Cárdenas Benítez	157
“El más grande entre los nacidos de mujer”: Juan el bautista, un santo marginal	
Alberto Echeverri	171
Dominio técnico de la Naturaleza: olvido y cosificación	
Tulia Almanza Loaiza	195

Contents

Proem	
Santiago Borda-Malo Echeverri.....	12
Art as a pedagogical tool in building a culture of reconciliation and peace	
Jaime Enrique Araque Hernández.....	18
Freedom as Responsibility: An Axiomatic-Conceptual Elaboration from the Political-Philosophical Contributions of Hannah Arendt	
Juan David Almeyda Sarmiento / Silvia María Esparza Oviedo.....	52
Philosophy, mathematics and science education	
Campo Elías Flórez-Pabón	71
Interventions in the community with approaches to peacebuilding, based on social and human development	
Claudia Liliana Ramos-Quintero / María Teresa Gómez-Ramírez / Diana Derly Hurtado-Peña / Lorena Stephany Abril Rodríguez.....	89
Play, a Pedagogical Strategy that Favours the Learning of Mathematics	
Ana Elsa Sánchez Hernández / Ana Dulcelina López Rueda	114
Justice, conflict and peace in Colombia.	
Édgar Támara Puerto	134
The forgotten Darien wanderers in search of the North	
Wilmer Javier Cárdenas Benítez	157
“The greatest of those born of women”: John the Baptist, a marginal saint	
Alberto Echeverri	171
Technical mastery of nature: oblivion and commodification	
Tulia Almanza Loaiza	195

Contenu

Éditorial

Santiago Borda-Malo Echeverri 14

L'art comme outil pédagogique dans la construction d'une culture de réconciliation et de paix

Jaime Enrique Araque Hernández 18

La liberté comme responsabilité: une élaboration axiomatique-conceptuelle à partir des contributions politico-philosophiques de Hannah Arendt

Juan David Almeyda Sarmiento / Silvia María Esparza Oviedo 52

Philosophie, enseignement des mathématiques et des sciences

Campo Elías Flórez-Pabón 71

Interventions dans la communauté avec des approches de construction de la paix, du développement social et humain

Claudia Liliana Ramos-Quintero / María Teresa Gómez-Ramírez / Diana Derly Hurtado-Peña / Lorena Stephany Abril Rodríguez 89

Le jeu, une stratégie pédagogique qui favorise l'apprentissage des mathématiques

Ana Elsa Sánchez Hernández / Ana Dulcelina López Rueda 114

Justice, conflit et paix en Colombie.

Édgar Támara Puerto 134

Les désirs oubliés du Darien à la recherche du Nord

Wilmer Javier Cárdenas Benítez 157

“Le plus grand parmi ceux qui sont nés de femmes”: Jean Baptiste, un saint marginal

Alberto Echeverri 171

Maîtrise technique de la nature: oubli et marchandisation

Tulia Almanza Loaiza 195

Conteúdo

Editorial	
Santiago Borda-Malo Echeverri.....	16
A arte como instrumento pedagógico na construção de uma cultura de reconciliação e paz	
Jaime Enrique Araque Hernández.....	18
Liberdade como responsabilidade: uma elaboração axiomático-conceitual a partir das contribuições político-filosóficas de Hannah Arendt	
Juan David Almeyda Sarmiento / Silvia María Esparza Oviedo.....	52
Filosofia, educação matemática e ciência	
Campo Elías Flórez-Pabón.....	71
Intervenções na comunidade com abordagens à construção da paz, a partir do desenvolvimento social e humano	
Claudia Liliana Ramos-Quintero / María Teresa Gómez-Ramírez / Diana Derly Hurtado-Peña / Lorena Stephany Abril Rodríguez.....	89
O Jogo, uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem da Matemática	
Ana Elsa Sánchez Hernández / Ana Dulcelina López Rueda.....	114
Justiça, conflito e paz na Colômbia.	
Édgar Támara Puerto.....	134
Os desejos esquecidos de Darien em busca do Norte	
Wilmer Javier Cárdenas Benítez.....	157
“O maior entre os nascidos de mulher”: João Baptista, um santo marginal	
Alberto Echeverri.....	171
Domínio técnico da natureza: esquecimento e mercantilização	
Tulía Almanza Loaiza.....	195

Editorial

Con ingente satisfacción arribamos al No. 28 de nuestra Revista humanística (14 años ininterrumpidos) de labor intelectual, sin hacer caso de la pandemia del Covid-19, cuyo confinamiento forzado ha sido acicate para algunos en su producción bibliográfica. En efecto, desfilan en esta ocasión una decena de estupendos textos pluritemáticos que nutren nuestro espíritu de inclusión cultural.

En primer término, encontramos el artículo del colega Jaime E. Araque Hernández nos presenta su investigación de campo “El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y de paz”, tema muy oportuno en tanto la dimensión artística es bastante marginada en nuestra educación, sobre todo la universitaria.

Por su parte, la dupla de profesores Juan David Almeyda Sarmiento y Silvia María Esparza Oviedo nos impactan -desde la UIS- con su Ensayo filosófico “Libertad como responsabilidad: Una elaboración conceptual desde los aportes político – filosóficos de Hannah Arendt”, evocándonos el pensamiento de la connotada pensadora alemana de origen judío.

En una línea tan diversa como enriquecedora, el profesor Campo Elías Flórez Pabón nos comparte su ponencia “Filosofía y enseñanza de las matemáticas y las ciencias”, reforzando el carácter interdisciplinario de nuestra gaceta humanística. Nuestras insignes colegas docentes e investigadoras del Departamento de Humanidades USTA –Claudia Ramos Quintero, María Teresa Gómez, Diana Hurtado y Lorena Abril- nos enriquecen con su investigación de campo denominada “Intervenciones en comunidad con acercamientos a la construcción de paz, desde el desarrollo social y humano”, que tuvo como focalizaciones poblaciones como la cárcel de Cómbita, donde incentivaron a los internos al ejercicio catártico de la escritura.

En valioso contraste con este trabajo, las profesoras Ana Elsa Sánchez Hernández y Ana D. López Rueda, incursionan en un propósito muy pertinente: “El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de las matemáticas”. A modo de trasfondo muy oportuno en nuestro país en crisis, otro colega del Departamento Humanístico, Edgar Támara Puerto, nos ofrece su investigación documental “Justicia, conflicto y paz en Colombia”, refrescándonos el lustro recorrido después del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC, con sus luces y sombras... En este mismo orden de ideas, el autor Wendys Navarro pone el dedo en la llaga de un problema muy puntual: “Políticas públicas y económicas de la desaparición forzada desde la economía colombiana”.

Finalmente, dos artículos arrojan otra luz muy diferente: otro teólogo de amplio espectro, Alberto Echeverri, diserta sobre un tema especializado: “El más grande

entre los nacidos de mujer': Juan el Bautista, un santo marginal". Y el remate es otro Ensayo propiamente filosófico: "Dominio técnico de la Naturaleza: Olvido y cosificación", a la luz de los sobresalientes pensadores de la Escuela Crítica de Frankfurt, Theodoro Adorno y Max Horkheimer. Broche de oro de nuestra revista, en cabeza de una mujer, Tulia Almanza Loaiza, un toque muy significativo.

Invitamos, pues, a nuestros asiduos lectores a degustar esta muestra variopinta de Humanidades, que nos sorprende una vez más con sus policromías temáticas que posicionan nuestra revista con calidad interdisciplinaria en el concierto nacional, trasmutando con insospechada resiliencia las complejas realidades que vivimos en nuestra patria, nuestro Continente y el mundo entero. He aquí un aporte de Esperanza -más que de superficial optimismo- en este año zarandeado por pruebas calamitosas.

Santiago María Borda-Malo Echeverri,
Ph. D. en Filosofía USTA - Bogotá

Proem

It is with immense satisfaction that we arrive at No. 28 of our humanistic journal (14 uninterrupted years) of intellectual work, ignoring the pandemic of Covid-19, whose forced confinement has been a spur for some in their bibliographic production. Indeed, on this occasion, a dozen wonderful plurithematic texts nourish our spirit of cultural inclusion.

First of all, we find the article from colleague Jaime E. Araque Hernández presents us with his field research “Art as a pedagogical tool in the construction of a culture of reconciliation and peace”, a very timely topic as the artistic dimension is quite marginalised in our education, especially at the university level.

For their part, the duo of professors Juan David Almeyda Sarmiento and Silvia María Esparza Oviedo have an impact on us - from the UIS - with their philosophical essay “Freedom as responsibility: A conceptual elaboration from the political-philosophical contributions of Hannah Arendt”, evoking the thought of the renowned German thinker of Jewish origin.

In a line as diverse as it is enriching, Professor Campo Elías Flórez Pabón shares with us his paper “Philosophy and the teaching of mathematics and science”, reinforcing the interdisciplinary nature of our humanistic journal. Our distinguished teaching and research colleagues from the USTA Humanities Department - Claudia Ramos Quintero, María Teresa Gómez, Diana Hurtado and Lorena Abril - enriched us with their field research entitled “Interventions in the community with approaches to peacebuilding, from social and human development”, which focused on populations such as the Cómbita prison, where they encouraged inmates to engage in the cathartic exercise of writing.

In valuable contrast to this work, the teachers Ana Elsa Sánchez Hernández and Ana D. Lopez Rueda have a very pertinent aim: “Play as a pedagogical strategy that favours the learning of mathematics”. As a very timely background in our country in crisis, another colleague from the Humanities Department, Edgar Támara Puerto, offers us his documentary research “Justice, conflict and peace in Colombia”, refreshing us five years after the Peace Agreement between the Colombian government and the FARC, with its lights and shadows... In the same vein, the author Wendys Navarro puts his finger on a very specific problem: “Public and economic policies of enforced disappearance from the Colombian economy”.

Finally, two articles shed a very different light: another broad-spectrum theologian, Alberto Echeverri, discusses a specialised topic: “The greatest among those born of women’: John the Baptist, a marginal saint”. And the finale is another properly philosophical essay: “Technical Mastery of Nature: Oblivion and Reification”, in the

light of the outstanding thinkers of the Frankfurt School of Criticism, Theodore Adorno and Max Horkheimer. This is the finishing touch to our magazine, headed by a woman, Tulia Almanza Loaiza, a very significant touch.

We invite, then, our regular readers to taste this motley sample of Humanities, which surprises us once again with its thematic polychromies that position our magazine with interdisciplinary quality in the national concert, transmuting with unsuspected resilience the complex realities that we live in our homeland, our Continent and the whole world. Here is a contribution of hope - rather than superficial optimism - in this year shaken by calamitous trials.

Santiago María Borda-Malo Echeverri,
Ph. D. in Philosophy USTA - Bogota

Éditorial

C'est avec une grande satisfaction que nous arrivons au 28ème numéro de notre revue humaniste (14 années ininterrompues) de travail intellectuel, sans prêter attention à la pandémie de Covid-19, dont l'enfermement forcé a été pour certains un aiguillon dans leur production bibliographique. En effet, à cette occasion, une douzaine de stupéfiants textes plurithématiques qui nourrissent notre esprit d'inclusion culturelle sont en parade.

Dans le premier terme, nous trouvons l'article du collègue Jaime E. Araque Hernández présente sa recherche de terrain "L'art comme outil pédagogique dans la construction d'une culture de réconciliation et de paix", un thème très opportun dans la mesure où la dimension artistique est assez marginalisée dans notre éducation, surtout au niveau universitaire.

D'autre part, le duo de professeurs Juan David Almeyda Sarmiento et Silvia María Esparza Oviedo - de l'ISU - nous a impressionnés avec leur essai philosophique "La liberté comme responsabilité : une élaboration conceptuelle à partir des contributions politico-philosophiques de Hannah Arendt", évoquant la pensée de la célèbre penseuse allemande d'origine juive.

Dans une ligne aussi diverse qu'enrichissante, le professeur Campo Elías Flórez Pabón partage avec nous son article "Philosophie et enseignement des mathématiques et des sciences", renforçant ainsi le caractère interdisciplinaire de notre revue humaniste. Nos éminents collègues enseignants et chercheurs du département des sciences humaines de l'USTA - Claudia Ramos Quintero, María Teresa Gómez, Diana Hurtado et Lorena Abril - nous enrichissent avec leur recherche sur le terrain intitulée "Interventions dans la communauté avec des approches de construction de la paix, à partir du développement social et humain", qui avait comme focalisations des populations telles que la prison de Cómbita, où ils ont encouragé les détenus à l'exercice cathartique de l'écriture.

À l'opposé de ces travaux, les professeurs Ana Elsa Sánchez Hernández et Ana D. Lopez Rueda font des incursions dans un propos très pertinent : «Le jeu comme stratégie pédagogique favorisant l'apprentissage des mathématiques». Comme toile de fond très opportune dans notre pays en crise, un autre collègue du Département Humaniste, Edgar Támara Puerto, nous offre sa recherche documentaire "Justice, conflit et paix en Colombie", nous rafraîchissant cinq ans après l'Accord de Paix entre le gouvernement colombien et les FARC, avec ses lumières et ses ombres... Dans la même veine, l'auteur Wendys Navarro met le doigt sur un problème très concret : "Politiques publiques et économiques de disparition forcée de l'économie colombienne".

Enfin, deux articles apportent un éclairage très différent : un autre théologien à large spectre, Alberto Echeverri, dissèque sur un sujet spécialisé : “Le plus grand parmi ceux nés de femmes : Jean-Baptiste, un saint marginal”. La dernière partie est un autre essai proprement philosophique : “La domination technique de la nature : oubli et réification”, à la lumière des grands penseurs de l'école critique de Francfort, Théodore Adorno et Max Horkheimer. La broche en or de notre magazine, dirigé par une femme, Tulia Almanza Loaiza, une touche très significative.

Nous invitons donc nos lecteurs réguliers à goûter cet échantillon hétéroclite d'Humanités, qui nous surprend une fois de plus par ses polychromies thématiques qui positionnent notre revue avec une qualité interdisciplinaire dans le concert national, transmettant avec une résilience insoupçonnée les réalités complexes que nous vivons dans notre patrie, notre Continent et le monde entier. Voici une contribution d'espoir -plus que d'optimisme superficiel- en cette année secouée par des épreuves calamiteuses.

Santiago María Borda-Malo Echeverri,
docteur en philosophie USTA - Bogota

Editorial

É com grande satisfação que chegamos ao número 28 da nossa revista humanista (14 anos ininterruptos) de trabalho intelectual, sem prestar atenção à pandemia de Covid-19, cujo confinamento forçado tem sido um estímulo para alguns na sua produção bibliográfica. De facto, nesta ocasião, uma dúzia de estupendos textos plurithemáticos que alimentam o nosso espírito de inclusão cultural estão em desfile.

No primeiro termo, encontramos o artigo Do colega Jaime E. Araque Hernández apresenta a sua pesquisa de campo “Arte como instrumento pedagógico na construção de uma cultura de reconciliação e paz”, um tema muito oportuno na medida em que a dimensão artística é bastante marginalizada na nossa educação, especialmente a nível universitário.

Por outro lado, a dupla de professores Juan David Almeyda Sarmiento e Silvia María Esparza Oviedo impactam-nos -da UIS- com o seu ensaio filosófico “Liberdade como responsabilidade: uma elaboração conceptual a partir das contribuições político-filosóficas de Hannah Arendt”, evocando o pensamento do célebre pensador alemão de origem judaica.

Numa linha tão diversa como enriquecedora, o Professor Campo Elías Flórez Pabón partilha connosco o seu artigo “Filosofia e ensino de matemática e ciência”, reforçando o carácter interdisciplinar da nossa revista humanística. Os nossos distintos colegas de ensino e investigação do Departamento de Humanidades USTA-Claudia Ramos Quintero, María Teresa Gómez, Diana Hurtado e Lorena Abril-enriquecem-nos com a sua investigação de campo intitulada “Intervenções em comunidade com abordagens à construção da paz, a partir do desenvolvimento social e humano”, que teve como focalizações populações como a prisão de Cómbita, onde encorajaram os reclusos ao exercício catártico da escrita.

Em valioso contraste com este trabalho, as professoras Ana Elsa Sánchez Hernández e Ana D. Lopez Rueda faz incursões com um propósito muito pertinente: “O jogo como estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem da matemática”. Como fundo muito oportuno no nosso país em crise, outro colega do Departamento Humanista, Edgar Támara Puerto, oferece-nos a sua pesquisa documental “Justiça, conflito e paz na Colômbia”, refrescando-nos cinco anos após o Acordo de Paz entre o governo colombiano e as FARC, com as suas luzes e sombras... Na mesma linha, o autor Wendys Navarro coloca o dedo num problema muito específico: “Políticas públicas e económicas de desaparecimento forçado da economia colombiana”.

Finalmente, dois artigos lançam uma luz muito diferente: outro teólogo de largo espectro, Alberto Echeverri, dissecar sobre um tema especializado: “O maior

entre os nascidos de mulheres: João Baptista, um santo marginal”. E a parte final é outro ensaio propriamente filosófico: “Domínio Técnico da Natureza: Oblivion e reificação”, à luz dos excelentes pensadores da Escola de Crítica de Frankfurt, Theodore Adorno e Max Horkheimer. O broche dourado da nossa revista, chefiado por uma mulher, Tuliá Almanza Loaiza, um toque muito significativo.

Convidamos, então, os nossos leitores habituais a provar esta amostra variada de Humanidades, que nos surpreende mais uma vez com as suas policromias temáticas que posicionam a nossa revista com qualidade interdisciplinar no concerto nacional, transmutando com insuspeita resiliência as complexas realidades que vivemos na nossa pátria, no nosso continente e no mundo inteiro. Aqui está uma contribuição de Esperança - mais do que de optimismo superficial - neste ano abalada por provações calamitosas.

Santiago María Bordamalo Echeverri
Ph.D. em Filosofia USTA - Bogotá

El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz¹

Art as a pedagogical tool in building a culture of reconciliation and peace

L'art comme outil pédagogique dans la construction d'une culture de réconciliation et de paix

A arte como instrumento pedagógico na construção de uma cultura de reconciliação e paz

Jaime Enrique Araque Hernández²

Cómo citar este artículo: Araque-Hernández, J.E. (2021-1). El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz. *quaest.disput*, 14 (28), 18-51

Recibido: 26/08/2020. Aprobado: 18/03/2021

1 Artículo científico. Trabajo que da continuidad a la investigación realizada por el Mg. Jaime Enrique Araque Hernández, sobre el papel de los artistas en la recuperación de las tradiciones artístico-musicales en el municipio de Ventaquemada Boyacá, hoy provincia Centro y el departamento en general; la cual busca empoderar el arte campesino, visibilizando la identidad de un pueblo, que resiste ante los embates de la sociedad capitalista globalizada y comercializada; se ha adelantado un trabajo juicioso, en compañía de la Corporación "Misión cultura", encargada de respaldar el agenciamiento de los procesos comunitarios generados en las comunidades campesinas; que se abarcó en el trabajo con la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, en la cual se exploró la participación comunitaria, la societariedad y el desarrollo comunicativo empoderante, a través de prácticas lúdico-pedagógicas; todo mediado por el arte, pintura, música y manifestaciones de cultura ciudadana, concentrado en la investigación, "El arte como herramienta pedagógica para la construcción de una cultura de reconciliación y paz: el caso del colegio san Jerónimo Emiliani, Tunja"; la cual tiene ya reconocimiento en las Instituciones de la ciudad.

2 Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Docencia Universitaria Universidad Santo Tomás de Aquino, Especialista en Ética y Pedagogía Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Investigación y Docencia de la Universidad Centro Panamericano de Estudios Superiores UNICEPES México; Docente de Ciencias Sociales de la Normal Femenina Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, Catedrático Licenciatura en Educación Básica UPTC, Catedrático Universidad de Boyacá, miembro de la Comisión de Conciliación Regional de Paz de Boyacá, miembro de la Asociación Colombiana de Historiadores Capítulo Boyacá. ORCID: 0000-0003-0181-6645

Quaestiones Disputatae-Temas en Debate (quaest.disput.),
Enero - Junio 2021, Vol. 14, No. 28, pp. 18-51



Resumen

Dentro del proceso educativo es necesario abordar y generar experiencias pedagógicas significativas que incluyan el arte, en sus distintas facetas como: música, danza, teatro y pintura, las cuales en algunas instituciones educativas de básica, media y superior, pueden ser un campo inexplorado, sin reconocimiento que genere cohesión social y construcción de comunidades en paz; se pretende visibilizar metodológicamente el trabajo mancomunado de la Institución educativa San Jerónimo Emiliani de Tunja-Boyacá, con sus integrantes (estudiantes, padres de familia, directivos, vecinos del sector del barrio Santa Ana), que se convierten en facilitadores, mediadores, informantes clave y gestores en la investigación, “El arte como herramienta pedagógica para la construcción de una cultura de reconciliación y paz: el caso del colegio san Jerónimo Emiliani, Tunja”, la cual permitió la participación de la gente, desde la puesta en escena del arte comunitario (la pintura en postes y murales), de esta manera el arte se convierte en herramienta de diálogo social y reconocimiento de problemáticas; por ello para Castro, “el arte nos humaniza, el arte nos ayuda a ser sensibles. De otra manera no seríamos capaces de apreciarnos” (Castro, 2017, p. 1); es preciso mantener y preservar el interactuar social cotidiano de las comunidades, para consolidar la reconciliación y la paz; humanizando y dignificando las Instituciones y los sectores, respetando también las tradiciones y costumbres en torno al arte como estrategia pedagógica, dinamizando ambientes inclusivos cercanos con nuevas miradas societarias y colectivas, con visión de un mejor país.

Palabras Clave: Arte, educación, experiencia significativa, comunidad, participación, paz, diálogo, reconciliación.

Abstract

Within the educational process it is necessary to approach and generate significant pedagogical experiences that include art, in its different facets such as: music, dance, theatre and painting, which in some educational institutions of basic, middle and higher education, can be an unexplored field, without recognition that generates social cohesion and construction of communities in peace; The aim is to make methodologically visible the joint work of the educational institution, “San Jerónimo Emiliani de Tunja-Boyacá”, with its members (students, parents, directors, neighbours of the Santa Ana neighbourhood), who become facilitators, mediators, key informants and managers in the research, “Art as a pedagogical tool for the construction of a culture of reconciliation and peace: The case of the San Jerónimo Emiliani school, Tunja”, which allowed the participation of the people, from the staging of community art (painting on poles and murals), in this way art becomes a tool for social dialogue and recognition of problems; therefore for Castro, “art humanises us, art helps us to be sensitive. Otherwise we would not be able to appreciate ourselves”. (Castro, 2017, p. 1); it is necessary to maintain

and preserve the daily social interaction of the communities, to consolidate reconciliation and peace; humanising and dignifying the institutions and sectors, also respecting the traditions and customs around art as a pedagogical strategy, energising inclusive environments close to new societal and collective views, with a vision of a better country.

Keywords: Art, education, meaningful experience, community, participation, peace, dialogue, reconciliation.

Résumé

Dans le cadre du processus éducatif, il est nécessaire d'aborder et de générer des expériences pédagogiques significatives qui incluent l'art, dans ses différentes facettes, telles que : la musique, la danse, le théâtre et la peinture, qui dans certains établissements d'enseignement de base, moyen et supérieur, peuvent être un domaine inexploré, sans reconnaissance qui génère la cohésion sociale et la construction de communautés en paix ; l'objectif est de rendre méthodologiquement visible le travail conjoint de l'institution éducative "San Jerónimo Emiliani de Tunja-Boyacá", avec ses membres (étudiants, parents, directeurs, voisins du quartier de Santa Ana), qui deviennent des facilitateurs, des médiateurs, des informateurs clés et des gestionnaires dans la recherche, "L'art comme outil pédagogique pour la construction d'une culture de réconciliation et de paix" : Le cas de l'école San Jerónimo Emiliani, Tunja", qui a permis la participation des gens, à partir de la mise en scène de l'art communautaire (peinture sur poteaux et peintures murales), de cette façon l'art devient un outil de dialogue social et de reconnaissance des problèmes ; donc pour Castro, "l'art nous humanise, l'art nous aide à être sensibles. Sinon, nous ne serions pas capables de nous apprécier nous-mêmes". (Castro, 2017, p. 1) ; il est nécessaire de maintenir et de préserver l'interaction sociale quotidienne des communautés, de consolider la réconciliation et la paix ; d'humaniser et de dignifier les institutions et les secteurs, en respectant également les traditions et les coutumes autour de l'art comme stratégie pédagogique, en dynamisant des environnements inclusifs proches de nouvelles vues sociétales et collectives, avec une vision d'un pays meilleur.

Mots-clés: Art, éducation, expérience significative, communauté, participation, paix, dialogue, réconciliation.

Resumo

Dentro do processo educativo é necessário abordar e gerar experiências pedagógicas significativas que incluam a arte, nas suas várias facetas, como por exemplo: música, dança, teatro e pintura, que em algumas instituições educativas do ensino básico, médio e superior, pode ser um campo inexplorado, sem reconhecimento que gere coesão social e construção de comunidades em paz; o objectivo é



tornar metodologicamente visível o trabalho conjunto da instituição educativa, “San Jerónimo Emiliani de Tunja-Boyacá”, com os seus membros (estudantes, pais, directores, vizinhos do bairro de Santa Ana), que se tornam facilitadores, mediadores, principais informadores e gestores na investigação, “A arte como ferramenta pedagógica para a construção de uma cultura de reconciliação e paz: O caso da escola San Jerónimo Emiliani, Tunja”, que permitiu a participação do povo, a partir da encenação da arte comunitária (pintura em postes e murais), desta forma a arte torna-se um instrumento de diálogo social e de reconhecimento dos problemas; por isso para Castro, “a arte humaniza-nos, a arte ajuda-nos a ser sensíveis. Caso contrário, não seríamos capazes de nos apreciar”. (Castro, 2017, p. 1); é necessário manter e preservar a interação social diária das comunidades, para consolidar a reconciliação e a paz; humanizar e dignificar as instituições e sectores, respeitando também as tradições e costumes em torno da arte como estratégia pedagógica, energizando ambientes inclusivos próximos de novas visões sociais e colectivas, com uma visão de um país melhor.

Palavras-chave: arte, educação, experiência significativa, comunidade, participação, paz, diálogo, reconciliação.

Introducción

Las prácticas pedagógicas, dirigen un aprendizaje, el cual debe estar acompañado de la didáctica, la lúdica y otros elementos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje; a la vez que se conectaran con la realidad social rural y urbana circundante; abordando experiencias significativas las cuales son entendidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2010) como:

Una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se retroalimenta permanentemente a través de la autorreflexión crítica; es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes tales como el académico, el directivo, el administrativo y el comunitario; fortaleciendo así, la calidad educativa (p. 7).

La dinámica de las Instituciones educativas oficiales y privadas es diversa y con distintas problemáticas sociales en lo que tiene que ver con el plano familiar, económico, cultural, político y religioso, aunque los colegios se localicen en la misma ciudad; cuando se visibilizó la realidad de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, se percibió una desarticulación en la relaciones interpersonales

entre los estudiantes, docentes, administrativos y personal del colegio, respecto con la comunidad del barrio Santa Ana, donde está ubicado; desde la mirada del investigador se encontró que los grados de confianza, reconocimiento social y comunitario, eran escasos o no se percibían con claridad, como lo manifiesta Cruz, N. (2017).

Con mis compañeros íbamos a buscar cambiar la perspectiva de la sociedad, demostrándoles que todos los jóvenes no somos malos, porque, aunque así hallan buenos, pues obviamente hay malos. Entonces, eso es lo que tiene la gente de este barrio, por ejemplo, (lo sé porque yo vivo en este barrio), por eso sé que aquí hay mucho ñero ¿sí? Entonces, la gente cree que todos absolutamente todos los jóvenes somos así; pero, entonces haciendo este trabajo aquí en nuestro barrio, siento que ya las personas se han dado cuenta de que no todos los jóvenes somos así. (Cruz, N. 2017. p. 28)

Los imaginarios que los habitantes del barrio tenían respecto de los estudiantes del colegio Emiliani, no se visibilizaban de manera positiva o real, y viceversa; de esta forma, para desarrollar el trabajo de investigación, se presentó una propuesta ante la rectoría de la institución en el año 2015 y de esta manera, el líder del proyecto empezó su orientación y avance del mismo en el barrio Santa Ana, en el cual se inició un trabajo de proyección social colegio-comunidad, y así se intervinieron varios espacios del territorio evidenciados en los postes de luz eléctrica y murales con expresiones pictóricas que representan lo propio e identitario (todo lo referente a la cultura Muisca, campesina, cultura ciudadana y Bicentenario), apoyados de manera sencilla pero comprometida, por los comerciantes y vecinos del sector; además de haber gestionado recursos con Instituciones o empresas aledañas al colegio, todo con el objetivo de socializar con la población circundante a la Institución Educativa, y encontrar un intercambio de saberes para generar mayores aprendizajes en experiencias de reconciliación y paz. Como se encuentra en la observación de Lederach, (2008):

El proceso artístico alcanza su más alto nivel cuando halla expresiones que son sencillas y honestas. Muchas veces, la elegancia y la belleza quedan captadas cuando la complejidad se refleja en la más sencilla de las líneas, curvas, texturas, melodías o ritmos. (p. 240).

El trabajo de los estudiantes y vecinos del barrio Santa Ana sirve de base para la construcción de mejores relaciones que impulsan el acercamiento a partir del diálogo generando ambientes más humanos. De acuerdo con Ramírez, M. (2017)

A la hora de que ellos quieren dialogar con personas del común, o tienen tema o no se atreven a dialogar, se desconocen; en cambio, ya en esa actividad de artes



pintando, hay una relación que hay intervención de los adultos y los jóvenes; y así como nosotros los adultos admiramos el trabajo de ellos, pues los chicos también aprender a respetar y a compartir con las mismas personas del barrio.

Este proceso investigativo desde el comienzo estuvo orientado por el docente coordinador e investigador, ya que este percibió la importancia que despertaba el trabajo comunitario para estructurar una nueva propuesta pedagógica que involucrara a todos los actores del acto académico, y en esta medida y de acuerdo a lo anterior, como hace referencia Freire (1996), “no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascender siempre así misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (pp. 41-42). De esta forma la participación de quienes intervienen hace que sea política, ya que busca el beneficio comunitario y social, lo cual obliga a tomar la decisión de construir una nueva ciudadanía con mejores relaciones, con una mayor perspectiva humana y más cercana a la reconciliación y la paz. De acuerdo con Vargas, O. (2017).

La paz es un proceso, que debe construirse mediante el cual se crean fundamentos de cultura de convivencia social; en el que, en primer lugar, la comunidad, los miembros de la comunidad se respetan mutuamente en términos de su espacio físico de convivencia; en segundo lugar, de reconocer al otro como diferente pero como conviviente al lado mío; y desde luego como un comportamiento institucional que es garante de esa convivencia social, con todas las exigencias éticas y morales, que supone el papel político del Estado, el papel político de las estructuras de las ciudades, desde luego que el compromiso que debe haber de una integrada interacción entre instituciones del Estado y comunidades y los individuos. Vargas, O. (2017, p. 3).

Lo que pretendió el desarrollo de esta experiencia pedagógica y social fue poder impactar en la comunidad educativa, permitiendo un encuentro y reencuentro entre educandos y población en general, accediendo a ampliar el bienestar comunitario y social; de ahí la parte política, que genera el “bien común” y la vivencia de la reconciliación y la paz, tan solicitadas por Colombia y muchos países del mundo con miradas diferentes. Como lo señala Marcuse (1968):

El poder absorbente de la sociedad disminuye la dimensión artística asimilando sus contenidos antagonistas. En el campo de la cultura el nuevo totalitarismo se manifiesta a sí mismo precisamente en un pluralismo armonizador en el que las obras y verdades más contradictorias coexisten pacíficamente en la indiferencia (p. 82).

El asumir una responsabilidad comunitaria implica desprenderse de individualidades, sin dejar de lado las subjetividades que construyen sociedad, y que permiten que los sujetos hagan sus aportes para el desarrollo de su colectividad.

Trabajo colaborativo y compromiso social para construir comunidades reconciliadas y en paz

En la Institución Emiliani se comenzó el trabajo de sensibilización comunitaria con los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, guiados por el docente líder (Representante de la Corporación Misión Cultura, creadora de la idea original del proyecto, “Construcción de comunidades reconciliadas y en paz a partir del Arte”), el que se desempeñaba como profesor del área de Ciencias Sociales del establecimiento; junto con la participación comprometida de la Trabajadora Social Denisse Johanna León Niño, quien realizó un acercamiento humanizante con los educandos, el cual a la vez fue retransmitido a la comunidad mediante herramientas de participación acción como son los grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas, generación de redes de apoyo, grupos focales entre otras. De esta manera hace ver León, D. (2017).

Conozco la experiencia y es que por medio de la pintura están reflejando lo que es la cultura muisca, la cultura de reconciliación y paz, la cultura ciudadana, cultura campesina que es propia de aquí de Boyacá, y de Colombia como tal, porque Colombia, de 100%, 80% es rural, y de alguna manera también es plasmada por medio de la pintura en los postes, en los murales y que es dirigida por un docente del área de ciencias sociales. (León, D. 2017, p. 6)

Los instrumentos aplicados, recolectaron la máxima información posible, con el objetivo de analizarla y proyectarla a los anhelos y gustos que tiene la población; recordando que la pintura, la música, la danza, la poesía, etc., transmiten los sentimientos y las emociones más excelsas; por medio de ellas, se fortalece la cohesión social, la reconciliación y la paz. Lo cual se evidenciaba en el acercamiento que día a día iban teniendo entre los actores involucrados en la experiencia, el diálogo y la participación permanente entre educandos y ciudadanía evidenció una primera aproximación y reconocimiento de unos a otros, enriqueciendo el tejido social y fortaleciendo la cultura, en la zona de influencia institucional. Respecto a lo anterior expresaría Freire (2004).

Las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura (p. 32).



A partir de las temáticas que se expresaron en las pinturas de los postes y los murales realizados en algunas paredes del barrio Santa Ana, se expone así, que el ser humano recrea la identidad propia de los pueblos y de su territorio, en este caso la cultura Muisca, Campesina, la cultura ciudadana, la reconciliación y la paz; estos espacios intervenidos por los estudiantes y la comunidad, generaban un acercamiento mientras se trabajaba; a la cultura y a la construcción de nuevas relaciones entre quienes participaron en la investigación y en el entorno, para lo cual cada uno debió preparar sus bocetos o plantillas y esquemas para ser recreados en las creaciones artísticas alcanzadas; estar pendiente de la limpieza de los postes, las pinturas a utilizar, la ayuda de los vecinos y compañeros; el compartir alimenticio, que genera cercanía, familiaridad, diálogo y propone nuevos grados de confianza. Como señala Tolosa, C. (2017).

Estuve participando siempre, porque el año pasado estuve hartas veces; pintar los postes, dibujar los bocetos, como tal no era la esencia, porque se sentía normal. Lo que realmente, marcaba la diferencia era la unión del grupo, porque ahí uno podía conocer, hablar con personas de los distintos grados, y de la comunidad. (Tolosa, C. 2017, p. 28)

Aparte de todos estos aspectos que a veces pasan desapercibidos, se tuvieron que realizar reuniones periódicas con el equipo de trabajo para planear cada paso y recolectar más ideas y escuchar nuevos sueños; posteriormente conociendo los resultados obtenidos se proyectó la intervención de otros sectores de la ciudad, con la representación de las demás instituciones educativas, tanto de educación superior, como de básica y media, ya que lo que se buscaba con esta experiencia pedagógica y social, era salir de las aulas y convertir al espacio público en el aula socializadora, dialogante y constructora de reconciliación de paz; es así que se tuvieron acercamientos con la Junta de Acción comunal del Barrio Asís y se les prestó algún tipo de colaboración al mismo sector, el cual estuvo interesado en apoyar la experiencia y participar activamente en su desarrollo y que de hecho tomando el ejemplo de la experiencia desarrollada por la comunidad del Emilianí empezó un proyecto similar en su sector. Así lo percibe Parramón (2008), “posible territorio en el cual desarrollar experiencias artísticas” entendiendo que un territorio es un espacio físico, pero también un conjunto de relaciones humanas y sociales” (p. 14).

Al respecto señala Blanco (2001), al hablar del arte en el espacio público, como estrategia comunitaria y no exclusivamente para retomar el espacio como territorio:

Algunos artistas y administradores del arte con un sentido más agudo, empiezan a señalar la diferencia entre ‘arte público’, una escultura en el espacio público,

y 'arte en los espacios públicos', más interesados en las connotaciones de la localización o el espacio destinado para la obra (p. 23).

En lo corrido del proceso los participantes aplicaron técnicas y conocimientos adquiridos en la academia orientados por los expertos, y así, se han podido proyectar en el contexto y en la comunidad; expresando de esta manera el manejo y apropiación de las competencias educativas, al tiempo que se ha conseguido animar a participar a los vecinos del sector, quienes han estado colaborando y apoyando el trabajo, lo que ha permitido generar en los educandos un pensamiento analógico y mucho más crítico sobre la realidad, ya que se acercaron a ella. Es por esta razón que "al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto" (Freire, 2002a, p. 52), luego desde la perspectiva crítica, se educaran mejores ciudadanos y mejores personas que tendrá la sociedad, ya que pueden percibir la realidad en todas sus tonalidades y problemáticas.

De acuerdo con Freire, el educando a partir del trabajo dentro de la experiencia evidenció una realidad, que desde el aula era muy difícil observar; de tal manera que se generaron nuevos espacios de reflexión social, desde la práctica del trabajo comunitario, utilizando como herramienta la pintura y el arte en sus diferentes expresiones. El trato e interactuar social, le generó al educando conocimiento sobre el territorio y reconocimiento del mismo; al tiempo que las personas del barrio se acercaron a una realidad diferente de la que percibían al comunicarse y participar con los estudiantes en el proceso y desarrollo de la experiencia pedagógica y social.

Experiencias educativas que construyen cultura de reconciliación y paz en las instituciones educativas

Asumiendo la realidad es necesario aplicar ejercicios de carácter pedagógico que ayuden a recuperar la esencia humana, aportando así valores culturales, éticos y políticos a la dinámica de la sociedad. Es por eso, que surge la preocupación por recolectar y tratar de replicar los mismos, para hacerlos fundantes y originarios; y más que ahora se trabaja por la construcción de una nueva Colombia, reconciliada y en paz; donde toda experiencia o saber, que acerque y contribuya a generar sinergias sociales, y fortalecimiento social, debe ser tenida en cuenta y recuperada, para ser replicada en otra comunidad que la necesite. Por esta razón es que Ramírez (2007) manifiesta que:

La sistematización de experiencias surgió, en los contextos de la educación popular y comunitaria, como una práctica social orientada a cualificar las prác-



ticas y experiencias de los educadores populares y comunitarios, en la medida en que sus resultados eran insumos para corregir, perfeccionar o transformar el curso y los contenidos de la experiencia, pero también como una herramienta para recuperar la memoria de los procesos y que permitiera comunicar el relato descriptivo de la misma, narrar sus momentos más significativos, sus resultados y sus enseñanzas (p. 13).

Puede considerarse que toda práctica que sea válida en cuanto a desarrollo de competencias a partir de la construcción de aprendizajes y formación de personas, se muestra como significativa, y en este caso, se tuvo presente que era un hecho real, aplicado con la comunidad del barrio Santa Ana de Tunja; y los resultados fueron relevantes, por esta razón es conveniente recolectar toda la información acerca de la experiencia significativa abordada, para que sirvan de punto de partida a otros sectores.

Teniendo en cuenta los párrafos anteriores, no solo la pintura hace parte de esta experiencia, sino también la danza, la música, el canto, la poesía, el teatro, entre otros; todo lo que comprende el arte en su esencia, siendo expresión sensibilizadora, humana y mediadora en las relaciones entre los seres humanos que crean cultura. Así señala Leguizamón, V. (2017)

Yo siempre he dicho que el arte comunica. Yo pienso que un buen consejo, un buen ejemplo vale más que mil palabras y una buena imagen vale más que muchos conceptos. Entonces, me parece que tiene un componente pedagógico, que tiene un componente reflexivo, que hay una construcción colectiva, hacer de la institución aquello para proyectarse más allá de la comunidad. Y algo que me parece vital, es que la persona que conoce la experiencia es capaz de interpretar sus imaginarios colectivos hacia la construcción de una reflexión o de un pensamiento para generar ciudadanía y convivencia. (Leguizamón, V. 2017, p. 8)

Esta experiencia surgió cuando el líder de la investigación desarrolló e incluyó en una universidad de la ciudad en el año 2004, el Festival de Talentos (en todas sus versiones durante 12 años), el cual implicaba la formación de identidad cultural para conocer y reconocer la historia de la región el territorio y sus gentes, en este caso era el conocimiento de lo Muisca, lo Campesino, y la resignificación de la cultura educativa y ciudadana de Tunja y de Boyacá; partiendo de que no solo se trataba de presentarse con un acto artístico, sino de involucrarse, socializar, comprometerse y generar participación comunitaria e inclusión a partir del evento que se llevaba a cabo en esta Institución.

Para la mayoría de la comunidad educativa universitaria, fue un proyecto de cohesión comunitaria y de fortalecimiento de la identidad, resistencia y perte-

nencia al territorio, a la comunidad y a la Universidad; esto mismo ocurrió con el otro proyecto “Pintando cultura” como se llamó en un principio y posteriormente “Construyendo Comunidad a partir del Arte”, desarrollado y proyectado también por el hoy líder de esta investigación, con apoyo de los estudiantes universitarios y el semillero de investigación “Paz y Reconciliación”; este consistió en generar redes para la proyección de la institución universitaria en el contexto geográfico en el cual se encontraba, y el acercamiento a las comunidades, procurando cambiar los imaginarios negativos sobre los estudiantes universitarios que tenía la gente de los barrios aledaños, y empoderar a los estudiantes como ciudadanos comprometidos socialmente con la ciudad y con la universidad Juan de Castellanos.

La dinámica social impulsa a cambiar de esquemas y configurar nuevas representaciones sociales, es así, que desde el segundo semestre del 2015 estos dos proyectos, se estuvieron aplicando como experiencia pedagógica social, y con compromiso por el mismo docente; con el apoyo de la comunidad educativa de la Institución “San Jerónimo Emiliani de Tunja” de manera éxitos; aunque es una institución de carácter técnico, se logró vincularla favorablemente a expresarse de manera humanizante y social en el entorno en que se encuentra; por esta razón desde el 21 de octubre de 2015 se empezó a desarrollar en las Instalaciones del colegio, el Primer Festival de Talentos “San Jerónimo Emiliani”, como lo cita el periódico (*Puente Boyacense*, 2015, p. 3); al mismo tiempo el 27 de septiembre de 2016 se desarrolló el II Festival de Talentos, “San Jerónimo Emiliani”, en septiembre de 2017 se adelantó tercer Festival de talentos y en octubre de 2018, se desarrolló el cuarto festival de Talentos; eventos que reunieron a la mayoría de instituciones de carácter público y privado, en niveles de básica media y superior de Tunja; ya que las Universidades se vincularon, dando reconocimiento social y educativo a la institución y a la comunidad en general, ambas estrategias apuntando a la construcción de una comunidad más cercana y humana, a una nueva ciudadanía reconciliada y en paz, como lo hace ver Jares (2005):

(...) Un docente investigador para la paz, debe considerar que cada comunidad escolar tiene una reserva de paz, alimentada y sostenida desde su saber su historia, su cultura, sus creencias, sus espacios geográficos, su relación con el entorno y desde allí establece sus defensas contra la violencia. Cualquier investigación para la paz, por tanto, se hará bajo los principios de esa comunidad y enmarcada dentro de su contexto geográfico y socio cultural, lo que permitirá legitimar su esfuerzo (p.105).

De esta manera tanto la estrategia de la pintura plasmada en los postes y los murales elaborados con la comunidad, han generado mayores encuentros, acercamientos y consensos; así, se puede hablar de cohesión social, también con la preparación, organización, participación y ejecución de los festivales de talento,



se refuerza el trabajo con pintura; ambas estrategias involucraron directamente la participación de cada uno de los estudiantes de los grados noveno, décimo y once; proyectándose a los grados menores, generando un sentido de pertenencia institucional, del territorio y un deseo de estar presente para visibilizar cada una de las expresiones que durante años no se habían podido percibir. Según Guevara (2010) la participación debe:

Buscar que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender, abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, etc. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje (p. 159).

De esta forma se retoma el espacio público para compartir y para socializar y crecer como personas; al respecto señala Delgado (2008):

El espacio público en principio es el espacio de la mutua visibilidad en el que la gente se expone a las miradas de los demás y a las iniciativas ajenas. Es el espacio que no es privado. Es el espacio colectivo por excelencia, el espacio común y social por antonomasia (p. 1).

Es así que la reunión por grupos de trabajo, en su preparación despertó el compromiso interpersonal y consolidó la confianza y las capacidades natas de cada uno de los participantes para el proyecto del Festival de talentos, lo anterior, llamó la atención porque logró integrar a padres de familia y vecinos del entorno de la Institución educativa; Así, se alcanzó la visibilización, no solo de los estudiantes; sino del colegio Emiliani. De esta forma “(...) si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo” (Freire, 2002a, p. 69), y tiene razón, el trabajo social educativo porque debe comprometer a todos los actores que se hacen partícipes del acto formativo. La educación en su acción permite reconocer el trabajo que desarrolla en el acto educativo, y la acción de la comunidad educativa con su contexto.

La mayoría de las comunidades en su composición y desarrollo, tienen finalidades semejantes al juntarse y pretender alcanzar mejores niveles de calidad de vida y asociación; por esta razón, es vital que todo conjunto de personas que viven en contextos similares y que, dentro de sus diversas miradas y necesidades, se encuentren en perspectivas comunes deberán acercarse para trabajar y poder incrementar su desarrollo y obtener índices de progreso aceptables. De tal manera que se perciban muestras reales de reconciliación y paz.

Observando el actual escenario de la realidad colombiana se manifiesta una crisis social profunda, la cual agudiza fenómenos como los de violencia, corrupción, deshumanización; y un sin número de problemáticas vigentes. De esta forma se hizo un alto en el camino y se empezó a hablar y a tener un diálogo sobre la paz, para que fuera estable y duradera para el país, el cual, por historia, podría hacer cálculos de las décadas que han pasado, y en las que no ha habido momentos de tranquilidad y sosiego en el conflicto interno colombiano. Es así que autores como Fisas (1998), definen la paz como:

Algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma que en una guerra no puede haber nunca paz. No es una situación donde todo debe estar en armonía, sino por el contrario, se señala una referencia de paz muy ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad, y que supone una transformación absoluta de cuanto hacemos en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento del statu quo, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignificación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz (p. 18).

Abordando el contexto de la investigación desarrollada en el entorno del barrio Santa Ana de Tunja, y en la instalaciones de la institución educativa San Jerónimo Emiliani; se puede decir que la juventud actual y las generaciones que vienen, tienen derecho a disfrutar del conocimiento y el papel trascendental que poseen los valores históricos y la importancia de la relevancia generacional recibida por nuestros campesinos, quienes han retomado en gran medida el legado de los ancestros; la humanización permite la integración comunitaria y de esta manera, “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser farsa” (Freire, 2004, p. 92).

Todos los seres humanos tienen conflictos como algo connatural a su vida, ya que estos se vienen a presentar como oportunidades que impulsan a buscar salidas para alcanzar el entendimiento entre las personas, y de esta forma que las comunidades avancen, se desarrollen y progresen en reconciliación y paz, sin ser la excepción la comunidad Emilianista de Tunja. Partiendo del diálogo democrático señala Habermas (1991):

(...) La teoría del discurso toma elementos de ambas partes y los integra en el concepto de un procedimiento ideal para la deliberación y la toma de resolu-



ciones. Este procedimiento democrático establece una interna conexión entre negociaciones, discursos de auto entendimiento y discursos relativos a cuestiones de justicia, es decir, entre tres formas distintas de comunicación, cada una de las cuales tiene su propia lógica (p. 5).

Todo esto se conecta con la pertenencia a la tierra y al territorio en que estamos y a su realidad; recordando que, por territorio, se entiende la unidad entre el hombre y la tierra (Fals Borda, 2005). Además, el conocimiento de las tradiciones artísticas, personajes, sitios y eventos ya olvidados; representados en escena o de forma pictórica en lugares llamativos de la ciudad, como se ha querido representar sobre los postes de la luz eléctrica, con la experiencia “Construcción de comunidad a partir del arte”, o el desarrollo del Festival de Talentos; todo para concebir lugares más dignos para las personas que viven en el contexto abordado y su participación activa en el mismo, al tiempo que se produzcan nuevas formas de diálogo e interacción que generen acercamientos y reconcilien diferencias dentro de la diversidad social, como manifiesta Garzón (2013):

El desafío de encontrar un escenario para desactivar el conflicto armado en el país, implica recurrir al diálogo como el principal mecanismo de negociación política para hallar soluciones y alternativas a la confrontación armada, y supone también, reconocer el diálogo como una de las tantas herramientas que permite la construcción de consensos y compromisos entre actores opuestos (p. 17).

Asimismo, de permitir una construcción sólida y fluida de la comunicación, a partir del acercamiento de las partes, por esta razón la escuela es territorio de diálogos humanizantes, como lo menciona Labaké (2000),

El diálogo es un estilo de comunicación, pero más allá, todavía, es un estilo de vida, que permitirá alcanzar una educación dialogal como matriz adecuada para la formación de una generación de hombres solidarios y constructores de la paz (p. 23).

Partiendo de la sociedad en sus instituciones sociales básicas, vendrá a ser la encargada de fundamentar la palabra como base imprescindible de la comunicación, ya que esta posee poder de construir o acabar relaciones entre los seres humanos; por esta razón es necesario visibilizar al otro con alteridad; de tal manera, que el diálogo activo y constructivo, genere consensos y acuerdos, como lo manifiesta Habermas (1985),

Las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables. La cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con la cuestión de teoría de la acción, de cómo al menos

dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción, de forma que el alter puede enganchar sus acciones en las de ego sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción. En la medida en que los actores se orientan exclusivamente hacia el éxito, esto es, hacia las consecuencias de su acción, tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de situación o las decisiones o motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos (p. 121).

Esta investigación se proyectó para no dejar que se perdiera la riqueza socio-cultural, presente y viva inmersa en la cotidianeidad de la comunidad Educativa Emilianista, se seguirá incluyendo a todos y cada uno de los estudiantes que muestren capacidades para desempeñarse artísticamente en: canto, danza, teatro, pintura mural (o en postes), todo con el ánimo de generar participación comunitaria, y que cada uno de los educandos pueda aprender de su contexto y de sus gentes, además de fortalecer el trabajo en equipo, para hablar de un “nosotros” y no solo de un “yo”, que genera individualidades; por el contrario, se quiere fortalecer la construcción de ciudadanía, de sociedad participativa, solidaria, reconciliada y en paz. Como menciona León (2017).

[...] quizá suene muy repetitivo, es formar al estudiante, formar a la persona. Formar al ciudadano que no debería decirse ciudadano sino como a la parte social, al individuo, al ser humano. Porque se involucra la parte educación acá porque se permite que dentro de los procesos que se hagan dentro del poder gubernamental, no gubernamental es... que el ser humano sea un ser participativo, que se movilice y que sea, de alguna manera, es por medio del ejemplo que dan los docentes y los buenos docentes que han estado ahí involucrados allí en los procesos de educación (p. 4).

Este proyecto generó mayor interacción social entre los vecinos del sector y la comunidad educativa del colegio, reconociendo que los seres humanos necesitamos de todos y de esta manera construimos comunidad; de esta forma que “La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda” (Freire, 2002b, p. 57). Por lo tanto, no estamos solos, estamos con otros, estos son iguales a mí y diversos en sus miradas, respecto de la realidad que los cobija, es así que “la conciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, sino *con* el mundo y *con* los otros; un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él” (Freire, 2001, p. 50).

La construcción de comunidades que busquen la reconciliación y la paz a través del diálogo pareciera cada día existir en menor escala, por esta razón el desarrollo de esta investigación implicó aprender a desarmar los posibles conflictos que se



presentan en la cotidianidad de las sociedades, y que tienen solución a partir de herramientas como el diálogo; el conflicto de acuerdo con Thomas (1992), “Es el proceso que comienza cuando una parte percibe que la otra afecta negativamente o está próxima a afectar negativamente a algo que le concierne” (p. 653).

De esta manera las estrategias educativas que se utilicen en una comunidad, deberán responder a sus realidades, para que de esta forma se logre un ambiente reconciliado, de acuerdo con Lederach (2008), quien entiende la reconciliación como los “procesos dinámicos y adaptables encaminados a la construcción y la sanación” (p. 842), y como “un proceso de cambio y redefinición de relaciones” (p. 847).

Es importante resaltar la resignificación y la visibilización de lo propio, no solamente en lo musical-danzario-teatral-pictórico; sino en las costumbres de la región, lo que hace que la estrategia pedagógica y social el Festival de Talentos Emilianista y el proyecto “Construcción de Comunidad a partir del Arte” generaron en la experiencia significativa, un espacio para crear-recrear y conocer, lo que hace ser a un pueblo lo que es, lo que le da la identidad y lo hace fuerte ante el mundo globalizado; haciendo una glocalización en este entorno académico, pero más comunitario e incluyente, en momentos en que se proyecta el postconflicto, desde el pos-acuerdo; siendo una comunidad modelo y ejemplo de construcción social desde el arte y la educación; en el entorno del Barrio Santa Ana y la I.E. San Jerónimo Emiliani.

Y de esta manera la generación de una cultura de la paz como manifiesta Fisas (1998), quien entendería la “cultura de paz” o “Cultura para la paz” como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la actual “cultura de la violencia”, determinando un estado armónico y pacífico”. (p. 349)

Vale la pena seguir impulsando proyectos e investigaciones que tiendan a construir nuevos y mejores ambientes de paz a través de experiencias significativas novedosas como la de “Construcción de comunidad a partir del arte”, que implica la participación de la comunidad en general, sin discriminar ni pretender aparecer solo en bibliotecas para ser consultada, sino por el contrario, que involucre a todos los actores del hecho pedagógico educativo, y lo mantenga vigente y activo para poder mantener ambientes reconciliados y en paz.

Al respecto manifiesta un connotado mediador de paz a nivel internacional, Castro (2015):

Usualmente cuando hablamos de la paz, nos referimos al rostro manifiesto de la historia. Se trata de hechos visibles que pueden ser encuentros con amigos

o enemigos; de acciones políticas a corto plazo y de proyectos a largo plazo mediados por los medios de comunicación social que los presentan desde su particular perspectiva, todo a nivel funcional. Pero la historia tiene también otro rostro, que está escondido, latente y que para la paz es definitivo. El rostro oculto de la historia nos muestra procesos de paz que se van forjando a un nivel más profundo que los hechos: la cultura de paz, cultivada a un nivel mucho más íntimo y que compromete el corazón de cada uno (p.34).

Entendiendo lo anterior, invitaría a pensar que el país sufre una encrucijada en la cual el ser humano tiene que tomar medidas de vida y atender a las necesidades prioritarias, que favorezcan a todos y a cada uno de los habitantes de esta tierra, sin distinción alguna. Es así como el amor como fuerza creadora, posibilita que las personas se humanicen más y ofrezcan mayores cuidados; así lo señala Maturana (2002),

Los seres humanos dependemos del amor y nos enfermamos cuando este nos es negado en cualquier momento de la vida. No hay duda de que la agresión, el odio, la confrontación y la competencia [pertenecen también] al ámbito humano, pero no pueden haber dado origen a lo humano porque son emociones que separan, no dejan espacio de coexistencia (p. 143).

El cuidado del otro implica el cuidado de mí mismo, en la actualidad todo lo que se desprenda de la educación, debe tener herramientas que impulsen al acercamiento y a la socialización a través de estrategias que humanicen y mantengan la armonía con el ecosistema.

Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, donde se estudió la calidad de las actividades, las relaciones, los asuntos, los medios, los materiales o los instrumentos en una determinada situación o problema. Igualmente, procuró lograr una descripción holística para analizar exhaustivamente, con sumo detalle, una actividad particular (Echeverría, 1997, Ricouer, 2008, Schutz, 1974 a, 1995 b).

Con el fin de abarcar la expresión de la comunidad y la relevancia por buscar el bien común, lo que lo convierte en un acto de sana política y lo enmarca en la historia comunitaria; ya que cada hecho social relevante, que, para el caso, implica la participación comprometida de una colectividad, unida con una Institución educativa, genera intereses sociales, no solo educativos sino de carácter histórico social.



Como completo, resulta interesante rescatar de Gadamer (1991), el sentido político que se encuentra implícito en el saber hermenéutico, sobre el cual señala:

Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni "neutralidad" frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas (p. 335).

Este proyecto al ser abordado metodológicamente, mostró un horizonte de comprensión e interpretación crítica de la historia y cotidianeidad de los actores de este estudio. Desde esta concepción epistemológica, la interpretación y los significados del comportamiento debieron remitirse a la historia, al sentido que los propios sujetos le dan a su experiencia (Canales, 2006, 2013; Ricoeur, 2008; Schutz, 1974 a, 1995 b, Valles, 1999).

En este proceso se tomó la opción de desarrollar una descripción e interpretación crítica de las vivencias de los sujetos investigados, en relación a la cultura de reconciliación y paz, en este caso los estudiantes de educación básica y educación media de la institución educativa san Jerónimo Emiliani, y la comunidad del entorno del barrio Santa Ana de la ciudad de Tunja, Departamento de Boyacá, Colombia.

En esta investigación, pareció fundamental tener en consideración el contexto histórico, por cuanto el discurso de los/as sujetos de estudio se constituyeron, construyeron y les dieron sentido a los procesos sociales, en este caso el proceso de reconciliación y paz que estaba viviendo el país (Giddens, 2007, Ricoeur, 2008).

Las fuentes de información se dividieron en dos tipos: el primero correspondió al corpus discursivo, expresado en los relatos de los estudiantes de educación básica secundaria y educación media de la institución educativa san Jerónimo Emiliani, de algunos miembros de la comunidad implícita en la investigación y de actores clave para el desarrollo investigativo; desarrollado en la ciudad Tunja, Boyacá, y segundo, corpus documental, contenido en la producción académica de lo que había sido este proceso, como también de los textos oficiales y legales que contenían elementos significativos para el análisis hermenéutico de la realidad observada.

Esta investigación, se sustentó en la búsqueda de un conocimiento comprensivo e interpretativo (Bourdieu, 2002, 2008; Canales, 2006, 2013; Valles, 1999), de los significados que los sujetos le dieron al proceso de reconciliación y paz que está

viviendo la sociedad colombiana, desde cotidianidades como la de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani. Para lo anterior, se accedió a dichos significados, por medio de grupos focales y entrevistas semiestructuradas a los sujetos seleccionados para este estudio (Valles, 1999). De las cuales se obtuvo información valiosa, que ayudó a fortalecer el desarrollo del proceso comunitario.

Teniendo en cuenta que una entrevista es de acuerdo con Montoya, G., Zapata, C. y Cardona, B. (2002), una técnica utilizada para recoger información, uno de los mejores medios para observar el comportamiento y las reacciones de una persona. (p. 1). Es una técnica directa que exige como mínimo la comunicación de dos personas; esta se desarrolla como una conversación en donde el entrevistador pregunta al entrevistado, y este contesta de forma pertinente, para Guber (2001) la entrevista es:

Una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree; una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándar de acción, y a los valores o conductas ideales (p. 30).

De acuerdo con la aplicación rigurosa y responsable de las entrevistas, se pueden tomar algunos ejemplos para saber cómo se abordaron estas para ser tenidas en cuenta en los análisis de la información.

Al preguntarle a los expertos sobre cómo perciben la reconciliación, se encuentran respuestas diferentes, pero que al final tienen similitudes y contrastes, como lo anota Castro (2017):

La reconciliación es un término que se refiere a muchas cosas. Naturalmente hay una primera reconciliación que es la que uno debe tener consigo mismo porque muchas veces vivimos en guerra con nosotros mismos dentro de nosotros mismos está siempre que hay que ver, y logramos que entonces, que en interior nuestro haya esa paz, ¿no? esa paz y esa reconciliación. Pero más allá de la reconciliación personal, interior, pues está también la reconciliación interpersonal y con los demás y... Pues la reconciliación se va revelando a través del diálogo y del acercamiento, acercamiento mutuo a través de razones que no son de agresión, sino de entendimiento (p. 2).

Para algunos especialistas, la reconciliación puede remitirse a empezar de cero, es decir, no tener en cuenta los conflictos y problemas de violencia sufridos anteriormente; al contrario, dar comienzo a una nueva forma de vida con el otro,



para no percibirlo como el oponente, sino como el otro yo; todo desde el “borrón y cuenta nueva”, que menciona Vargas, (2017)

[...] cuando estaba hasta ahora iniciándose la primera ronda de conversaciones entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, yo era de los sectores académicos que proponía una vía expedita para resolver el conflicto era: borrón y cuenta nueva, sobre la base de reconocer a las víctimas, de resarcir el dolor, no solamente moral, sino también material que muchas víctimas han tenido en Colombia a raíz del conflicto, pero que la reconciliación tenía que pasar por el borrón y cuenta nueva. ¿Qué es eso del ‘borrón y cuenta nueva’? Es reconocer sencillamente que el Estado fue un culpable, que muchos empresarios fueron culpables, que muchos sectores institucionales, de las fuerzas armadas, otras entidades del Estado fueron culpables, como culpables fueron las guerrillas y otros sectores que también apoyaron a la guerrilla, y en medio de eso pues el narcotráfico reinó, introdujo una nueva cultura de violencia (p. 2).

En este sentido, se muestra un enfoque de reconciliación, a partir de una nueva oportunidad del poder disfrutarla. Esta perspectiva de acercamiento y perdón se medía desde el lenguaje, con la comunicación, que debe fundamentarse en el hogar, y posteriormente, reforzarse en la escuela, espacio en el que se permite un escenario de micro - realidades dentro de lo macro de la sociedad y el Estado. Se preparan así, nuevos ciudadanos, capaces de enfrentar un mundo real que presenta una pluralidad de visiones, de las que se debe aprender a reencontrarse, y reinventarse como hombres y mujeres de paz. Efectivamente, se deben respetar las creencias de fe, posiciones políticas y diversidades culturales. Según Castro (2017).

También es importante, [...] una reconciliación de los Estados, pero además de la convivencia, no de la lucha de los unos contra los otros. De manera que ahí hay muchas formas de reconciliación. Para muchos también es importantísimo la reconciliación con Dios porque cuando uno ha sido una víctima, se derrumban las instituciones, también se puede derrumbar la institución sagrada, entonces esto lleva a las personas a volver a vivir sus sanas relaciones con las demás personas y también con Dios para que la reconciliación sea plena [...] (p. 3).

Es así como, desde diversas miradas, se producen encuentros que permiten visibilizar la reconciliación como elemento constitutivo de los nuevos enfoques de humanización, a partir del acercamiento de voluntades y perspectivas de vida, que de acuerdo con Leguizamón, (2017).

La reconciliación es un proceso que tiene una manifestación de encuentro con el otro ser humano. Es la actitud del hombre de acercarse al otro para asumir una conciliación, es decir, un acuerdo de voluntades, unos pactos que nos permitan

vivir como seres humanos, es como encontrar una ley de mínimos que me permita a mí, asumir una reparación en mi vida, frente a mi dolor, mi sufrimiento, mi angustia, frente a mi estado mental de necesidad. Es acercar los corazones de los seres humanos por medio, vías pacíficas, tranquilas, de diálogo, de paz interior; o sea, yo enfatizo mucho esta palabra de paz interior, es la paz del corazón. Es no sentirme envenenado, es no irme lleno de odio, sentirme agresivo frente a ese otro ser humano, sino buscar ese camino de mediación para la búsqueda de intereses comunes para generar encuentros que nos permitan avanzar, en las diferencias, en los conflictos y problemas (p. 2).

En las instituciones sociales básicas como la educación, es imprescindible mantener climas de convivencia y relacionamiento positivo entre sus integrantes, a través de los cuales se proyecten a la comunidad educativa (padres de familia, maestros, estudiantes y ciudadanía en general), signos claros de ambientes más humanos, fraternos; que construyen comunidades respetuosas de los derechos humanos, y en las que se permite el disenso, para llegar a los consensos, que es lo que estaba trabajándose en la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani de Tunja con el desarrollo de esta investigación.

Es por esto que la escuela, después de la familia, es la encargada de educar y formar personas capaces de convivir en paz, desde la solidaridad, la construcción de ciudadanos responsables y libres. De tal manera que la sociedad reciba pueblos éticos y correctos para generar procesos de crecimiento social, económico, político, cultural, religioso y, por supuesto; un ser comunitario que engrandezca y mejore toda clase de convivencia. Por esta razón, cuando se habla de reconciliación, se piensa que es la pieza fundamental para construir la paz y alcanzar la tranquilidad y la dignidad de los seres humanos.

La unidad de análisis de este estudio corresponde a los discursos de los estudiantes de educación básica secundaria y educación media de la institución educativa san Jerónimo Emiliani de la ciudad Tunja, algunos miembros de la comunidad educativa actores clave; Además de los discursos, que se sometieron a análisis interpretativos, el corpus documental, que dio elementos importantes para el análisis de este proceso y sus significados; del cual se puede anotar, que se evidenció en los resultados, mayor reconocimiento de la estrategia pedagógica que utilizó la pintura en postes y murales, por parte de todos los actores involucrados en el desarrollo de la experiencia; además del incremento de participación comunitaria del barrio Santa Ana, y del interés de otras instituciones educativas y empresariales, privadas y públicas, por conocer y aportar al trabajo adelantado hasta ahora en la ciudad de Tunja.



Se pretendió alcanzar un nuevo conocimiento, capaz de ser replicado en otras comunidades de la ciudad y de la región, para lograr niveles de desarrollo y progreso social más amplios y humanos; a partir del trabajo comunitario y de la acción social colectiva; todo propendiendo por la construcción de una cultura de reconciliación y paz, desde las comunidades de base que empiezan a dialogar, consensuar y llegar a acuerdos, que para el caso son los habitantes del Barrio Santa Ana y la comunidad educativa Emilianista.

Resultados

Los proyectos desarrollados desde la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, aportaron a la comunidad educativa, al sector y a la ciudad de Tunja; nuevas miradas de generación de comunidad, a partir de estrategias como el arte, la comunicación y el liderazgo social comunitario.

Estos proyectos son novedosos, porque no se habían aplicado como proyección y unidad social en las otras instituciones educativas de básica y media, lo que los hace atractivos para ser replicados y mejorados en su creatividad; todo para fundamentar la reconciliación y la paz. Al respecto anota Leguizamón, V. (2017)

Esa experiencia significativa del Emiliani, me parece muy importante, porque a través de un liderazgo con los estudiantes para permear la institucionalidad y salir de ella y generar tal vez una reflexión como la importancia de ser actores de paz. Yo siempre he dicho que el arte comunica. Yo pienso que un buen consejo, un buen ejemplo vale más que mil palabras y una buena imagen vale más que muchos conceptos. Entonces, me parece que tiene un componente pedagógico, que tiene un componente reflexivo, que hay una construcción colectiva, hacer de la institución aquello para proyectarse más allá de la comunidad. Y algo que me parece vital, es que la persona que conoce la experiencia es capaz de interpretar sus imaginarios colectivos hacia la construcción de una reflexión o de un pensamiento para generar ciudadanía y convivencia (Leguizamón, 2017, p. 5).

Se percibió que a través del desarrollo de proyectos comunitarios se incentiva desde las instituciones educativas, el diálogo, la participación, la comunitariedad, la solidaridad, el compromiso social, la colectividad; todo con el ánimo de constituir nuevos imaginarios de nación y de región en beneficio del territorio y de los ciudadanos. Como lo anota Gómez, M. (2017):

Es un buen proyecto, porque se trata de favorecer todos los sitios públicos (postes, paredes) a cambio de que vayan a escribir cosas absurdas, groseras, o algo que no corresponde, por ejemplo, hay muchos dibujos que uno admira, que aprende de culturas; los mismos chicos se encargan de que ellos deben exponer

sus temas, y entre los grupos que ellos conforman, cada uno se preocupa por el que le salga mejor, entonces se comparte el trabajo, se comparte diferentes artes que no sea solo estudio, pero si está incluido algo que es como lo que se ha dejado atrás, que es la urbanidad, el poder relacionarse con ellos mismos, poder dialogar, y estar pendiente del arte que ellos mismos están trabajando. (Gómez, M. 2017, p. 3).

Estos proyectos aportan directamente a la construcción de nuevos procesos de paz que se adelanten con las guerrillas colombianas, o para permitir el acercamiento entre los habitantes del país que tienen diferencias de una manera humana, permitiendo la construcción de nuevas comunidades reconciliadas y en paz.

Como es un proyecto novedoso, incentiva directamente la investigación y la acción social académica; despertando los lazos que deben tener las instituciones de educación, para con las comunidades y viceversa.

Este proyecto genera elementos de juicio para el desarrollo del pensamiento crítico de cada uno de los estudiantes de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani de Tunja, y la intervención social comunitaria desde la academia.

Conclusiones

Es importante desarrollar trabajos de recuperación de la memoria histórica presente y vigente en los habitantes de los alrededores de las distintas Instituciones Educativas, de educación superior, básica y media de Tunja. A través de la labor de intervención cultural utilizando la pintura por parte de los estudiantes, con la participación comunitaria, en proyectos como “Construcción de Comunidades reconciliadas y en paz a partir del Arte” y “Festival de Talentos San Jerónimo Emiliani”; los cuales generan posibilidades de asociación y cohesión del ámbito social; que los impulsa a empoderarse políticamente ante otras comunidades de la ciudad, las cuales pueden estar replicando la experiencia, desarrollando la participación y la activación de la acción colectiva, buscando el beneficio común.

A partir de una observación minuciosa se logran identificar los personajes y situaciones más representativas para adelantar el trabajo de intervención artística - comunitaria, con el ánimo de formar conciencia ciudadana y de esta manera forjar un conocimiento que sea perenne en el tiempo y en el espacio, que humanice y acerque a quienes participan del trabajo y de sus experiencias; generando procesos histórico sociales, que benefician a la comunidad, reforzando la memoria colectiva y ampliando el horizonte de sentido identitario.



Es necesario contar con el respaldo de medios de comunicación de la región, para lograr el éxito, conocimiento y reconocimiento de la labor que se adelanta desde las instituciones educativas de la ciudad de Tunja; con el ánimo de fortalecer todo proceso comunitario, tendiente a la recuperación de la vida cultural, identitaria y social de la ciudad y la región. De esta manera llegar a más comunidades, que deseen replicar la idea, viviendo la reconciliación y la paz, que son valores fundantes de una nueva sociedad próspera, educada y libre.

Lograr el empoderamiento comunitario a partir del desarrollo de la experiencia pedagógica y social con las estrategias “Construcción de comunidad a partir del arte” – “Festival de Talentos San Jerónimo Emiliani”, impulsando la recuperación de imaginarios basamentarios de riqueza socio-cultural presentes en la ciudad y el departamento, de tal forma que se fomente un clima de valoración por lo propio, invitando a la práctica de la cultura ciudadana, pacífica y humana; resignificando en todo momento la reconciliación y la paz.

Se percibe el acierto en el desarrollo del proyecto “Construcción de comunidad a partir del arte”, el cual se impulsó y lideró desde la institución educativa San Jerónimo Emiliani de Tunja, con la participación de los estudiantes, profesores, padres de familia y vecinos del sector. Además, vinculando instituciones y empresas oficiales y privadas, como la Electrificadora de Boyacá, la Alcaldía Mayor de Tunja, La Comisión de Conciliación Regional de Paz de Boyacá, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de los docentes en formación que realizan sus prácticas en la institución Emilianista, y con el apoyo de la Trabajadora Social Denisse Johana León Niño, partícipe de la investigación. Todas colaborando para el avance satisfactorio del proyecto cultural y social, en pro de la construcción de una comunidad reconciliada y en paz.

La cultura juega un papel fundamental en la transformación social y en el empoderamiento de las comunidades, en la medida en que integre a sus miembros y permita la participación activa de los mismos; de tal manera que los constructos culturales, ayuden a fortalecer el tejido social a partir de esto, incentivando las prácticas democráticas y de ciudadanía responsable, comprometida y justa, teniendo como herramienta el arte, que involucra la posibilidad de cada persona para construir nuevas miradas de acercamiento.

El arte pictórico se concreta como una excelente estrategia pedagógica para trabajar el diálogo y la interacción de los estudiantes con la comunidad en general, permitiendo una interacción mayor y más humana. De esta manera la comunidad educativa tiene más posibilidades de encuentro, y por ende de mejorar la convivencia.

Las expresiones como la pintura, la música, la danza, la poesía, el teatro, apuntalan nuevas miradas de sociedad y cambian patrones de negatividad, por perspectivas de esperanza y confianza social, permitiendo que la participación deje aflorar los sentimientos más excelsos de quienes aceptan ser parte de la propuesta de la Institución Educativa Emilianista.

El trabajo en equipo, en las diferentes jornadas de pintura ayuda a fundamentar autonomías y singularidades, a la vez que fortalece la cooperación y permite visibilizar escenarios educativos sociales, donde la vida, el diálogo y la paz tienen todo el protagonismo.

La cultura de la paz se ve expuesta a resaltar el valor fundamental de la vida y a mostrar cómo cada uno de los integrantes de la comunidad educativa es importante en la consecución de mejores espacios de sociabilidad y humanización, desde la educación.

Se ha logrado diseñar una propuesta novedosa de *Cátedra de la Paz*, teniendo como herramienta pedagógica el arte que implicó la participación de toda la comunidad educativa, mejorando la sana convivencia escolar y comunitaria. Lo anterior se evidenció en las visitas del exsecretario de Educación Presbítero: Víctor Manuel Leguizamón Díaz, a la institución, cuando ratificó que el proceso académico - social es humanizante, comunitario y que responde con propuestas de solución, a las problemáticas de violencia, tanto intrafamiliar como escolar y ciudadana.

La *cátedra de la paz desde el arte* ayudará a generar nuevos imaginarios de reconciliación y convivencia, acercando a las personas dentro de las instituciones educativas, utilizando diversos escenarios fuera del aula de clase, donde los estudiantes y la comunidad del sector comparten y departen, exponiendo sus ideas a través de sus creaciones artísticas y las disertaciones sobre la realidad.

Continuar fortaleciendo el reconocimiento social de la comunidad educativa Emilianista, ante la comunidad del Barrio Santa Ana, para ampliar la sinergia social entre las dos, y trabajar por la reconciliación y la paz.

La contribución de la institución educativa San Jerónimo Emiliani de Tunja, en materia de reconciliación y paz es determinante; ya que lidera procesos, no solamente de carácter pedagógico-técnico, sino procesos sociales que se han proyectado a las comunidades de su contexto, comprometiéndolas e invitándolas a actuar decididamente en favor de la paz desde la comunitariedad; de tal manera que los proyectos desarrollados entre el colegio y la comunidad surtan efectos positivos y se sigan construyendo nuevas realidades entorno a ellas.



Es necesario que, desde experiencias significativas, como la que se presenta, se le dé fuerza al proceso de pos-acuerdo, para impulsar en los jóvenes una nueva ciudadanía, para el posconflicto colombiano. Que, desde la práctica del arte, se fundamente el diálogo como elemento contrario a la guerra, y más cercano a la paz.

Referencias

- Blanco, P. (2001). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, España.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- _____ (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canales M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Castro Quiroga, L., Arzobispo (2015). *El caballero de la triste armadura*. Bogotá-Colombia: San Pablo.
- Castro, L. (02 de Mayo de 2017). Entrevista Arzobispo Arquidiócesis de Tunja: Presidente de la Conferencia Episcopal Colombiana. Tunja. (J. Araque, Entrevistador)
- Colombia Aprende, recuperado julio 11 de 2020 en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia_37.pdf
- Delgado, M. (2008). *El espacio urbano es el lugar de los azares*. Quito.
- Cruz, N. (2017). Entrevista a Natalia Cruz grupo focal estudiantes San Jerónimo Emiliani. Tunja. (J. Araque, Entrevistador)
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Fals Borda, O. (2005) *El Hombre y la Tierra en Boyacá*. Tunja: Editorial UPTC.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Editorial Siglo XXI
- _____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- _____ (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- Garzón, C. (2013). *Propuesta de Mínimos para la Reconciliación y la Paz en Colombia. Mínimo de la Política de reconciliación y paz*. Bogotá, D.C., Cundinamarca: Editorial Gente Nueva.
- Giddens, A. (1998). *La construcción de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. (3 de junio de 2017). Entrevista a Margot Gómez Ramírez vecina y comerciante del barrio Santa Ana. Tunja. (J. Araque, Entrevistador)
- Guevara, M. G. (2010). "Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad". *Revista Inter Sedes*, pp. 142-167.
- Guber, R. (2001). "Nacionalismo Reflexivo. La entrevista como objeto de análisis". *Revista de investigaciones Folkloricas*, pp. 30-40. Recuperado de: <http://red-biblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=4.25822>
- Habermas, J. (1985). *Teoría y Praxis: Estudios de Filosofía Social*. Madrid: Tecnos.
- Jares, X., (1999). *Reseña educar para la paz: Un reto en el Nuevo Milenio*. Madrid, España, Editorial Popular S.A; Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Editorial Joaquín Mortiz S.A. México.
- Maturana, H. (. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Editorial.
- Montoya, G, Z. C. (2002). *Diccionario especializado de trabajo social*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://dicionariodetrabajosocialcolombia.blogspot.com.co/2012/02/>
- Labaké, J. (. (2000). *Diálogo Educativo*. Argentina: Bonum.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. [Traducido del inglés: *The moral imagination: the art and soul of building peace*]; Bogotá D.C., Cundinamarca: Editorial Norma S.A.
- Leguizamón, V. (2017). Entrevista a Víctor Manuel Leguizamón Díaz, secretario de educación municipal de Tunja. Tunja. (J. Araque, Entrevistador)
- León, D. (2017). Entrevista a Denisse Johana León Niño, Trabajadora Social, colaboradora del proyecto "Construcción de comunidad a partir del arte". Tunja. (J. Araque, Entrevistador).



- Parramón, R. (2008). Arte, experiencias y territorios en proceso. En R. Parramon, *Arte, experiencias y territorios en proceso* (pp. 10-17). Barcelona, España: Editorial Idensitat.
- Periódico *Puente Boyacense*, 27 de septiembre de 2016.
- Ramírez, J. (2007) *Tendencias pedagógicas*. Bogotá: Editorial UPN.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social: Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social: escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tolosa, C. (2017). Entrevista a Cristian Tolosa, Grupo focal, San Jerónimo Emiliani. Tunja. (J. Araque, Entrevistador)
- Thomas, K.W. (1992). "Conflict and negotiation processes in organizations", en M.D. Dunnette & L.M. Houg (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational psychology, vol. 3*, 2ª ed. (pp. 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, O. (2017). Entrevista a Olmedo Vargas, exsecretario de educación del Departamento de Boyacá y exrector de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, miembro de la Comisión de Conciliación Regional de paz de Boyacá. Tunja. (J. Araque, Entrevistador).

Anexos

Anexo A. Campañas de Trabajo entre estudiantes y comunidad, “Construcción de comunidades reconciliadas y en paz a través del arte”





Anexo B. Desarrollo de los Festivales de Talentos, generando participación y socialización.



Anexo C.- Proyecto construcción de comunidad a partir del arte



Desarrollo del proyecto “Construcción de Comunidad a partir del Arte” con los estudiantes de grado Once (promoción 2015).



Desarrollo del proyecto “Construcción de Comunidad a partir del Arte” con los estudiantes de grado Once (promoción 2015).



Desarrollo del proyecto “Construcción de comunidad a partir del Arte”, Estudiantes de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, grado Once (promoción 2016). Agosto de 2016.





Desarrollo del proyecto “Construcción de comunidad a partir del Arte” con los docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani, grado Once (promoción 2016).- agosto de 2016 -.



Desarrollo del proyecto “Construcción de comunidad a partir del Arte” con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani - agosto de 2016-.

Libertad como responsabilidad: una elaboración axiomático-conceptual desde los aportes político-filosóficos de Hannah Arendt¹

Freedom as Responsibility: An Axiomatic-Conceptual Elaboration from the Political-Philosophical Contributions of Hannah Arendt

La liberté comme responsabilité: une élaboration axiomatique-conceptuelle à partir des contributions politico-philosophiques de Hannah Arendt

Liberdade como responsabilidade: uma elaboração axiomático-conceptual a partir das contribuições político-filosóficas de Hannah Arendt

Juan David Almeyda Sarmiento²
Silvia María Esparza Oviedo³

Cómo citar este artículo: Almeyda-Sarmiento, J.D. y Esparza Oviedo, S.M. (2021-1). Libertad como responsabilidad: una elaboración axiomático-conceptual desde los aportes político-filosóficos de Hannah Arendt. *quaest.disput*, 14 (28), 52-70

Recibido: 09/10/2020. Aprobado: 21/03/2021.

Resumen

El presente escrito parte del método documental-bibliográfico para describir y desarrollar, desde un enfoque exegético, elementos cruciales dentro de los estudios sobre Hannah Arendt, a saber, el modo en que es posible entender la

1 Artículo de Reflexión.

2 Universidad Industrial de Santander, Colombia. Correo electrónico: juanalmeyda96@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6463-6388>

3 Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. Correo electrónico: silvia.esparza.oviedo@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0584-2023>



relación libertad-responsabilidad dentro de la red conceptual que implica la teoría de la acción y de la natalidad en esta autora. Para conseguir este objetivo el artículo se divide en tres momentos, por un lado, en las dos primeras secciones, se desenvuelven conceptualmente el concepto de libertad y de responsabilidad; en un tercer momento, se desarrolla un trabajo comparativo-relacional en el que se espera poner ambos conceptos en correspondencia con el resto del andamiaje teórico-conceptual de Arendt. Así, se busca una reinterpretación a esta dupla conceptual desde lo postulado por la autora.

Palabras clave: Filosofía Política, Libertad, Responsabilidad, Hannah Arendt.

Abstract

This paper uses the documentary-bibliographic method to describe and develop, from an exegetical approach, crucial elements within the studies on Hannah Arendt, namely, the way in which it is possible to understand the freedom-responsibility relationship within the conceptual network that implies the theory of action and natality in this author. In order to achieve this objective, the article is divided into three parts: on the one hand, in the first two sections, the concept of freedom and responsibility are conceptually developed; on the other, a comparative-relational work is developed in which it is hoped to place both concepts in correspondence with the rest of Arendt's theoretical-conceptual scaffolding. Thus, a reinterpretation of this conceptual duo is sought from what the author postulates.

Keywords: Political Philosophy, Freedom, Responsibility, Hannah Arendt.

Résumé

Cet article part de la méthode documentaire-bibliographique pour décrire et développer, à partir d'une approche exégétique, des éléments cruciaux au sein des études sur Hannah Arendt, à savoir la manière dont il est possible de comprendre la relation liberté-responsabilité au sein du réseau conceptuel qu'implique la théorie de l'action et de la natalité chez cet auteur. Afin d'atteindre cet objectif, l'article est divisé en trois moments : d'une part, dans les deux premières sections, le concept de liberté et de responsabilité est développé conceptuellement ; dans un troisième moment, un travail comparatif-relational est développé dans lequel il est attendu de mettre les deux concepts en correspondance avec le reste de l'échafaudage théorique-conceptuel d'Arendt. Ainsi, une réinterprétation de ce duo conceptuel est recherchée à partir de ce que l'auteur postule.

Mots clés: Philosophie politique, liberté, responsabilité, Hannah Arendt.

Resumo

Este artigo parte do método documental-bibliográfico para descrever e desenvolver, a partir de uma abordagem exegetica, elementos cruciais dentro dos estudos sobre Hannah Arendt, nomeadamente, a forma como é possível compreender a relação liberdade-responsabilidade dentro da rede conceptual que implica a teoria da acção e da natalidade neste autor. Para alcançar este objectivo, o artigo está dividido em três momentos, por um lado, nas duas primeiras secções, o conceito de liberdade e responsabilidade são conceptualmente desenvolvidos; num terceiro momento, é desenvolvido um trabalho comparativo-relacional no qual se espera colocar ambos os conceitos em correspondência com o resto do andaime teórico-conceptual de Arendt. Assim, procura-se uma reinterpretação deste duo conceptual a partir do que o autor postula.

Palavras-chave: Filosofia Política, Liberdade, Responsabilidade, Hannah Arendt.

Introducción

El presente escrito, el cual se fundamenta con base en la metodología documental (Botero, 2016), parte de la teoría de la acción arendtiana para postular una relación existente entre libertad y responsabilidad de forma simbiótica, es decir, que ambos conceptos deben pensarse como una pareja que no debe ser eludida si lo que se pretende es llevar a cabo una reinención y transformación del mundo. Lo anterior, atendiendo al concepto de natalidad, el cual es un eje fundamental en la manera de pensar la política y el mundo humano que se conforma, se vive y se crea en comunidad y *entre* todos (Arendt, 2005a).

Para conseguir este objetivo, el escrito se divide en tres momentos. El primer y segundo apartado de esta investigación se ocupan de los conceptos de libertad y responsabilidad, respectivamente. Estos dos conceptos se desarrollan a cabalidad en estas dos partes iniciales, puesto que son la base teórica que permiten el posterior análisis conceptual. En el tercer apartado, se toman la libertad y la responsabilidad desde una mirada hermenéutico-existencial, de modo que sea posible dilucidar la íntima relación que estos dos conceptos tienen a la hora de ser llevados al campo filosófico y político en el pensamiento de Arendt. Así, se espera que el trabajo permita sacar a la luz un debate que ha sido obviado en ciertas investigaciones de la autora, o bien, que no han sido profundizados en su plenitud dentro de los estudios que se han realizado.

Lo que se propone es dar una nueva mirada a los postulados alrededor del pensamiento político de Hannah Arendt por medio de un ejercicio del pensamiento que abra puente a nuevos senderos poco examinados en los estudios de esta autora, de modo que sea posible una revisión de las formas con las que se pretende afrontar los tiempos de crisis que constantemente se asoman en el terreno de los



asuntos humanos y del mundo común que se comparte. Se plantea la posibilidad de un futuro que solamente puede ser viable desde las acciones que se articulan con la libertad y la responsabilidad, a fin de garantizar islas de seguridad en las infinitas posibilidades de la acción que hagan factible una perdurabilidad de la humanidad en su conjunto.

1. Libertad desde Hannah Arendt

La forma en la que la pensadora alemana analiza el concepto de libertad se estructura desde una mirada que busca ser la otra cara del actuar, a saber, la autora ve en la libertad una *posibilidad política* donde el individuo tiene una tendencia natural a vivir en sociedad que le permite estar habitando con otros en un 'entre'⁴, es decir, en un punto en común donde confluyen las distintas perspectivas y cuerpos de los que existen fuera de mi subjetividad: "Este mundo nuestro, porque existía desde antes de nuestras vidas y está destinado a sobrevivirnos, sencillamente no puede permitirse otorgar la preocupación máxima a las vidas individuales y a los intereses con ellas conectados" (Arendt, 2003, p. 246).

La manera en la que la libertad es expuesta permite apreciar una forma incondicional de actuar, una que no se limita a condiciones previas que sesgan la posibilidad de elegir de los hombres al respecto de qué corresponde a sus vidas privadas y públicas (Arendt, 1998)⁵. La libertad, de forma inicial, se presenta como el estado básico y primario por medio del cual el hombre tiene la facultad de habitar el mundo común con los otros y, en menor medida, consigo mismo; teniendo siempre presente la importancia que Arendt da a la esfera pública sobre el sujeto privado⁶. Este concepto de libertad solamente puede darse, entre los seres humanos, en el espacio público; es decir, su plenitud no se da en un mero estado interior del sujeto, puesto que solamente en la comunidad, en el campo político que es inherente a toda sociedad de hombres, es en donde propiamente puede darse de manera plena⁷.

4 La libertad es una condición de posibilidad para *ser alguien digno de ser escuchado*, es decir, para ser un individuo que participa activamente en el mundo político: "Sin la libertad de lo político, la cultura permanece sin vida. La paulatina muerte de lo político y el desfallecimiento del juicio son las condiciones previas para que tenga lugar la socialización y devaluación de la cultura de la que hablábamos al inicio de este ensayo" (Arendt, 2016, p. 55).

5 Lo cual puede resultar paradójico teniendo en cuenta que pueden existir sesgos o tendencias (muchas o pocas) que condicionan las conductas (individuales) y, por tanto, las dinámicas colectivas. Para una síntesis de esta idea ver: (Esparza-Oviedo, 2020). Más adelante se va a ver con el concepto de "responsabilidad" y "acción", los cuales condicionan los contextos. (pensando una especie de libertad primigenia que es pre-política, es decir, metafísica).

6 Aquí habría que destacar la crítica de Arendt a la clásica interpretación de la libertad como libre albedrío, la cual es renovada por la autora para pensar la libertad como una categoría política íntimamente relacional, puesto que implica tanto lo privado como lo público (Arendt, 2003a).

7 En este punto es importante traer a colación la relación libertad-pensamiento, la cual se da den-

En consecuencia, la libertad arendtiana es una manera específica de actuar en una sociedad, a saber, es una expresión *de facto* de lo que es la autodeterminación del sujeto en su entendimiento propio frente a los demás individuos con los cuales tiene la obligación de relacionarse⁸. En este orden de ideas, la aparición en el espacio público requiere de una delimitación paradójica: solamente existe espacio público si se unifica, por medio del mundo común mundano que se comparte, esto es, la pluralidad de los hombres, pero no puede haber espacio público unificado sin la pluralidad de los sujetos que la integran (Arendt, 2005a).

Por este motivo, es fácil entender el fuerte contenido político que trae consigo la perspectiva de Arendt al concepto de libertad. Este último puede, y debería, pensarse más específicamente como una libertad política, entendiendo lo político en Arendt como esa condición de la humanidad donde se está en relación con los demás y que fundamenta la vida en comunidad en tanto que es puente de diálogo entre sujetos por medio de distintos instrumentos de interacción. De modo que, la libertad arendtiana es un llamado a la aparición pública en búsqueda de concebir en conjunto una comunidad desde la base de la *constitutio libertatis*⁹, de este modo: “El gozo de la felicidad pública y las responsabilidades de los asuntos públicos serían compartidas entonces por aquellos que tienen el gusto por la libertad pública” (Arendt, 2006b, p. 386). La libertad se contempla como una condición imprescindible para todo acto humano en general, tanto en el espacio público como en lo privado; la acción y la libertad son un solo componente que se requiere mutuamente y donde no es posible una división: “Los hombres son libres (...) mientras actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar es la misma cosa” (Arendt, 2003a, p. 241).

Así, se enlaza la libertad a su única condición válida para la realización: la acción. La unión de ambos conceptos es lo que permite el verdadero sentido de lo que es la libertad política que propone Arendt en sus escritos. Este concepto se convierte en una figura polisémica que se encuentra atravesada por una multiplicidad de elementos que lo enriquecen en su puesta en práctica en el mundo habitado *entre* otros, lo cual deriva en una manera de enfrentar la totalización del espacio público común. El proyecto arendtiano se presenta como una reflexión política

tro de los planos del *entre* político en una plena *constitutio libertatis* que abra lugar a una facultad política de la escucha (Arendt, 2003b).

⁸ Este punto es fundamental, puesto que es el paso del yo (individuo asilado) al nosotros (político-unificador). De este modo la libertad se aleja de los límites del yo solitario para ampliarse en los procesos de inter-relación ético políticos que subyacen dentro de la sociedad, ver: (Kanatli, 2017).

⁹ Esto algo que Arendt encuentra dentro de la experiencia revolucionaria estadounidense: “La Constitución americana vino posteriormente a consolidar el poder de la Revolución, y puesto que el propósito de la revolución era la libertad, la tarea consistió en lo que Bratton ha llamado *Constitutio Libertatis*, la fundación de la libertad” (Arendt, 2006b, p. 209).



que propone a la libertad como una forma de milagro, puesto que interrumpe los procesos automáticos de la vida en la esfera del trabajo y la labor, como los propone la misma Arendt (2005a), para enlazarse con los conceptos de acción y natalidad, derivando en un concepto que tiene una potencia de irrupción en los procesos cotidianos totalizadores para presentar nuevas experiencias y perspectivas subjetivas que vienen desde la infinitud de posibilidades que la acción puede concebir: “La gran importancia que tiene, (...) el concepto de comienzo y de origen proviene del mero hecho de que la acción política (...) es siempre esencialmente el comienzo de algo nuevo; como tal es (...) la verdadera esencia de la libertad humana” (Arendt, 1995, p. 43)¹⁰.

De modo, que la libertad se concibe como un concepto que conecta de forma simultánea con otros para generar redes de sentido que le permiten no solo mantenerse como una sola figura independiente, sino como un concepto que requiere de un proceso de simbiosis con otros para poder ser expresado en la realidad y tener una plena realización. Acción, natalidad y libertad se articulan en una sola forma de necesidad, la una requiere de la otra como condición de posibilidad de la siguiente y viceversa. A pesar de la imperante obligatoriedad que Arendt pone a la natalidad sobre todos los demás conceptos, solamente cuando se expresan los actos humanos precedidos por un estado de libertad se pueden llamar propiamente acciones a dichos actos y solamente puede haber libertad con la posibilidad de la natalidad en donde dicha posibilidad es la que garantiza la espontaneidad y la irreductibilidad misma de las acciones que la preceden; sin dejar de lado que la acción surge como expresión misma de la natalidad, puesto que esta última es de naturaleza pre política, y es debido a esta condición que resalta por sobre los demás conceptos.

Todo esto dicho, solamente tiene una valía cuando se encuentra en el mundo público común, ese donde se comparte con otros, puesto que de nada sirven meros procesos internos que no son puestos al ruedo en el campo político en que todos tenemos la obligación de *aparecer*. Esta trinidad conceptual, que se expuso anteriormente, son las herramientas propias del sujeto que se lanza a *aparecer*, ese que propone un mundo común compartido desde su propia pluralidad e igualdad para evitar la posibilidad de un totalitarismo (Arendt, 2005c).

De esta manera, la libertad toma un rumbo que hasta el momento se había quedado en el plano de la libertad interior, esa que está atrapada en el plano del solipsismo y de la ausencia de mundo común. Se abren caminos para pensar la libertad como un concepto cambiante en su expresión *de facto*, pero igual en su plano conceptual. Esto último denota el rol articulador que figura en este térmi-

¹⁰ Esto se debe a la apertura de horizontes que permite la acción en tanto que estructurante de los modos de vida de un individuo en su singularidad. Cf. (Eliasz, 2019).

no, algo que se vincula con el modo en que se crea relación entre los conceptos de pensamiento y acción, algo que Arendt encuentra en su lectura de Lessing (Arendt, 1990)¹¹.

El enlace con la acción permite una nueva baraja de posibilidades para pensar la importancia de la libertad desde la dimensión política. En esta última no se limita la libertad a un plano de mera meditación, sino que da un tránsito que la habilita a entrar en ambos campos: el interior y el exterior, pero siendo su campo más propicio y enriquecedor el del mundo común.

La libertad política posee entonces la cualidad de establecer nuevos comienzos debido a su relación con la natalidad y la acción, que de forma disruptiva posibilitan la inserción de algo nuevo al mundo común. Así, el mundo común tiene la posibilidad de mantener sus condiciones de pluralidad e igualdad, las cuales son las garantes de una verdadera posibilidad de existir fuera de mi hogar y mi familia (de mi esfera privada). La *diferencia*, que se posibilita únicamente desde el acto libre que está mediado por la natalidad, es lo que da paso a entender el mundo en términos no totalitarios y más allá de la figura de la necesidad de unificación, tal como menciona la misma Arendt al final de *La condición humana*:

El milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina normal y 'natural' es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción. Dicho con otras palabras, el nacimiento de nuevos hombres y un nuevo comienzo es la acción que son capaces de emprender los humanos por el hecho de haber nacido. Sólo la plena experiencia de esta capacidad puede conferir a los asuntos humanos fe y esperanza, dos esenciales características de la existencia humana (Arendt, 2005a, p. 265).

Este concepto de libertad política se vuelve otro precursor de los procesos de acción y natalidad; abriendo campo para la infinitud que viene de la mano de la acción humana y es lo que permite pensar la libertad como una figura de posibilidades iguales de infinitas, un concepto que tiene su hábitat natural en el mundo público común en el que estamos *entre todos*¹².

11 La articulación se encuentra en el lazo entre individuo y sociedad (yo y otros) que se extiende dentro del modo en que la responsabilidad y la libertad son realizativos en demás (Macmahon, 2019).

12 La libertad, dentro de su relación con la responsabilidad y su relación con el entendimiento del otro, es lo que termina siendo entendido dentro del pensamiento de Arendt como el posibilitador de una defensa contra el totalitarismo (LaFay, 2014).



2. Responsabilidad desde Hannah Arendt:

Hasta el momento se ha articulado una base ontológica de las relaciones humanas, se ha pensado el mundo en una clave que no tiene lugar fuera de lo que es; las posibilidades que el ser humano tiene son las mismas que tienen sus acciones, es decir, son infinitas. La libertad es la garante de esas posibilidades sin límites que se posee. No obstante, existe una condición que es la encargada de preservar la libertad en todos los actos propios y de los demás: la responsabilidad. Es por medio de esta última que se cementan garantías de existencia futura frente a la natalidad y la acción humana, en tanto que poseedoras de la libertad que las posibilita. La responsabilidad, la que todos tienen con el mundo compartido, es la que permite la perdurabilidad de la humanidad y de sus instituciones, es la que evita el olvido y la que funge de promesa entre todos para la preservación de la propia especie (Arendt, 2000).

De modo que el proceder de la responsabilidad es el de garantizar la existencia de ese espacio en el que todos estamos presentes apareciendo en nuestra pluralidad e igualdad. Lo mundano del mundo es una estructura de los seres humanos que no tiene una posibilidad de ser desvinculada del ser mismo y de su existencia, es por medio de dicho mundo que es posible el tránsito, con la irrupción de la natalidad y de la acción, de lo que fue (el pasado) con lo que será (el futuro), de lo viejo y lo nuevo; tránsito que solo se da con la intempestiva de nuevos proyectos contruidos por los hombres en conjunto.

Sin embargo, el concepto de responsabilidad lleva consigo una serie de sentidos que sobrecargan al individuo de muchas maneras y hacen que este último se sienta imposibilitado a aceptar las probabilidades futuras que trae consigo la aceptación de una responsabilidad en clave de humanidad. La manera en que se hace posible pensar en un concepto de este tipo en un marco colectivo, con las implicaciones que conlleva el articular una teoría, no de la culpa compartida sino de la responsabilidad colectiva, requiere pensar la manera en que –yo– interactúo con el mundo y con los que allí viven.

El marco de sentido que trae la responsabilidad refiere directamente a la manera en que se comprende el mundo, lo que sucede en él, es decir, en la capacidad que posee el ser humano para hurgar en la historia, en ese pasado fragmentado que domina el presente, en esa posibilidad de reinventar las posibilidades del futuro que han sido dejadas por otros, tanto catastróficas como paradisiacas: “En esta brecha entre pasado y futuro encontramos nuestro lugar en el tiempo cuando pensamos, es decir, cuando tenemos la suficiente distancia del pasado y del futuro para confiarnos la responsabilidad de descubrir su significado” (Arendt, 2002, p. 229).

El mundo se convierte en el lugar que se debe preservar del acontecer del olvido y de la destrucción por parte del totalitarismo. La responsabilidad, en tanto que derivada de la acción y de la natalidad, tiene sobre sí las herramientas necesarias para mantener la pluralidad e igualdad de los seres humanos a fin de no condenar el futuro a la desaparición del hombre mismo: “Poner el tiempo en hora quiere decir renovar el mundo, y eso es algo que podemos hacer porque todos nosotros fuimos, en uno u otro momento, recién llegados a un mundo que estaba ahí antes de nosotros” (Arendt, 2007a, p. 57).

La manera en que se piensa la responsabilidad trae consigo el duelo con las decisiones tomadas en el pasado, esto último es lo que determina la forma en que se actúa en el presente y lo que direcciona para poder afrontar las crisis de la actualidad¹³. Escudriñar en el pasado, afrontar la propia historia y reinventar con ello las acciones del futuro es lo que trae consigo el trabajo de la responsabilidad; no obstante, el conflicto con la esfera privada y la esfera pública deja un sin sabor donde los miembros de una comunidad no son capaces de encontrar en la responsabilidad una manera de enfrentar lo que actualmente condena la humanidad (Arendt, 2005b).

Así pues, la responsabilidad se convierte en un trabajo compartido donde se busca la preservación de un espacio público en el cual sea posible la pluralidad de los hombres y donde no es posible la excusa, pues el contexto del sujeto que asume la responsabilidad no lo hace menos competente para entrar en el juego de la aparición en el espacio público y de la política para preservar y mantener el mundo en constante cuidado, es decir, el contexto antes de asumir la responsabilidad es uno de completa indiferencia y encierro dentro de sí, por lo que el sujeto que asume la responsabilidad se vuelve competente debido a que antes no lo era¹⁴. En este sentido, esto es algo que Arendt le reclama a las formas de gobierno burocráticas, puesto que estas destruyen el tejido social que abre lugar a un sujeto responsable con el poder de entrar en el espacio público y la política: “la administración no era gobierno ninguno, cuando ella sólo puede ser (...) el gobierno de nadie la burocracia, una forma de gobierno sin responsabilidad. La burocracia es la forma de gobierno en que el elemento personal del mandar ha desaparecido” (Arendt, 2007b, p. 52).

13 La puesta en práctica en la actualidad de las tesis de Arendt es resaltada en el trabajo de Iris Young, quien contrasta lo dicho por la pensadora alemana frente a los fenómenos políticos contemporáneos, sobre esto ver (Young, 2011).

14 Además, agregar el papel que juega la culpa dentro de la lógica de la responsabilidad política dentro de las comunidades. Arendt (2007a), deja muy en claro cómo la culpa, al dominar un sistema totalitario, no puede apartarse del actor que se asume como responsable del mundo compartido. En este caso, la culpa se convierte en una categoría política, igualmente, que debe ser asumida por el sujeto responsable por los actos en el mundo que históricamente le han sido heredados.



Con todo, la responsabilidad es una condición ineludible para el ciudadano, aquel que pertenece a una comunidad, por lo tanto, la simple pertenencia a dicho círculo lo vuelve, de inmediato, un individuo con la responsabilidad ya integrada en su manera de estar entre los otros, puesto que el nacimiento de un hombre en el mundo común trae consigo el peso de la historia del sitio en que se nace, lo cual lo imbuye en un contexto histórico, a una pertenencia donde debe dar respuesta su condición de recién nacido.

Por lo visto hasta ahora, la forma en la que se presenta la *responsabilidad* en el mundo de los asuntos humanos es desde la posibilidad del acto que garantiza que el espacio de aparición, ese territorio donde tiene lugar la política, tenga la posibilidad de pluralidad y de igualdad entre quienes están dentro de él. El hombre y sus posibilidades construyen un mundo nuevo, lo reinventan en la constante lucha contra el totalitarismo que busca volver a dominar el terreno de los humanos para mantener la humanidad bajo la forma reducida de la unidireccionalidad, por este motivo, las acciones del ser humano deben ser acciones directamente conectadas con el mundo, debe de pensarse siempre desde la potencia infinita que posee cada decisión que se toma y, con todo, la responsabilidad no es ajena a esta exigencia que pide el mundo común de mantener su paradójica igualdad frente a la diferencia (Arendt, 2008).

Con todo lo dicho, se pone en claro que la responsabilidad es un concepto ineludible para los ciudadanos de una comunidad, que por extensión serían todos, y que contrasta con su dimensión más reducida, en otras palabras, este concepto encuentra una lucha entre sus dos caras: i) la política entendida como una forma en la cual se debe tomar compromiso y acción con relación al mundo para atender al llamado de constante crisis que, desde la ruptura de la humanidad con su tradición (tanto histórica, política, epistemológica, entre otras), insistentemente hace referencia al mundo común para salvar el espacio *entre* todos que siempre busca ser tomado por la totalización y ii) la cara personal, como aquella que limita la acción a un plano solipsista donde solamente tienen lugar el egoísmo cerrado del hombre con sus propios pensamientos y sin participar en el mundo común *entre* todos los demás hombres (Arendt, 2006a).

La responsabilidad se conecta con el pasado del ser humano. El precio que se paga por habitar en comunidad, entre todos, es el de cargar con las consecuencias de aquellos que estuvieron antes y han dejado huella en el mundo, para bien o para mal. El lugar de los nuevos seres humanos, los que componen ese concepto de 'generación', es el de reinventar dichas acciones pasadas para poder pensar el presente sin necesidad de forzar al injerto de ideas obsoletas en el mundo, y terminar produciendo prejuicios, los cuales acaban sentenciando el futuro a una

catástrofe por su condición de respuesta prefijada que desconoce la inventiva y la imaginación que se requiere para pensar una verdadera solución.

3. Responsabilidad y libertad: una relación simbiótica

Como se ha expuesto hasta este acápite, los puntos de encuentro entre los dos conceptos de Arendt funcionan a modo de red conceptual que permite al uno con el otro mantenerse de forma plena en la realidad sobre la que actúan. Natalidad, acción, política y responsabilidad son elementos que componen el complejo sistema de fenómenos que aparecen en el mundo, el mismo con el que tenemos el ejercicio de habitar en conjunto. El concepto de mundo se entreteje constantemente con estos conceptos que permiten su existencia bajo condiciones humanas de aparición, como lo son la igualdad y la pluralidad¹⁵. El mundo solamente puede mantenerse como el lugar del ser humano en la medida en que este último aparece frente al resto del conjunto de humanos para garantizar la coexistencia de sí mismo y de los demás que componen ese irreductible espacio *entre*, el cual todos tienen la responsabilidad de mantener para poder tener garantías de estar en libertad y, simultáneamente, todos son libres para atender la responsabilidad de mantener el mundo común más allá de la durabilidad de lo mundano y de los objetos duraderos del mundo (Arendt, 2005a).

Con todo, la responsabilidad y la libertad se convierten en un dúo inseparable a la hora de pensar las acciones humanas alrededor de la política y del mundo común que compone las relaciones humanas. La fragilidad, característica de los asuntos de los seres humanos, aparece debido a los puntos de quiebre de la acción: 1) el no poder predecir su resultado, 2) la irrevocabilidad del proceso, y 3) el carácter anónimo de sus autores. Por lo que la responsabilidad es un elemento de seguridad entre la incertidumbre que constantemente proyecta el futuro sobre las sociedades, debido a que únicamente bajo un trabajo conjunto de responsabilidad en un estado político de libertad cabe pensar el dinamismo de mantener el mundo para las futuras generaciones.

La natalidad, como condición pre-política, también es la encargada de mantener una esperanza en el mundo en tiempo de crisis, es decir, cuando los métodos totalitarios son cada vez más aceptados y se crea el imaginario de que no cabe más que la destrucción del espacio común en aras de una sola dirección que no posibilita la vida fuera de la esfera privada¹⁶. Por lo tanto, la natalidad se piensa

15 Esto tiene un sentido especial si se aprecia el modo en que se entiende lo social como un plano ontológico abierto a la intuición fenoménica, algo que posibilita un encuentro con la multidimensionalidad de lo social (Kazanci, 2013).

16 Esto es capital dentro de la teoría de la acción, el totalitarismo es una desconfiguración de las facultades del juicio y la razón, implica un estado de excepción en el que todo vale, algo que se



como un concepto que da paso a la reinención de las acciones humanas y sus posibilidades. Es válido el recurrir a los antiguos, con el fin de poder entrelazar la manera en que se construye comunidad con su pasado y de permitir una reinención de las formas de las relaciones humanas desde la tradición griega.

Así, con influencia de Aristóteles¹⁷, Arendt presenta al lector las bases conceptuales que fundamentan las relaciones humanas y que permiten que el entramado conceptual se desligue desde ese punto en adelante; un entramado que comienza con la natalidad, en tanto que condición pre-política, es seguido por la acción, para ser llevado al espacio común en forma de política y es intervenido por la libertad y la responsabilidad (Arendt, 2005a)¹⁸.

Toda esta teoría que se construye tiene por objetivo la lucha contra el totalitarismo, a saber, esa banalidad que se presenta en contra de la comunidad (la cual está compuesta por igualdad y pluralidad) con el fin de despreciar la acción en sí misma. Lo anterior, al recurrir a los puntos de quiebre mencionados previamente: la imposibilidad de predicción, la ausencia de autor y la irrevocabilidad, de modo que se convierta a la acción en un elemento vacío carente de lugar en un mundo que constantemente necesita seguridad para su futuro. Por este motivo, la dupla de libertad y responsabilidad debe existir para suplir esa necesidad de seguridad, de igual forma que ya lo hace el prometer, que es cardinal en toda sociedad. Estas islas de seguridad (la libertad y la responsabilidad) son las que posibilitan una estabilidad política y una convivencia entre los sujetos, dos enemigos de todo sistema político de corte totalitario¹⁹.

debe tener presente la hora de proceder con el entendimiento del mundo y de la entrada en la política (Niemi, 2017).

17 Los vínculos de Arendt con los griegos son fundamentales, igual que en general con la tradición clásica, ya que, para la autora, detrás de los posibles modelos cabe el repensar el mundo desde la natalidad (Barrio, 2011).

18 Con respecto a este planteamiento y al fundamento sobre las relaciones humanas ofrecido por Arendt quien se basa en Aristóteles, es preciso aclarar que, dichas bases conceptuales no se restringen hoy día a un mero análisis de interacción social entre los humanos como si fuera algo exclusivo, sino que también sucede entre otros animales (mamíferos o no mamíferos) teniendo en cuenta los avances en estudios culturales que parten de la evidencia científica en disciplinas como la biología, la etología, la zoología, la primatología, entre otras. Tener como objetivo entender el origen de la cultura desde la biología evolutiva, por ejemplo, en el caso de los mamíferos como los grandes primates arroja luces para entender la interacción social de los humanos, pues dichas especies son más semejantes a nuestros antepasados que a lo que es el ser humano hoy día. En consecuencia, i) la dicotomía animal/humano no existe (aunque cada especie cuente con sus propias particularidades), ii) no somos los únicos animales políticos, finalmente, iii) la acción de pensar en los demás no es exclusiva de nuestra especie, está generalizada en la naturaleza. Para una síntesis de estas ideas ver: (Caicedo, 2018).

19 Esta dupla arendtiana catapultó el modo de aplicar la moral, puesto que provee de principios sólidos que garantizan una axiomática de lo que es la puesta en práctica de modos de vida

En este caso, la libertad permite la condición inicial de natalidad que abre paso a reinventar las acciones llegado el momento en que una crisis lo necesite y, bajo la visión de la responsabilidad, se amplía el juicio de todos a un espacio compartido de acción. No es meramente un acto de buscar culpables, puesto que la relación de la responsabilidad y la culpabilidad es de otra naturaleza y no compagina con la noción de acción y de libertad, pero la culpa sí se articula con la de promesa y perdón (Almeyda, 2021). El ser humano debe hallarse responsable por las acciones propias, tanto de su pasado histórico colectivo, como de sus actos personales que directamente son realizados *entre* los demás hombres; de lo contrario, se sentencia a la acción a no tener una responsabilidad de cual aferrarse y con la cual poder mantenerse más allá del limbo en que sus ya mencionadas debilidades la colocan (Arendt, 2007a).

La responsabilidad, en su relación con la libertad, la acción y la natalidad, tiene múltiples formas de ser expresada. La sola facultad de juzgar y la reflexión, que viene seguida del pensamiento y del comprender, son formas propias del ciudadano responsable, cosa que Arendt (2013a) cuestiona y sentencia de la perspectiva del mundo de Eichmann durante su participación en el régimen del Tercer Reich, a saber, la banalidad del mal en la que se encontraba imbuido Eichmann, en otras palabras, la completa ausencia de la facultad de pensar y juzgar²⁰.

La capacidad de manifestación de la responsabilidad es de un carácter fuertemente político, ocurre *entre* todos, y tiene la capacidad de redimir lo caótico del mundo en crisis que debe afrontar la alternativa totalitaria del mismo, la cual constantemente renueva su capacidad de adaptación para volver a ser asimilada por la debilidad de los corazones humanos²¹. No obstante, cabe resaltar que la responsabilidad tiene la posibilidad de ser expresada debido a su conexión con la acción, la natalidad y la libertad, bien puede decirse que la responsabilidad es una representación de la acción y viceversa. La capacidad conceptual de relacionarse entre sí abre espacio, por un lado, a la posibilidad de reinventar e imaginar nuevas posibilidades conjuntas del mundo y, por otro, mantiene la libertad y la condición

fundamentados en entendimiento y reconocimiento de la pluralidad y la singularidad humana (Winham, 2012).

20 No hay que dejar de lado sin estas facultades el vacío que se deja dentro de los procesos del pensamiento humano quedan a la deriva para el dominio de formas de control (Burdon, 2015).

21 Esto vincula dos dimensiones del mundo la social y la política, puesto que la libertad-responsabilidad responde desde la dimensión política, no solo desde la social-comunitaria, el fundamental entender que los procesos de entendimiento del otro requiere del flujo humano de lo político dentro de lo material de la existencia: “En las condiciones de libertad, cada individuo debería poder decidir qué le gustaría ser (...) En una república nacional como Estados Unidos, en la que la nacionalidad y el estado no son idénticos, esto se convierte en una cuestión más o menos con solo significado social y cultural pero no político” (Arendt & Jaspers, 1993).



humana de los hombres bajo el cobijo de la responsabilidad que da las garantías y la esperanza de una perdurabilidad de la humanidad en igualdad y pluralidad²².

De modo que la responsabilidad pasa a constituir parte de esas formas de nuevo comienzo que son propias de la acción. El mundo común se mantiene bajo el esfuerzo de la responsabilidad de la cual todos, al estar en libertad y liberados, recurrimos para que los espacios donde la existencia humana puede ser expresada se mantengan como un lugar común en el que todos puedan participar. El dúo se relaciona de forma que ambos se benefician de la presencia del otro. No puede haber libertad sin la responsabilidad de asegurar para las futuras generaciones la posibilidad del mismo estado político, público y personal de libertad y, de la misma forma, la responsabilidad solamente puede darse en una condición de libertad que permita a los hombres, por su propia voluntad, entrar en el mundo *entre* todos para poder convivir y comprender el mundo en conjunto²³.

Los seres humanos tienen una responsabilidad con la libertad y la libertad de ser responsables, una forma de ser en el mundo común que permite la existencia de la igualdad y la pluralidad de los hombres que, por definición, es la posibilidad misma de los espacios de coexistencia entre todos y de una concepción del mundo a partir de una natalidad donde todos conformen la política del mundo en el que nacieron y con el cual tienen una historia a la cual responder.

4. Conclusiones

En este trabajo se ha seguido la teoría de la acción arendtiana para poder tener una aproximación al mundo desde la mirada de la praxis y de la contemplación propia del pensamiento. Así, la responsabilidad se piensa en un mismo plano que la libertad. La propuesta que se expone quiere traer al plano de la acción humana un lazo de libertad/responsabilidad que ata al hombre al mundo y lo mantiene en el espacio público y en la vida en comunidad; puesto que debe responsabilizarse

²² El pensar una libertad sin responsabilidad es la completa desaparición del bien y, por ende, la destrucción de todo lo existente en común, puesto que toda presencia de lo otro implica una atadura del hombre, lo cual dentro de una lógica en la que falta responsabilidad es visto como un enemigo: "La libertad absoluta es la destrucción absoluta porque uno está obligado a destruir todo aquello que pueda afectarle o atarle. El bien supremo que nos ata es la propia vida. De ahí que para ser libre sea necesario destruirse uno mismo" (Arendt, 2014).

²³ Esta última tesis de la propuesta de articulación de responsabilidad y libertad como momentos simbióticos se puede apreciar a lo largo de los *Ensayos de comprensión* de Arendt (2005d). En ellos la libertad es pensada como una categoría política que se sostiene sobre el entendimiento, pero dentro del aparato axiomático de la autora no se puede apreciar una duración de este dentro del desarrollo histórico *por venir* de la humanidad, de ahí que en esta investigación se dé ese giro hacia la perdurabilidad de lo humano desde la vinculación de la responsabilidad con la libertad. En este sentido: "se vuelve un interrogante por el doble sentido de la filosofía, en la medida en que esta debe responder por el presente y el futuro" (Almeyda, 2019, p. 15).

directamente con la libertad que le permite existir en un plano de igualdad sin reducir su pluralidad, condición sin la cual no es posible habitar el mundo *entre todos*. El mundo construye al sujeto y, simultáneamente, los sujetos construyen el mundo. El vínculo entre estos dos conceptos está implícitamente formado por la libertad que los ciudadanos tienen de actuar desde el principio de la natalidad y por la responsabilidad de aparecer en el mundo a manifestar dichas acciones en aras de la permanencia de lo común del mundo y de la existencia de todos dentro del plano de lo político: “podemos escapar de la responsabilidad política y estrictamente colectiva abandonando la comunidad, y como ningún hombre puede vivir sin pertenecer a alguna comunidad, ello equivaldría simplemente a cambiar una comunidad por otra y (...) un tipo de responsabilidad por otro” (Arendt, 2007a, p. 153).

El mundo se convierte en un espacio que debe ser concurrido por múltiples sectores de una población. La política es la manera en que se crea la identidad de los participantes de una sociedad, además permite a los seres humanos expresarse y comunicarse con ese mundo plural en que se habita²⁴. La libertad de la acción es lo que da paso a la detonación, por iniciativa propia, de la responsabilidad. Este acontecer de los conceptos se genera seguidamente, puesto que el mundo debe perdurar bajo la protección de sus habitantes y cuando se inserta en la realidad compartida *entre todos* el impulso de natalidad, de comienzo, toma fuerza en los humanos; siendo esto último lo que lleva a buscar maneras de mantener, inicialmente, la libertad de actuar para permitir el nacimiento de la acción, ya que sin la garantía de esta capacidad inventiva no es posible avanzar en la perdurabilidad del mundo humano.

Responsabilidad y libertad se convierten en formas de la acción humana derivadas de la natalidad, ambas pueden ser pensadas como el principal mecanismo de defensa a tener presente contra el totalitarismo. La existencia de estos dos conceptos deja intacto el núcleo de la condición humana tal y como la plantea Arendt; de modo que el acto subsecuente de la manifestación de estos conceptos llega a ser la reinención propia del mundo en crisis, en la medida que este dúo conceptual se torna en la esperanza para la preservación de un mínimo de seguridad frente a la irreversibilidad, la imposibilidad de predicción y la falta de autor que está presente en los actos humanos. Uno y otro son categorías políticas que son aplicables al mundo que constantemente está asediado por la

24 Este mundo está relacionado con la *vita socialis*, la cual permite la interdependencia de los hombres en su desenvolvimiento dentro de lo compartido de la realidad. Dicha *vita socialis* permite una igualdad mediadora que abre lugar a la percepción política del mundo: “La igualdad que en la ciudad terrena queda aún implícita permite comprender la interdependencia de los hombres que determina esencialmente la vida de la sociedad de la comunidad intramundana. Esta interdependencia se pone de manifiesto en el mutuo dar y recibir en que consiste la convivencia entre gentes” (Arendt, 2013b, p. 136).



fragilidad que corresponde a los vínculos humanos y la vida *entre* los hombres: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 2005a, p. 207).

La capacidad de actuar desde el plano de la responsabilidad y la libertad permite la creación del mundo, es en el campo de la política en conjunto que es permitido para el hombre superar la saciedad de sus necesidades (labor) y el levantamiento de lo mundano de la existencia (trabajo), puesto que estos dos estadios de la condición humana son necesarios, pero condenan la vida a la desaparición, característica de los objetos, y a la mera necesidad, característica de los procesos biológicos del hombre. En la acción se ubica la posibilidad de atravesar dichos estadios y encontrar la verdadera potencia humana en su relación con el mundo, la superación de la idea de *vivir para morir* por un *vivir para comenzar* (Debanne & Meirovich 2011). Es en este punto donde es posible notar el trabajo de la teoría de la acción de Arendt en la relación del hombre con el mundo desde una perspectiva no percibida antes, la cual dota a este dúo conceptual de una posibilidad política superior a la interpretada (en la cual cada concepto existe por separado o en una jerarquía conceptual).

La posibilidad de encontrar nuevas formas de mirar el ejercicio político de estos conceptos es una virtud que presenta la teoría de Arendt. Acción, natalidad, responsabilidad y libertad se estructuran como articuladores de sentidos posibles del mundo humano, es decir, son garantes de predicción de lo impredecible que es la acción misma y dan esperanza al futuro en su acontecer, de la misma forma que el prometer y el perdonar. Esta posibilidad es lo que dota de herramientas a los sujetos para luchar contra la crisis.

Queda por decir la cualidad de milagro que se hace manifiesta en este dúo conceptual. Puesto que, en la medida en que la responsabilidad y la libertad son derivaciones de la acción humana, además de expresiones y defensores de esta, existe en ellos una naturaleza milagrosa. Esta cualidad se hace posible desde la posibilidad que permiten estos conceptos; esperanza y fe se vuelven elementos a tener presentes para pensar el mundo y actuar en él de forma libre y responsable con el fin de llevar la existencia humana más allá del plano de durabilidad de los objetos. Es con esta red conceptual que el ser humano puede pertenecer al mundo, que puede afrontar la crisis, surcar el solipsismo de la actualidad y aprender a vivir *entre* sus iguales, esos mismos que existen en igualdad y diferencia. Es esta potencialidad que permite la teoría de la acción y de la natalidad, lo que da paso a la posibilidad de pensar la libertad y la responsabilidad como conceptos hermanos, pertenecientes a una misma familia que fungen de base para lo que está en el futuro.

Referencias

- Almeyda, J. (2019). "Sobre el hoy y el mañana: filosofía para (sobre) vivir en el siglo XXI". *Expresiones*, 6(11), pp. 14-20.
- _____ (2021). "Reconciliación y perdón en la justicia transicional colombiana: Una lectura desde Hannah Arendt". En Botero, A. & Orozco, E. *Justicia. Reflexiones conceptuales y su aplicación al caso colombiano* (pp. 149-166). Bucaramanga: UIS.
- Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. (C. Ferrari, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- _____ (1995). "Comprensión y política". En H. Arendt, *De la historia a la acción* (F. Birulés, Trad.) (pp. 29-46). Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *Crisis en la república*. (G. Solana, Trad.) Madrid: Tecnos.
- _____ (2000). *Rahel Varnhagen. Vida de una mujer judía*. (D. Najmías, Trad.) Barcelona: Lumen.
- _____ (2002). *La vida del espíritu*. (F. Birulés y C. Corral, Trads.) Barcelona: Paidós.
- _____ (2003a). "¿Qué es la libertad?" En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho Ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 227-268). Barcelona: Península.
- _____ (2003b). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. (C. Corral, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2005a). *La condición humana* (3 ed.). (R. Gil, Trad.) Barcelona: Paidós.
- _____ (2005b). *La tradición oculta*. (R. Carbó, & V. Gómez, Trads.) Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2005c). *¿Qué es la política?* (R. S. Carbó, Trad.) Barcelona: Paidós.
- _____ (2005d). *Ensayos de comprensión. Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. (A. Serrano, Trad.) Madrid: Caparrós.
- _____ (2006a). *Orígenes del totalitarismo*. (G. Solana, Trad.) Madrid: Alianza.
- _____ (2006b). *Sobre la violencia*. (P. Bravo, Trad.) Madrid: Alianza.
- _____ (2007a). *Responsabilidad y juicio*. (M. Candel, & F. Birulés Trads.) Barcelona: Paidós.



- _____ (2007b). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental seguido de Reflexiones sobre la Revolución húngara*. (M. López & A. Serrano, Trads.) Madrid: Encuentro.
- _____ (2008). *La promesa política*. (E. Cañas & F. Birulés Trads.) Barcelona: Paidós.
- _____ (2013a). *Eichmann en Jerusalén*. (C. Ribalta, Trad.) Bogotá: Debolsillo.
- _____ (2013b). *El concepto de amore en San Agustín*. (A. Serrano, Trad.) Madrid: Encuentro.
- _____ (2014). Notas sobre *Los demonios* de Dostoyevski. En H. Arendt, *Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura* (E. Rubio, Trad.) (pp. 167- 173). Madrid: Trotta.
- _____ (2016). *Cultura y política*. (E. Rubio, Trad.). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- _____ & Jaspers, K. (1993). *Hannah Arendt/Karl Jaspers correspondence, 1926-1969*. (R. Kimber & R. Kimber, Trads.). San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Barrio, C. (2011). "Raíces del concepto político de 'acción' en Hannah Arendt: una interpretación reconstructiva del modelo práctico de Aristóteles". *Revista Filosofía UIS*, 10 (2), pp. 177-190.
- Botero, A. (2016). "Sobre el uso de la bibliografía en la investigación jurídica". *Pensamiento Jurídico*, 43, pp. 475-504.
- Burdon, P. (2015). "Hannah Arendt: on judgment and responsibility". *Griffith Law Review*, 24(2), pp. 221-243.
- Caicedo, O. (2018). *La cultura naturalizada: Hacia un concepto de cultura desde la Filosofía de la Biología*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Debanne, L., & Meirovich, V. (2011). "Nacer para comenzar: Acción y libertad en Hannah Arendt". *Razón y Palabra*, 16(78), pp. 1-20.
- Eliasz, K. (2019). "The structure of the concept of political freedom in Hannah Arendt's philosophy". *Avant*, 10(1), pp. 29-42.
- Esparza-Oviedo, S. (2020). "Similitudes y diferencias en la conceptualización de la conciencia ofrecida por el materialismo eliminativo y el funcionalismo. Un análisis crítico". *Revista Filosofía UIS*, 19(1), pp. 203-228.
- Kanatli, M. (2017). "The concept of freedom in Hannah Arendt's political thought". *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(2), pp. 101-112.

- Kazanci, M. (2013). "Arendt's fear of the social". *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 3(2), pp. 95-104.
- LaFay, M. (2014). *Hannah Arendt and the specter of totalitarianism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Macmahon, L. (2019). "Freedom as a (self-) expression: natality and the temporality of action in Merleau-Ponty and Arendt". *The Southern Journal of Philosophy*, 57, pp. 56-79.
- Niemi, M. (2017). "Totalitarian politics and individual responsibility: Revising Hannah Arendt's inner dialogue through the notion of confession in J. M. Coetzee's". *Waiting for the Barbarians. South African Journal of Philosophy*, 36, pp. 223-238.
- Winham, I. (2012). "Rereading Hannah Arendt's 'What Is Freedom?': Freedom as a phenomenon of political virtuosity". *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 59(131), pp. 84-106.
- Young, I. (2011). *Responsibility for justice*. New York: Oxford University Press.

Filosofía, educación matemática y ciencias¹

Philosophy, mathematics and science education

Philosophie, enseignement des
mathématiques et des sciences

Filosofia, educação matemática e ciencia

Campo Elías Flórez-Pabón²

Cómo citar este artículo: Flórez-Pabón, C.E. (2021-1). Filosofía, educación matemática y ciencias. *quaest.disput*, 14 (28), 71-88

Recibido: 27/10/2020. Aprobado: 22/03/2021.

Resumen

Hablar de educación matemática ya no es una novedad en cuanto se piensa en la labor del educador matemático, y más cuando se analiza que este trabajo es tan antiguo como la acción educativa, y como la enseñanza de la matemática. Lo que automáticamente liga este concepto a la historia de la matemática, y por consecuencia a la labor epistemológica que viene desarrollando la filosofía al lado de la matemática. El presente escrito tiene como objetivo describir cómo se presenta esa relación en la historia de la matemática, la filosofía y en la labor educativa. Para desarrollar tal idea, nos vamos a valer de una perspectiva cualitativa presentada en la historia del pensamiento matemático consignada en los textos, para intentar determinar qué se entiende hoy por educación matemática y cómo es tratada esta por la labor del educador matemático en la triple relación que hemos propuesto como título.

Palabras Clave: Filosofía de la educación, matemáticas, epistemología, ciencias, método de enseñanza.

1 Artículo de reflexión.

2 Profesor del programa de Filosofía de la Universidad de Pamplona (Col). Investigador del grupo Conquiro. E-mail: ceflorez@unipamplona.edu.co ORCID: 0000-0003-0443-8432

Abstract

Talking about mathematics education is no longer a novelty when we think about the work of the mathematics educator, and even more so when we analyse that this work is as old as educational action, and as old as the teaching of mathematics. What automatically links this concept to the history of mathematics, and consequently to the epistemological work that philosophy has been developing alongside mathematics. The aim of this paper is to describe how this relationship is presented in the history of mathematics, philosophy and educational work. In order to develop this idea, we will use a qualitative perspective presented in the history of mathematical thought as recorded in the texts, to try to determine what is understood today by mathematics education and how it is treated by the work of the mathematics educator in the triple relationship that we have proposed as a title.

Keywords: Philosophy of education, mathematics, epistemology, science, teaching method.

Résumé

Parler d'éducation mathématique n'est plus une nouveauté lorsqu'on pense au travail de l'éducateur mathématique, et encore plus lorsqu'on analyse que ce travail est aussi vieux que l'action éducative, et aussi vieux que l'enseignement des mathématiques. Ce qui relie automatiquement ce concept à l'histoire des mathématiques, et par conséquent au travail épistémologique que la philosophie a développé parallèlement aux mathématiques. L'objectif de cet article est de décrire comment cette relation est présentée dans l'histoire des mathématiques, de la philosophie et du travail pédagogique. Pour développer cette idée, nous allons utiliser une perspective qualitative présentée dans l'histoire de la pensée mathématique dans les textes, pour essayer de déterminer ce que l'on entend aujourd'hui par éducation mathématique et comment elle est traitée par le travail de l'éducateur mathématique dans la triple relation que nous avons proposée comme titre.

Mots-clés: Philosophie de l'éducation, mathématiques, épistémologie, science, méthode d'enseignement.

Resumo

Falar de educação matemática já não é uma novidade ao pensar no trabalho do educador matemático, e ainda mais ao analisar que este trabalho é tão antigo como a acção educativa, e tão antigo como o ensino da matemática. O que liga automaticamente este conceito à história da matemática, e consequentemente ao trabalho epistemológico que a filosofia tem vindo a desenvolver a par da ma-



temática. O objectivo deste documento é descrever como esta relação é apresentada na história da matemática, filosofía e trabalho educativo. Para desenvolver esta ideia, vamos utilizar uma perspectiva qualitativa apresentada na história do pensamento matemático nos textos, para tentar determinar o que se entende hoje por educação matemática e como esta é tratada pelo trabalho do educador matemático na tripla relação que propusemos como título.

Palavras-chave: Filosofia da educação, matemática, epistemología, ciência, método de ensino.

Introducción

Hablar de educación matemática y filosofía de la educación matemática hoy día es un reto, y más como lo planteamos en el título de este trabajo en esa triple relación. Es un desafío, debido al auge que se viene presentando en esta área del conocimiento matemático desde hace más de una década atrás; permite plantearse diversos temas, entre ellos la reflexión sobre lo que es o debería ser la educación matemática por parte del educador matemático (Flórez-Pabón, 2020). Pero esto no es lo único que abarca como lo plantea Ernest, ya que la educación matemática es un campo de estudio complejo y multidisciplinario que trata una amplia gama de áreas diversas pero interrelacionadas. Esta incluye la naturaleza de las matemáticas, sin lugar a duda, el aprendizaje de las matemáticas, su enseñanza y el contexto social que rodea tanto la disciplina como las aplicaciones de las matemáticas en sí, así como su enseñanza y aprendizaje. Pero la investigación y los investigadores en educación matemática caen libremente en dos campos: por un lado, hay investigación técnica, basada en matemáticas, psicología y pedagogía, que se ocupa de preguntas limitadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Por otro lado, hay investigaciones políticas y sociales basadas en la sociología y la filosofía, que abordan problemas a gran escala de consecuencia social. Estos dos campos tienden a basarse en diferentes fundamentos teóricos, así como a tener diferentes intereses.

Lo cual lleva a plantear este interrogante: *¿Es posible encontrar un elemento teórico compartido, una sola unidad de análisis para la educación matemática que proporcione un enfoque unificado para analizar y explicar todos estos aspectos diversos?* Además, podemos preguntarnos también: *¿Puede tal unidad proporcionar un puente a través de la división técnico-política?*, interrogante que en esta perspectiva es un punto de acción interesante entre la educación matemática y la filosofía. Este hecho, hace que se distingan dos sentidos metodológicos y ontológicos del término en cuestión, el cual apunta por un lado a la unidad y, por el otro al análisis. Esto querría decir que se proponen unidades de análisis en sentido ontológico para cada uno de los cuatro subdominios enumerados de la educación matemática

puedan trabajar, generando una versión interdisciplinaria, primero, mirando la teoría de la actividad histórica cultural, posteriormente se propone una única unidad de análisis general, en tercer lugar, se propone el proyecto colaborativo, y finalmente, se espera que este proyecto sea aplicado en todo el campo de la educación matemática (Ernest, 2016B, p. 37).

Perspectiva que no se pretende desarrollar plenamente, pues sería demasiado ambiciosa para un artículo; sin embargo, si pretendemos vincular estas líneas de acción con la filosofía en la historia de la matemática. No obstante, reconocemos que, plantearnos dicha relación es una gran tarea digna de varios tomos e investigadores pero que, será propuesta en este escrito como colofón del objetivo del escrito.

Para sentar, un precedente, tendremos que referir o encontrar en la obra de autores como Ole Skovsmose, Paul Ernest, Paola Valero, Ole Ravn Christensen, Jean Paul van Bendegem, entre otros, este sentido relacional. No obstante, quiero denotar a los presentes, investigadores por las contribuciones constantes que han desarrollado en este campo del conocimiento, y advertir a los lectores que mi reflexión va a estar enfocada en el espectro epistémico que representan estos autores para el tema, dando a entender que estaremos hablando de alguna forma de una filosofía de la educación matemática que habla de una educación matemática crítica, pero también que mira la práctica educativa en el sentido que Valero lo expresa como una red de prácticas y el constructivismo social que mucho tiene aportar a este punto de reflexión que estamos realizando el día de hoy.

Adicionalmente a lo anterior hemos de vislumbrar cómo históricamente se asocia el término Filosofía de la Educación Matemática, con el de Filosofía de la matemática, que si bien son parecidos no son lo mismo. Ya que, retomando algunos conceptos de la filosofía de la educación, este campo de conocimiento, se cimenta en filosofía propiamente y en las prácticas educativas que se desarrollan dentro y fuera de la academia en nuestros procesos formativos. Sin embargo, la matemática como la Educación matemática tienen sus propios fundamentos. Es así como se consigue desde diferentes investigaciones visualizar, que es más fuerte la investigación propia con bases en la filosofía de las matemáticas, que, en la Filosofía de la educación matemática, pero no más importante. En tal sentido, para poder expresar las bases teóricas de la presente investigación en filosofía y en educación matemática, hemos buscado investigaciones recientes sobre el tema sin conseguir un desarrollo propio de esta perspectiva, ya que, los avances encontrados son con base en la filosofía de la matemática, siendo que esta ha sido mostrada como avance en educación matemática, cuando se ha centrado en estudios propios de la filosofía de la matemática pura.



Así podremos expresar que hemos categorizado o estratificado nuestro conocimiento sobre la cuestión, y hemos hecho de la filosofía de la matemática pura algo más importante que la historia ha privilegiado como campo de conocimiento que como campo de acción. Esto quiere decir, que hemos relegado o por lo menos en nuestras academias se ha dejado de prestar atención al conocimiento que se presenta y se construye a través de la educación matemática. Sin embargo, tal estratificación ocurre en la filosofía, porque esta al ser un área de conocimiento tan diversa se ha olvidado de cuáles son sus hijas e hijos, desconociendo que tiene legítimos hijos en su proceder en casi todas las disciplinas del saber. La matemática no se excluye de este proceso, y lo que se desarrolla a través de este es un punto de reflexión que quizá la historia juzgue de adecuado o no para nuestro tiempo.

Para tal caso, se inicia la reflexión aclarando cómo se construye la filosofía, y por qué la filosofía de la educación matemática hace parte de la filosofía y de la historia de la matemática, como una realidad que no se puede negar y relegar. En un segundo momento, se plantea el contexto en que vivimos respecto de esta temática, y, finalmente se propone en qué momento hemos confundido la filosofía de la matemática con la filosofía de la educación matemática. A partir de tal cuestión se finaliza dibujando unas perspectivas en torno del tema y pensando algunos desafíos para los amantes de la filosofía de la educación matemática a manera de guisa de este texto de filosofía gris. Para lograr este cometido usaré el comentario de texto de algunos autores que he mencionado al inicio de este texto, para poder argumentar mis ideas y bajo estos presupuestos sostener mi reflexión.

La filosofía y la filosofía de la educación matemática

“Those who do not know how to put their will into things at least put a meaning into them: that is, they have faith that a will is already in things (principle of ‘faith’)”
(Nietzsche, 1997, p. 7).

Inicio esta primera parte del escrito con la nota número 18 de la primera parte de *Crepúsculo de los ídolos*, o el texto cómo filosofar con el martillo o a martillazos. Allí el pensador Nietzsche nos hace una advertencia sobre la voluntad a la hora de nuestra acción, y más interesante aún que lo proponga como presupuesto de fe, donde es claro que filosofar por lo menos a martillazos es en este sentido, llevar una crítica. En el caso del filósofo alemán una crítica que engloba la “metafísica y la moral” (Sologuren, 2010), pero si lo pensamos en el caso nuestro tiene que ser una crítica que revise la misma filosofía y se pregunte hasta qué punto lo que llamamos filosofía de la matemática y de la educación matemática es filosofía. Así, tendremos el yunque ideal para revisar junto con el crisol estas

ideas o sopesarlas como esos ídolos eternos que nosotros tenemos en nuestra construcción epistemológica.

Así, los invito a pensar qué es la filosofía. Según Manuel García Morente en su primera lección de filosofía (2004, pp. 11-12): "Sólo sabrán ustedes qué es filosofía cuando sean realmente filósofos. Por consiguiente, no puedo decirles qué es filosofía. Filosofía es lo que vamos a hacer ahora juntos". De esta anterior acotación, entendemos que la filosofía tiene la imposibilidad de ser definida per sé, ya que esta se inscribe en el área de la vivencia. Por ser su naturaleza así, no es unívoca en su concepción, y no debe ser atrapada en medio de cánones porque perdería parte de su esencia. Con esto también quiero dar a entender que el ejercicio de la filosofía de la educación matemática es difícil de definir en su campo de acción, y no se circunscribe solo a la filosofía de la matemática tradicional que la historia nos ha legado.

Así, la filosofía se vuelve sobre sí misma como la serpiente del uróboros (Alfonseca, 2001). Retrocede sobre sí y ella misma se convierte en un problema por antonomasia para la misma área del saber. Creándose como una disciplina relegada al ser humano con exclusividad. Que por ser una realidad puede ser accesible al conocimiento por la capacidad racional de que gozamos. Una capacidad que refiere al conocimiento tanto por parte de los sentidos como un conocimiento que mira el intelecto como en el caso de las matemáticas, pero que se hace más evidente en el caso de la educación matemática, la cual es una labor que reflexiona en la matemática, en la enseñanza de la matemática y en la práctica matemática, por proponer un primer punto de acción desde una actitud crítica en sus procesos que la constituyen.

Igualmente, aquí hemos de tener presente que una cosa es estudiar la filosofía, otra aprenderla y otra muy distinta es crearla como punto de reflexión. Como es el caso que estamos reflexionando. Suárez y Villamizar nos aclaran al respecto: "Aprender Filosofía no es llegar a ser culto en Filosofía, o conocer los pensamientos de los filósofos. Se aprende Filosofía filosofando, o sea, "haciendo Filosofía" (2002, p. 1). Como la labor que estamos desempeñando, o como los mismos ejercicios que ha desarrollado Paul Ernest (1993), Scovsmose (2016), Valero (2008), entre otros. En tal orden del discurso para hacer filosofía en algún sentido estricto requeriría tres puntos de acción:

- 1) La reflexión filosófica; 2) La expresión filosófica; 3) El debate filosófico de la cuestión.



La reflexión filosófica

Se entiende que cuando se habla de reflexión filosófica se está partiendo del hecho de la vivencia con respecto a una acción. En este caso que nos ocupa hoy podríamos decir, la educación matemática, la matemática misma y su manera de enseñarla. No obstante, estas prácticas que requiere la filosofía invitan a que se parta de una reflexión sobre el mundo, sobre la vida. Sobre aquello que se dijo, y se plasmó en los libros. En otras palabras, en la historia de la matemática cuando toca la filosofía.

Para Reale y Antiseri (1988): “La historiografía más reciente ha puesto en claro las complejas relaciones que van ligando paulatinamente la evolución de las ciencias matemáticas, biológicas y físicas con la del pensamiento filosófico” (p. 24). Tal como lo afirmó en su tiempo Engels: “la dialéctica funciona en todas partes y continuamente, ya que esta es una ley de desarrollo extremadamente general de la naturaleza, de la historia, y el pensamiento” (Engels, 2019, p. 62) que justamente por ello posee un radio de acción y una importancia extremadamente grandes; debido a que la ley “[...] se aplica en el mundo animal y vegetal, en la geología, la matemática, la historia, la filosofía, y a la cual, a pesar de cualquier lucha y de cualquier resistencia” (Reale & Antiseri, 1988, p. 193), creemos nada puede oponérsele.

En tal sentido, es que hemos perdido el camino, y creemos que hablar de filosofía de la matemática es hablar de la filosofía de la educación matemática. Aunque una emerge de la otra, y tienen como punto de referencia esta ciencia de la verdad demostrada, encontramos serias diferencias entre una y otra. Una (filosofía de la matemática) desarrolla el logicismo, la otra los procesos de enseñanza (filosofía de la educación matemática). Una fundamenta la filosofía natural (*physis*) como en el caso de Descartes, Hobbes o Newton (Flórez Pabón, 2021). Sin embargo, a la otra le importa la práctica pedagógica que parte de una práctica racional como Ernest lo propone en su obra. La filosofía de las matemáticas está situada en el medio de la revolución Kuhniana (Kuhn, 2004). Donde se entiende que, durante más de 2000 años, las matemáticas han estado dominadas por un paradigma absolutista, que lo ve todo como un cuerpo de verdad infalible y objetiva, muy alejado de los aires y valores de la humanidad. Pero esta posición está siendo cuestionada por otra cantidad de pensadores que piensa que esto no es así: Lakatos, Davis y Hersh y Tymoczko. Así como hay una línea dura en esta posición, también hay quienes afirman que la matemática es falible, cambiante, y como cualquier otro cuerpo de conocimiento, producto de la inventiva humana (Ernest, 1993, pág. 11). Esto implica pensar que la filosofía de la educación matemática está ubicada en la historia de la ciencia posterior a Kuhn, lo cual hace de esta una reflexión contemporánea.

Lo anterior implica que este cambio filosófico que se ha mencionado tiene un significado que va mucho más allá de las matemáticas. Pues, las matemáticas en la vida diaria se entienden con la función de ser la parte más cierta del conocimiento humano, su piedra angular. Es decir, matemática y conocimiento de la realidad están unidas, y en diversos niveles son inseparables. Pero, si se cuestiona su certeza, el resultado puede ser que los seres humanos no tienen en absoluto ningún conocimiento cierto sobre la misma materia. Solo los axiomas matemáticos para construir sobre ellos el avance de la ciencia. Entonces, si esto es verdad, entonces la sociedad estará confinada en un oscuro rincón del universo, con nada más que unos pocos mitos locales para su consuelo que llama matemática, y ciencia. En este sentido, la visión de la *insignificancia humana* puede ser demasiado basta o demasiado escasa para seguir hablando de algunas certezas a partir de las certezas matemáticas, y hará que se piense en otras ciencias como la física (cuántica), la química, la biología (molecular) para fundamentar aquello incierto como es el avance de la ciencia, y, por ende, la técnica.

En tal sentido, P. Ernest (1993) nos cuestiona: *¿el último bastión de la seguridad como certeza en la ciencia matemática tiene que ser abandonado?* Quizás, optar por ser más humildes a la hora de proclamar lo que llamamos ciencias, acudir a la estrategia de Kuhn como se ha propuesto y, presentar los nuevos paradigmas científicos apoyados en la ciencia matemática. Estos nuevos *arquetipos* como lo menciona Flórez Pabón (2018) frente a la ciencia son los que permitirán distinguir y vislumbrar diferencias entre la filosofía de la educación matemática y la filosofía de la matemática. La primera que reflexiona en torno de un mundo matemático que se está viviendo, uno en el cual se asumirán los lenguajes de programación y las matemáticas como fundamento de las ciencias básicas. Determinando la filosofía de la educación matemática como algo necesario en la estructura curricular. Pues la enseñanza de la matemática estará presente en las próximas generaciones como fundamento de la educación básica, media, y profesional de cualquier profesional del siglo XXI.

No obstante, la segunda perspectiva de la filosofía de la matemática será un saber que se determinará en lo profesional como aplicación de la filosofía de la educación matemática. En otras palabras, estará inmiscuida no tanto en la academia como en el saber profesional y la óptica que se asuma en la formación de los futuros ingenieros, arquitectos, e investigadores, así unos se inclinarán por la matemática aplicada y otros por la teórica dependiendo del nivel de saber que se haya asumido de la filosofía de la enseñanza matemática en niveles básicos o niveles avanzados.

De otro modo, pensar en la filosofía de la educación matemática es avanzar por otro camino también en búsqueda de certezas, que se pueden proponer en forma de



pregunta, es decir, reflexionar mayéuticamente: *¿Por qué la filosofía de la educación matemática y no otro punto de reflexión de la matemática o de otra ciencia? ¿Qué certeza ofrece esta? ¿Qué influencia tiene esta en el perfil profesional de aquellos que se forman?* Así se comprende que la filosofía de cualquier actividad comprende sus objetivos o lógica, y dado nuestro compromiso compartido con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas es vital preguntar: *¿Cuál es el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas? ¿Qué es lo que valoramos en las matemáticas y su enseñanza y el aprendizaje? ¿Por qué participar en estas prácticas y qué hacemos? ¿Por qué no se opta como con la filosofía por sacarla del currículo oficial?* (Ernest, et al., 2016A). Preguntas que permiten deducir lo preponderante del saber práctico de esta en la contemporaneidad, y al mismo tiempo, reconocer por qué la filosofía hoy día se torna como una propuesta inútil (parcialmente) para la ciencia contemporánea, ya que no ofrece los frutos prácticos que la sociedad actual requiere, ya sea en sentido tecnológico, cuántico, matemático o informático.

Entonces, afrontar la incertidumbre de la filosofía frente a la matemática y su proceso educativo permitirá entender cuál será la próxima etapa de madurez de la raza humana, y cuál es el papel del pensamiento y el arte de pensar (filosofía) en una sociedad cientifizada y tecnologizada. En tal orden de ideas, no resulta absurdo renunciar a los mitos de la seguridad y certeza de conocimiento axiomático, ya que este puede ser el siguiente acto que permite descentrarnos, que requiere el desarrollo humano (Ernest, 1993, p. 11) y enfoca la ciencia en general en lo que se ha perdido, es decir, en la filosofía y sus procesos de enseñanza frente a la ciencia. En este caso la ciencia matemática que fundamenta la contemporaneidad. A la sazón, dicha duda al estilo cartesiano permitirá preguntarse: *¿Qué es Filosofía?, ¿cuál es su función en las ciencias?* Y, en este caso en particular cuestionarse sobre sí misma, o sea empezar nuevamente una epistemología de la ciencia matemática actual que responda: *¿qué es la filosofía de la matemática y la educación matemática?* Para abocarse luego a responder que es algo más que una pregunta que requiere una respuesta. Es decir, una *meta-epistemología* de las ciencias matemáticas, ya que el papel de la matemática y la educación matemática se sale de los límites propios y abarca la física, la química, la biología y la tecnología, entre otros campos de aplicación como lo demuestra la diversidad de aplicaciones que tiene estadística bayesiana, por proponer un ejemplo (García, 2018, p. 164).

La expresión filosófica

Ya se ha retomado la perspectiva reflexiva del trinomio filosofía, educación matemática y ciencia, a continuación, se intenta analizar la expresión filosófica como tal. O sea, revisar que expresa la filosofía, como ideas, tesis, planteamientos y proposiciones generadas mediante el proceso reflexivo filosófico del acápite anterior, que deben ser vertidas en palabras como lo afirma Suárez, (2002). Lo que

recuerda que, es especialmente la filosofía de la educación matemática la que se ha encargado de hacer esto en sus procesos de enseñanza, es decir, expresar mediante la filosofía un proceso de agenciamiento³ de la ciencia en general; la cual se conserva en la historia.

Autores como Paul Ernest u Ole Skovsmose entre otros, proponen a la filosofía de la educación matemática como ese lugar de agenciamiento por excelencia. Un lugar de expresión, donde se aplica métodos filosóficos a un examen crítico de las hipótesis, el razonamiento y las conclusiones de la educación matemática, indagando sistemáticamente en cuestiones fundamentales en sentido deleuziano. Por ejemplo, preguntarse por cuestiones fundamentales: *¿qué es la matemática?; ¿cómo se relacionan las matemáticas y la sociedad-cultura y el pensamiento?; ¿cuál es la naturaleza del aprendizaje de las matemáticas?; ¿cuál es la naturaleza de la enseñanza de las matemáticas?; ¿qué valores subyacen a estas actividades?; ¿cómo y en qué medida está la justicia social promulgada por estas actividades y su campo de estudio?; ¿cuál es el estado de la educación matemática como conocimiento?; ¿cuál es la actualidad, aplicabilidad de este conocimiento?; ¿qué suposiciones profundas y, a menudo no son reconocidas en la base de la educación matemática y la práctica matemática que atañan a la filosofía de las ciencias?* Entre muchas otras cuestiones, como la crítica del poder, el valor en esta área específica del conocimiento de la filosofía de la educación matemática (Ernest *et al.*, 2016A, p. 2). Estas serían algunas de las cuestiones que emanan más allá de la reflexión filosofía como se plantea en el apartado número dos del escrito, y se proponen aparte como otro eje de reflexión. Es decir, como expresiones filosóficas que circundan el saber de la filosofía y las matemáticas en el proceso de enseñanza en la ciencia.

Si bien son válidos estos cuestionamientos y, ciertas las preguntas y perspectivas propuestas por Ernest o Skovsmose como ese lugar de excelencia y de aplicación de métodos filosóficos a un examen crítico por parte de la filosofía de la educación matemática, se debe aclarar, también, según lo propuesto por Cantley (2019, p. 1200) que estos procesos como se utilizan para razonar o para que el estudiante responda de determinada manera frente a pruebas o *test*, que esto genera una excesiva dependencia en la toma de decisiones políticas, las cuales

3 Desde esta perspectiva, cabe abordar el concepto de agenciamiento como la confluencia de dos afirmaciones filosóficas: una teoría de la relación y de la composición y, por otro lado, una ontología del devenir y del deseo. Siempre tendremos estos dos ejes, uno de la relación y otro del proceso, uno de la composición y otro del movimiento, uno de la disposición y otro de la acción. Un aspecto relacional, que remite a un ensamblaje de elementos heterogéneos, a una red, a una multiplicidad rizomática en la cual la configuración de los elementos depende de los regímenes de su co-funcionamiento. Y un aspecto procesual, que remite a la realidad como proceso de producción, como apertura y devenir. El aspecto procesual implica en sí el futuro en el presente, la cuota de infinito imprescindible, la promesa de innumerables inestabilidades, novedades y creaciones. (Heredia, 2014, p. 94).



en la educación matemática puede ser problemáticas, como se ha podido ver en los resultados de las famosas pruebas *PISA* a nivel mundial.

En tal orden del discurso, se sugiere que, pensando esta problemática desde un lente wittgensteiniano, este querer medir siempre las potencialidades del estudiante de matemática genere una deficiencia potencial en el modelo psicométrico subyacente, relacionado con el indeterminismo inherente en las habilidades matemáticas no medidas. Esto podría indicar o explicar los resultados que se obtienen por países, pues los estilos de formación no son iguales, y los énfasis menos. De ahí que las decisiones políticas tomadas con base en estos resultados se deben enfocar desde la filosofía de la educación matemática contextualizada. Es decir, que responda a las realidades que cada lugar tenga. Pues esto nos hace reflexionar que la educación tiene unos estándares, e intenta hacer unos currículos de manera semejante, pero que no representan los cuestionamientos que se deben tener en la educación matemática.

Tantos cuestionamientos nos hacen inquirir en sí cuál es la perspectiva de la educación matemática, y quién mejor que Ernest para que nos aclare esta posición. El autor, afirma que:

(...) en el sentido estricto la filosofía de la educación matemática se refiere a los objetivos o la razón fundamental de la práctica de la enseñanza de las matemáticas". No obstante, una interpretación más leve de esta teoría mira los objetivos, metas, propósitos, fundamentos, etc., para la enseñanza de las matemáticas. Los cuales no existen en un vacío, pues este pertenece a las personas, ya sean individuos o grupos sociales. Dado que la enseñanza de la matemática es una actividad social generalizada y muy organizada. Donde sus objetivos, metas, propósitos, razones, y así sucesivamente, tienen que estar relacionados con grupos sociales y la sociedad en general. Debemos reconocer que Ernest es enfático en este punto, el cual se convierte en un desafío expreso para los educadores matemáticos, si bien reconoce que existen múltiples y divergentes objetivos y metas entre diferentes personas y grupos. Los objetivos son expresiones catalogadas como valores, y por lo tanto estos valores educativos y sociales que son una parte de la sociedad, y de la misma investigación de la filosofía de la educación matemática (2016a, p. 3).

Lo cual hace que se convierta este punto en el segundo desafío para nuestra generación, la cual considera que, por ser investigadores de educación matemática, en muchas ocasiones este elemento es ausente según el contenido de lo enseñado. Pero la expresión filosófica invita a que se retomen las preguntas fundamentales de la matemática, y de la enseñanza matemática con sentido crítico desde la filosofía de la ciencia y la educación. Puntos de vista que permi-

tirán pensar lo que se espera de la ciencia matemática y sus relaciones, como lo que la expresión acalla. Es decir, ese sentido crítico del poder que las ciencias envuelven, y su relación con la sociedad y la cultura.

Finalmente, se debe considerar que hay interpretaciones más amplias que van más allá de los objetivos, justificación y bases para la enseñanza de matemáticas en esta propuesta del trinomio mencionado. En otras palabras, se debe mirar que la expresión filosófica propone sentidos ampliados de la filosofía de la educación matemática que incluyen:

- La filosofía aplicada o de la educación matemática.
- Una filosofía de la matemática aplicada a la educación matemática o para la educación en general.
- Una filosofía de la educación aplicada a la educación matemática de manera tradicional, pero que no se confunda con los temas de la matemática pura, que recaen en el logicismo, la teoría de conjuntos y otras implicaciones que no son tan propias a la labor del educador matemático. (Ernest, 2016a, b)

Cada una de estas posibles aplicaciones de la filosofía de la educación matemática representa un enfoque diferente, y podría muy bien ir en primer plano, pues son cuestiones diferentes y problemas que deben ser estudiados y no menospreciados por alguna área de la misma matemática. En este sentido se piensa en una educación matemática integral, la cual de la mano con la filosofía propone una formación de seres humanos que ven hasta en el error una posibilidad de aprender. (González, Gómez, & Restrepo, 2015). Tal vez, es retomar la posición de quienes nos han precedido como en el caso de Descartes, quien sostuvo que “practicar las matemáticas era importante para desarrollar las facultades mentales necesarias para la ciencia y una vida virtuosa” (Fernández, et al., 2006, p. 404). De lo contrario, pensar las matemáticas desde la filosofía sería pensarlas de manera extremadamente limitada, como afirma Nelson (2019) en su escrito.

Sin embargo, como Ernest (2016b) lo propone, estas aplicaciones implican a la filosofía como un órgano sustantivo de conocimiento. De hecho, la filosofía, la educación matemática y otras áreas de conocimiento abarcan procesos de investigación y la práctica, el conocimiento personal, y representaciones del conocimiento. Estas no son simplemente entidades sustanciales en sí mismas, sino complejas relaciones (de poder) e interacciones entre las personas, la sociedad, las estructuras sociales, las representaciones del conocimiento y las prácticas comunicativas, y discursivas, entre otras, como también lo sugiere Valero (2017). Así, en un sentido más amplio de la filosofía de la educación matemática incluye



las aplicaciones de procesos filosóficos, métodos y modos de pensamiento crítico lo cual hace que se constituya como una rama diferente de la filosofía de la matemática y se configure plenamente como filosofía de la educación matemática en la expresión filosófica que esta comporta.

El debate filosófico

Como se ha propuesto hasta el momento, se ha revisado dos rudimentos que versan en perspectiva filosófica la definición del campo de acción, la reflexión sobre el mismo, la expresión que comporta y finalmente se tratará el debate filosófico que este parangón propone en el sentido de ser unas palabras o un discurso que debe ser comunicado a otros, con el fin de que sea debatido y confrontado con otros discursos (Suárez Díaz, 2002).

Asimismo, qué mejor que la teoría de la filosofía de la educación matemática crítica en la educación matemática para tratar este debate filosófico, y proponerlo como el último de los desafíos de esta propuesta. Qué mejor que pensar en trabajar por la justicia social en cualquier forma posible, y más aún que aborde las matemáticas críticamente en todos sus aspectos y aplicaciones. Esto quiere decir, que, aunque la filosofía de la educación matemática y la filosofía de la matemática se han desarrollado en muchas direcciones, estas deben tener un aparato crítico para que se desarrolle la amplia gama de enfoques de la ciencia y la matemática. Así, uno puede pensar en la educación matemática para la justicia social (Skovsmose, 2016, p. 9). O puede, pensar la educación matemática en su otra cara, como el filósofo Robert Brandom presentó una teoría epistemológica en la educación matemática que ofrece la oportunidad de rastrear el desarrollo conceptual de los estudiantes en sus facetas individuales y sociales a través del análisis de patrones de razonamiento. (Hußmann, Schacht, & Schindler, 2019, p. 133). Es decir, buscar una relación entre el estándar matemático y las formas individuales de razonamiento en los procesos de desarrollo conceptual. Lo cual también haría parte de esta propuesta, si pensamos la educación matemática para la investigación lo cual genera el debate filosófico de la educación matemática, planteándose ante todo sus límites de acción en el discurso y en la práctica matemática, en la sociedad y la cultura. Lo cual conlleva la construcción del pensamiento crítico en la matemática a partir de la enseñanza de las ciencias y desde la filosofía.

Por otra parte, estos dos enfoques anteriores (una teoría epistemológica en la educación matemática o educación matemática para la justicia social) permiten otro que va más allá de esta relación matemática (ciencia), educación, filosofía, y es pensar también en estos tiempos de crisis en el siglo XXI, como una filosofía de la educación matemática para el desarrollo sostenible, especialmente en el

área de la educación matemática. Pues, la matemática es uno de los elementos clave para la educación, y esta es importantísima para lograr la implementación de calidad del desarrollo sostenible⁴. Es posible que, dentro de la misma matemática y su importancia social, respecto de la educación no exista otro campo de acción para reflexionar lo que está sucediendo con el medio, y es importante que esta tenga un campo de acción diferente que mediante el debate filosófico y crítico permita comprender no solo teoría, sino la práctica social en las ciencias. Lo cual en la experiencia se viene convirtiendo en un nuevo campo de acción de la educación matemática que se desarrolla en el aula con las prácticas filosóficas enmarcadas en pensamiento crítico y pragmático de la ciencia matemática.

De todos modos, es de saber común que las matemáticas debatidas así son la clave de otros campos de las ciencias. Todo lo cual hace que la educación matemática juegue un papel importante en la realización de la educación para el desarrollo sostenible. Según, Widiati & Juandi, (2019), al proponer estas temáticas relacionadas con la educación matemática, y la importancia de esta para el desarrollo sostenible, además de ligarlas con estudios de filosofía y estudios psicológicos del conocimiento, con las habilidades, los problemas, la perspectiva y el valor social que estas encarnan; se puede argumentar que la matemática es un aspecto determinante del desarrollo sostenible, y cómo la educación matemática puede apoyar la realización de dichos objetivos, generando un debate filosófico sobre el papel de las ciencias (matemáticas) en el derrotero de estos, el cual no es muy usado en la academia y en la sociedad pues, se cree que el desarrollo sostenible y, temas como los objetivos del milenio no tienen que ver directamente con la matemática sino con la política y el derecho, que de tradición han intervenido en la construcción de estos. Sin embargo, a la educación matemática y la filosofía crítica que emana de este debate se debe preguntar: *¿cuál es el papel que juega la filosofía de la educación matemática y las ciencias en este discurso determinante en la sociedad y el futuro de los pueblos?*

Por tal motivo, pensar en tales perspectivas desde la educación matemática en clave de debate filosófico, lo único que hace es enriquecer el área del saber a

4 Los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible surgen en los años 80, para suscitar un compromiso de todas las personas para lograr desafiar las dificultades a las que se enfrenta el mundo actual y que amenazan gravemente su futuro. Por tanto, dicho término hace referencia a aquellas situaciones y actividades presentes en la vida cotidiana del niño, que son significativas y adquieren sentido para él, las cuales le permiten plantearse problemas e hipótesis para fomentar el desarrollo de su pensamiento matemático crítico. En este sentido, un contexto no solo engloba un entorno real, concreto y cotidiano para el niño (del aula, familiar o histórico, entre otros), sino que también hace referencia a aquellas situaciones problemáticas reales que el niño imagina, es decir, que están en su mente y requieren de matemáticas para resolverse. Si se plantea una enseñanza de la matemática en contextos de vida cotidiana, es factible poder introducir en las actividades un acercamiento a la sostenibilidad, referente y guía para la educación del siglo XXI. (Novo, Encinas, & Cuida, 2021, pp. 38-39).



través de la educación matemática, y la investigación. Ver cómo esta área del conocimiento se conecta con la vida real. Como expresaba en determinado momento Reuben Hersh. Es realizar un intento por responder preguntas que nos angustian hoy día, respecto del área de saber específico sobre el cual nos formamos. *¿Pueden los matemáticos practicantes, como tales, contribuir algo a la filosofía de las matemáticas? ¿Pueden o deben los filósofos de las matemáticas, como tales, decir algo a los matemáticos practicantes? Dentro de veinte o cincuenta años, ¿qué será similar y qué será, o podría o debería ser completamente diferente: sobre la filosofía de las matemáticas? ¿Sobre la educación matemática? ¿Sobre las instituciones de investigación matemática? ¿Sobre el procesamiento de datos y la computación científica?* Podemos como comunidad de práctica revelar las diversas raíces, obstáculos y disposiciones filosóficas que caracterizan la vida laboral de los matemáticos. Con las contribuciones de una verdadera lista de quién es quién, a partir de las luminarias del siglo XX de matemáticas y su educación y filosofía (Sriraman, 2017).

En definitiva, lo anterior en boca de Skovsmose propone una serie de preocupaciones, las cuales están enfocadas en las nociones y futuro de la educación matemática crítica, las cuáles son: “las matemáticas, los estudiantes, los profesores, y la sociedad” (Skovsmose, 2016, p. 9), como lo ha afirmado Sriraman en el párrafo anterior. Ya que las matemáticas se pueden poner en acción en la tecnología, en la producción, en la automatización, en la toma de decisiones, en la gestión, en la operación económica, en las rutinas diarias, en los procesos de información, comunicación, en los procedimientos de seguridad, etc., que conllevan las matemáticas; de hecho, en la acción juegan un papel importante en todos los ámbitos de la vida, y esto se transforma en una preocupación de la educación matemática fundamental para abordar las matemáticas en sus muy diferentes formas de aplicaciones y prácticas. No hay cualidades - como, por ejemplo, la objetividad y la neutralidad - que automáticamente se pueden asociar a las matemáticas (Skovsmose, 2016).

Las acciones basadas en las matemáticas pueden tener todo tipo de cualidades, como lo recuerda el profesor Skovsmose,

siendo arriesgado, confiable, peligroso, sospechoso, engañosa, caro, brutal, benévolo, la acción basada en las matemáticas, que puede servir a cualquier tipo de interés. Al igual que con cualquier forma de acción, por lo que también las matemáticas en la acción están en la necesidad de ser cuidadosamente criticadas. Esto se aplica a cualquier forma de las matemáticas: matemáticas de escuela básica, matemáticas cotidianas de ingeniería, las matemáticas académicas, así como etnomatemáticas, entre muchas otras variedades (Skovsmose, 2016, p. 9).

Dicha crítica sutil, tiene que partir de una *lógica intencional* como marco para una investigación formal del aprendizaje. Esto implicará que, en el caso de las matemáticas, donde hay intentos recientes de fusionar ideas de la filosofía de las matemáticas con ideas de la filosofía de la educación, a partir de un marco formal como el presentado aquí, puede constituir una arena común de discusión, y una nueva forma de repensar la filosofía de la educación y las matemáticas como lo asegura Bennet (2019) en el marco del debate filosófico colombiano actual en torno de las ciencias y la matemática.

Consideraciones finales

En un contexto educativo actual guiado por las adaptaciones curriculares propuestas por la pandemia en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia aparece como un reto a la labor docente, reflexionar sobre el papel que tiene la filosofía, la educación matemática y la ciencia en medio de una crisis sanitaria. Debido a que estas áreas parecen ajenas a la realidad, y se concentrarán solo en aspectos que viven en la teoría de las ciencias, la filosofía o la misma educación matemática. En contraste a esta suposición, la sociedad y la cultura evidencia la necesidad de pensamiento crítico, de moral, de ética y de la construcción de valores sociales para que la pandemia no sea tan aguda en la sociedad colombiana. Elementos epistemológicos que nacen y se desarrollan en el aula a través de asignaturas como la filosofía, la educación matemática y las ciencias en general, ya que esta labor no es de exclusividad de las otras Humanidades, aplicada a la ética, cursos de moral o de filosofía práctica. Es una labor que se construye desde la diferenciación de discursos que presenta la filosofía de la matemática y la filosofía de la educación matemática, desde la reflexión filosófica, sus expresiones y debates. En ese sentido, es una construcción comunitaria que nace en la realidad y que se perfila en aplicación de saberes, que muestra cuan necesario es el pensamiento crítico y analítico que se construye con la filosofía, pero que se adapta en la filosofía de las ciencias y, en este caso de la matemática que se enseña. Además de generar posibles interrelaciones con otros conocimientos que desarrollan áreas de pensamiento crítico del cual adolecemos en nuestras sociedades y que posibilita el desarrollo y la vida en comunidad como proyecto utópico en la actualidad que debe conducirnos a una vida en paz, segura y justa.

Por todo lo dicho, no cabe duda en pensar que la filosofía de la educación matemática como ciencia posterior a Kuhn, se constituye en una reflexión contemporánea que habla de los discursos y debates que la ciencia matemática no quiere afrontar expresamente en el currículo actual, la cual devine como una filosofía para la educación en general en el siglo XXI, que parte de expresiones tradicionales, operacionales, algorítmicas, logicistas, fundada en la teoría de conjuntos que conllevan a que la realidad o lo concreto atraviese las aulas, y aparezca la



necesidad de hablar y diferenciar la filosofía de la matemática de la filosofía de la educación matemática en la actualidad, pues representan un enfoque diferente que requiere implementarse en la academia hoy. Una filosofía de la educación matemática crítica, social y concreta.

Referencias

- Alfonseca, M. (2001). "Uróboros: La serpiente que se devora a sí misma". *Religión y Cultura*, 587-602.
- Bennet, C. (2019). "The Logic of Learning. Axiomathes", 173-187. Doi:10.1007/s10516-0189394-2.
- Cantley, I. (2019). "PISA and policy-borrowing: A philosophical perspective on their interplay in mathematics education". *Educational Philosophy and Theory*, 1200-1215. Doi:10.1080/00131857.2018.1523005.
- Engels, F. (2019). *Dialéctica de la Naturaleza*. Greenbooks editore.
- Ernest, P. (1993). *The Philosophy of Mathematics Education*. London - New York Philadelphia: The Falmer Press.
- _____ & Skovsmose, O., Bendegem, J., Bicudo, M., Miarka, R., Kvasz, L., & Moeller, R. (2016a). *The philosophy of mathematics education*. Switzerland: Springer International Publishing.
- _____ (2016b). *The unit of analysis in mathematics education: bridging the political-technical divide?* *Educational Studies in Mathematics*, 37-58. Doi:10.1007/s10649016-9689-4.
- Fernández, O., Cárdenas, P.P., & Mesa, F. (2006). "René Descartes, un nuevo método y una nueva ciencia". *Scientia et Technica*, 12(32), 401-406.
- Flórez Pabón, C. (2018). "Hobbes and scientific practice in the Leviathan". *International Journal of Research - Granthaalayah*, 248-262.
- _____ (2020, March). "Nuances of the philosophy of mathematics". *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1514, No. 1, p. 012029). IOP Publishing.
- _____ (2021). *Política y Religión en Hobbes*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- García Morente, M. (2004). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Losada.
- García, J. P. S. (2018). "El análisis bayesiano como piedra angular de la inteligencia de alertas estratégicas". *RESI: Revista de estudios en seguridad internacional*, 4(1), 161-176.

- González López, M. J., Gómez, P., & Restrepo, Á. M. (2015). "Usos del error en la enseñanza de las matemáticas". *Revista de Educación*, 370(1), 71-95.
- Heredia, J. M. (2014). "Dispositivos y/o Agenciamientos. Contrastes". *Revista Internacional de Filosofía*, 19(1).
- Hußmann, S., Schacht, F., & Schindler, M. (2019). "Tracing conceptual development in mathematics: epistemology of webs of reasons". *Mathematics Education Research Journal*, 133-149. Doi:10.1007/s13394-018-0245-7.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 8ª ed.
- Nelson, A. (2019). "Descartes on the limited usefulness of mathematics". *Synthese*, 3483-3504. Doi:10.1007/s11229-017-1328-9.
- Nietzsche, F. (1997). *Twilight of the Idols Or, How to Philosophize with the Hammer*. (R. Polt, Trad.) Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Novo, M. L., Encinas, M., & Cuida, A. (2021). "Un acercamiento a la sostenibilidad desde la Educación Matemática Realista en un aula de Infantil". *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 37-50.
- Reale, G., & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III: "Del Romanticismo hasta hoy". Barcelona: Herder.
- Skovsmose, O. (2016). "Educación Matemática Crítica: Preocupaciones, nociones, y futuro". En P. Ernest, & y otros, *The philosophy of mathematics education* (pp. 9-13). Suiza: Springer International Publishing.
- Sologuren, J. (2010). "La lección de Nietzsche: cómo se filosofa con el martillo". *Revista de Filosofía*, 163-174.
- Sriraman, B. (2017). *Humanizing mathematics and its philosophy: Essays celebrating the 90th birthday of Reuben Hersh*. Missoula, MT, United States: Springer International Publishing. Doi:10.1007/978-3-319-61231-7.
- Suárez Díaz, R. (2002). "¿Cómo hacer filosofía?" En C. Villamizar Luna, *El mundo de la Filosofía* (pp. 1-3). México: Trillas.
- Valero, P. (5 de abril de 2017). *Discourses of power in mathematics education research: concepts and possibilities for action*. Recuperado de Research Gate: <https://www.researchgate.net/publication/26490596>
- Widiati, I., & Juandi, D. (2019). *Philosophy of mathematics education for sustainable development*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-10. Doi:10.1088/1742-6596/1157/2/022128.

Intervenciones en comunidad con acercamientos a la construcción de paz, desde el desarrollo social y humano ¹

Interventions in the community with approaches to peacebuilding, based on social and human development

Interventions dans la communauté avec des approches de construction de la paix, du développement social et humain

Intervenções na comunidade com abordagens à construção da paz, a partir do desenvolvimento social e humano

*Claudia Liliana Ramos-Quintero*²

*María Teresa Gómez-Ramírez*³

*Diana Derly Hurtado-Peña*⁴

*Lorena Stephany Abril Rodríguez*⁵

Recibido: 28/08/2020. Aprobado: 24/11/2020.

Cómo citar este artículo: Ramos Quintero, C.L., Gómez Ramírez, M.T., Hurtado Peña, D.D. y Abril Rodríguez, L.S. (2021-1). Intervenciones en comunidad con acercamientos a la construcción de paz, desde el desarrollo social y humano. *quaest.disput*, 14 (28), 89-113

1 Artículo científico.

2 Historiadora, Magíster en Historia de la Universidad Javeriana, docente investigadora, correo electrónico: Claudia.ramos@usantoto.edu.co ORCID 0000-0002-8313-1684.

3 Comunicadora Social, Magíster en docente investigadora, contacto: maria.gomez@usantoto.edu.co ORCID 0000-0002-5499-6822

4 Psicóloga, Especialista Forense, Magister en Psicología Jurídica. Contacto: diana.hurtadop@usantoto.edu.co ORCID 0000-0001-6162-5440

5 Comunicadora Social, Magíster en contacto: Lorena.abril@usantoto.edu.co/ ORCID 0000-0002-7344-2278.

Resumen

El presente artículo pretende exponer el trabajo realizado por algunos investigadores que plantearon proyectos de investigación con participación de diferentes comunidades desde la comprensión de sus percepciones sobre paz, con la intervención guiada hacia elementos constitutivos de la misma y que convergen en un mismo objetivo, enfocado en la construcción de paz. Las comunidades intervenidas van desde los niños y niñas de Pirgua, una vereda cercana a Tunja, estudiantes universitarios de la Universidad Santo Tomás y por último, internos de la cárcel de máxima seguridad de Cómbita.

Tres tipos de población con distintas características que, por medio de las actividades de los proyectos planteados, realizaron acciones para mejorar su entorno y desde su territorio construir paz, basados en un modelo de desarrollo social y sobre todo humano.

Palabras Clave: Construcción de Paz, comunidad, intervención, acciones, empatía.

Abstract

This article aims to present the work carried out by some researchers who proposed research projects with the participation of different communities from the understanding of their perceptions of peace, with the intervention guided towards its constituent elements and converging towards the same objective, focused on peacebuilding. The communities involved range from children from Pirgua, a village near Tunja, university students from the University of Santo Tomás and, finally, inmates from the maximum security prison in Combita.

Three types of population with different characteristics that, through the activities of the proposed projects, carried out actions to improve their environment and build peace from their territory, based on a model of social and, above all, human development.

Key words: Peacebuilding, community, intervention, actions, empathy.

Résumé

Cet article vise à exposer le travail effectué par certains chercheurs qui ont proposé des projets de recherche avec la participation de différentes communautés à partir de la compréhension de leurs perceptions de la paix, avec l'intervention guidée vers les éléments constitutifs de la même et convergent dans le même objectif, axé sur la consolidation de la paix. Les communautés concernées vont des enfants de Pirgua, un village proche de Tunja, aux étudiants de l'université de Santo Tomás, en passant par les détenus de la prison de haute sécurité de Combita.



Trois types de population aux caractéristiques différentes qui, à travers les activités des projets proposés, ont mené des actions pour améliorer leur environnement et depuis leur territoire pour construire la paix, sur la base d'un modèle de développement social et surtout humain.

Mots clés: Construction de la paix, communauté, intervention, actions, empathie.

Resumo

Este artigo visa expor o trabalho realizado por alguns investigadores que propuseram projectos de investigação com a participação de diferentes comunidades a partir da compreensão das suas percepções de paz, com a intervenção orientada para os elementos constituintes do mesmo e convergindo no mesmo objectivo, centrada na construção da paz. As comunidades envolvidas vão desde crianças de Pirgua, uma aldeia perto de Tunja, estudantes universitários da Universidade de Santo Tomás e finalmente, reclusos da prisão de segurança máxima em Combita.

Três tipos de população com características diferentes que, através das actividades dos projectos propostos, realizaram acções para melhorar o seu ambiente e do seu território para construir a paz, com base num modelo de desenvolvimento social e especialmente humano.

Palavras-chave: Construção da paz, comunidade, intervenção, acções, empatia..

Introducción

No hay desconocimiento frente a las profundas alteraciones de exclusión social, económica y política marcadas por la desigualdad en la sociedad, que nos ha acompañado por mucho tiempo y que hemos asumido desde una perspectiva de un estado democrático de bienestar para sus gentes. Pero la realidad es otra, el tejido social y humano se ha visto permeado por diferentes dificultades que han exigido grandes esfuerzos por revertir esta situación economicista alienante y esclavista en cuanto a concebir otras formas de vida con verdadera calidad humana, así que no todo está perdido y se vislumbra en un presente, un futuro esperanzador, una mejor sociedad que incluya la participación de sus ciudadanos, una mejor calidad de vida para nuestros territorios y nuestras gentes, un desarrollo que incluya sin lugar a dudas el respeto por las diferencias y el respeto por nuestro planeta.

Desde el punto de vista de los tres proyectos investigativos aplicados, a tres comunidades distintas en sus características tanto sociodemográficas como de percepción de la vida, encontramos algunos aspectos en común: relaciones hu-

manas, sociales y culturales desquebrajadas, una grave consecuencia de procesos homogenizadores y el deterioro de algunos de sus derechos.

Para ahondar en el proceso presentaremos el primer proyecto de investigación enfocado en el trabajo con los niños y niñas de la vereda de Pírgua, dicho proyecto tuvo como base el descubrimiento de posibles déficits sociales y de comunicación en estos niños de edades entre 8 y 14 años de la localidad La Cascada de Tunja, por ende, lo que se buscó fue fortalecer sus habilidades, e implementar métodos sociales y de comunicación mediante el uso de la etnografía, permitiendo que madres, niños y presidentes de comités de acción comunitaria intervinieran de forma activa.

Dentro de las problemáticas encontradas en esta comunidad se evidencian una dinámica socioeconómica difícil, familias con algunos conflictos de relación entre sus integrantes, difícil acceso a derechos básicos como la educación, la salud, una alimentación saludable, espacios de sana recreación y deporte, falta de compromiso, la ausencia del estado en el bienestar social para la población. No existe la presencia de entidades locales y departamentales que atiendan las necesidades de los habitantes de este sector, que sin lugar a dudas se encuentran en situaciones de riesgo y dificultad.





Los niños, niñas y adolescentes de esta población con facilidad dejan de estudiar porque en casa no se cuenta con los recursos suficientes para poder asistir al colegio y dar respuesta a las necesidades diarias del proceso formativo, siendo el colegio un lugar importante para la socialización de los niños después de su hogar, algunos de ellos prefieren empezar a trabajar en el chircal realizando actividades que son riesgosas para sus vidas además de devengar ingresos económicos para sus familias o para sus necesidades básicas.

Por otra parte, los escenarios de socialización se reducen en el compartir diario con sus vecinos y familiares, identificando algunos modismos, actitudes, patrones de comportamiento y dinámicas propias del sector. Golvarg (2013), habla acerca de las diferencias culturales como un conjunto de creencias, valores y costumbres que posee un grupo común, dejando claro que al mencionar el término “cultura” no hace referencia a la etnicidad o “raza” que es a lo que se le asocia con mayor frecuencia, sino que también conlleva un significado mucho más complejo y amplio, en donde dentro de una misma cultura pueden verse derivadas subculturas conformadas por grupos más pequeños con sus propias características culturales.

Ante la situación anteriormente descrita, la estrategia utilizada basada en la didáctica fue orientada a favorecer escenarios lúdico-pedagógicos en los cuales se promovió el fortalecimiento de las habilidades sociales y comunicativas en los niños, disminuyendo situaciones de riesgo social como las malas amistades, las drogas, el alcohol y escenarios de trabajo donde no reconocen su esfuerzo físico y mental y en vez de ello, aprenden cosas inapropiadas para su edad; así mismo, la participación de los padres de familia generando un sentido de pertenencia, solidaridad y corresponsabilidad del proceso formativo de los niños.

Sin embargo, a través de la observación participante, se identificaron algunas habilidades sociales y comunicativas básicas que se necesitan reforzar como iniciar y mantener una conversación, realizar preguntas, agradecer, decir su nombre, contar situaciones y realidades de su familia, participar, seguir instrucciones, ofrecer una disculpa, opinar, por otro lado se encontraron algunas dificultades como: dislexia, disgrafía, falta de liderazgo, entre otras; así mismo, la manera de conocer y reconocer sus propios sentimientos, expresar sentimientos, entender los sentimientos de los demás, mostrar miedo, negociar, resolver un problema, poca tolerancia a la frustración y tomar decisiones. El proceso de socialización desplegado desde la temprana infancia posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, entre otros, la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables y la participación de los otros en la construcción de su personalidad (López & Fuentes Rebollo, 1994).



Habilidades sociales y comunicativas como éstas resultan importantes para desarrollar teniendo en cuenta que, con sus múltiples dificultades y necesidades materiales, familiares y sociales, se puede lograr en los niños otras posibilidades para enfrentar otros lugares lejos de su hogar, escenarios de socialización, metas a corto, mediano y largo plazo de cara a un proyecto de vida que sea eficaz para su vida y la de su familia. Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Se considera que las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que los comportamientos sociales positivos favorecen la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto (Crespo Rica, 2006; Prieto Ursua, 2000)...

Fortalecimiento de las habilidades sociales y comunicativas como contribución a la generación de espacios de paz

Partiendo de la premisa que a través del fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas se pueden llegar a conseguir mayores niveles de competencia



intercultural, según Sáez (2004), la competencia intercultural hace referencia a una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano. Estas capacidades se concretan en la adquisición de actitudes positivas frente a la diversidad cultural, la potenciación de habilidades comunicativas para una interacción efectiva entre personas de diferentes culturas, y el desarrollo de la capacidad para entender la propia cultura (Aguado, 1996).

Las habilidades sociales son esenciales en el desarrollo óptimo de sus capacidades cognitivas, afectivas y emocionales de los niños y jóvenes debido a que posteriormente determinarán las conductas de los adultos en el aspecto relacional, y social relevante en la convivencia sana con los otros, de este modo muchos estudios apuntan a que la deficiencia en las habilidades sociales a temprana edad genera dificultades para relacionarse con los demás, porque implica el desarrollo de la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico. (Lacunza, González, 2011)

Por ello, el núcleo familiar juega un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades sociales en los niños, teniendo en cuenta que ellos aprenden los comportamientos de sus padres o de los adultos más cercanos con los cuales ellos tengan contacto, por eso tanto la familia como el colegio son círculos sociales vitales en el desarrollo del infante siempre y cuando se le brinde experiencias adecuadas y favorables en su aprendizaje y permitirán disminuir los problemas psicosociales en la adultez.

Cabe entonces preguntarse: **¿Qué podría mejorar la capacidad de mejorar las habilidades sociales en los niños y niñas del sector La cascada de Pírgua?** Unas adecuadas prácticas interpersonales y psicosociales como el apoyo emocional, facilitar el proceso expresivo del niño y niña, el seguimiento y adecuado uso del tiempo libre, estrategias efectivas para afrontar los fracasos, poder entablar una conversación con sus pares y también con adultos de manera agradable y tranquila y brindar la confianza y la seguridad necesarias para que el infante logre comprender su mundo social. (Lacunza, González, 2011)

Según Kelly (citada por Lacunza, González, 2011): “las habilidades relacionadas con la competencia social infantil son los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la responsividad afectiva”.

Asimismo, todos estos aspectos sociales están íntimamente relacionados con el proceso comunicacional al cual se pretende llegar, es importante resaltar que la comunicación es un hecho cuya esencia es antropro-sociocéntrica, es decir, que está dada por su condición y finalidades humanas y sociales. Según (Miége, citado por

Torrice, 2010) la comunicación es una superdisciplina o una subdisciplina, que se la puede asumir como un campo (inter) disciplinario autónomo, que adquiere una peculiaridad a partir de la convergencia e interacción transversales de diversas disciplinas en un estudio específico de relación social.



Desde el análisis de las competencias comunicativas en los niños y niñas de Pírgua, se ve reflejada en el comportamiento frente al desarrollo de las actividades efectuadas, donde los niños muestran interés y participación activa, pero se evidencian dificultades al momento de transmitir o tratar de comunicar una idea, haciendo referencia a una comunicación interpersonal, donde aparece la agresión, palabras inadecuadas e indisciplina en algunos de ellos, en otros niños se ve la disposición por el buen trato entre ellos y hacia las profesoras; aseo del lugar donde se dan los talleres que por condiciones de la naturaleza del espacio un garaje y por ende su adecuación no era la más óptima para la realización de los talleres los niños y niñas se esmeraban por tenerlo con las mesas y sillas para poder desarrollar las actividades.

La comunicación interpersonal juega un papel fundamental en las relaciones de los niños y niñas de Pírgua, como lo precisa Martha Rizo (2009): “Los sujetos comparten experiencias, interactúan y se comunican, y como producto de esas situaciones de interacción obtienen las señales necesarias para comprender la realidad” (p. 26), la creación de un mundo intersubjetivo desde la vida cotidiana. Desde el pensamiento de (Schütz, Berger y Luckmann, citados por Rizo, 2009) conciben la realidad de la vida cotidiana como una realidad intersubjetiva, compartida con otras:



La interacción cara a cara es considerada como la más importante de las experiencias de interacción social porque de ella se derivan todas las demás situaciones de interacción. La realidad de la vida cotidiana es aprehendida en un continuo de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora, de la situación de interacción cara a cara (p. 27).

Existen diversos modelos que pretenden explicar los problemas de conducta en la infancia. Posiblemente el más importante es el de Patterson (1982), según el cual el papel de las interacciones inadecuadas entre padres y niños, explicarían la aparición y mantenimiento de las conductas disruptivas del menor. Según el modelo de Patterson, la conducta coercitiva de un miembro de la familia es reforzada cuando tiene consecuencia la desaparición de un estímulo aversivo que ha sido aplicado por otro miembro de la familia, es decir, son los factores de aprendizaje los determinantes de la ocurrencia de la conducta.

Otros autores como Moreno y Revuelta (2002) defienden otros factores como:

1. Características propias de los padres: dar órdenes e instrucciones, habilidades de comunicación, pautas para establecer disciplina, etc.
2. Características propias del niño: mayor o menor reactividad ante los estímulos, mayor o menor actividad motora, sesgos cognitivos, etc.
3. Características propias de la interacción: problemas familiares, problemas de pareja, estilos de comunicación, etc.
4. Situaciones problemáticas externas a la familia: problemas económicos, laborales, de ajuste social de los padres, etc.

Repercusiones que se dan en los niños, donde no hay una comunicación clara y efectiva entre ellos y sus padres, donde se refleja el maltrato físico y psicológico en algunos, hasta el punto de no asistir al colegio y colaborar con las labores de campo. No se evidencia un contacto de afecto ni cariño.

Por último, el modelo de Barkley (Portugal y Arauxo, 2004) añade 4 factores más como:

1. Las prácticas de crianza por parte de los padres.
2. Características del niño o adolescente.
3. Características de los padres.
4. Factores contextuales.

Es allí donde se implementan nuevas estrategias de habilidades sociales, la importancia de valores y de la familia; enfocándolos en el entorno y proyectos de vida más claros y coherentes, ya que sus intereses a futuro ha sido según el medio en el que son partícipes, piensan en profesiones como el manejar tractor, trabajar en la ladrillera o ser policías; esto como consecuencia de la falta de comunicación y apoyo por diferentes entes sociales y gubernamentales que no intervienen en el proceso de capacitación y guía de esta comunidad, por lo tanto, se hizo necesaria la intervención psicosocial y comunicacional e interactuar con los niños y niñas de la comunidad, nos permite hacer un acercamiento continuo como apoyo en los aspectos mencionados anteriormente, en donde se van teniendo resultados satisfactorios, con un enfoque de liderazgo y comunicación.

A partir de comprender la importancia de la comunicación humana, aquella que genera diálogo a través del contacto directo con los otros, en la interacción social permanente que va comprendiendo lo diverso y común entre los niños y niñas del sector La Cascada, frente a sus necesidades e intereses para lograr una convivencia pacífica y colaborativa que mejore las acciones de los individuos para transformar las condiciones sociales, políticas y económicas de su actividad artesanal.

Comunicación: El lenguaje y su importancia en el desarrollo del infante

Además de llevar a cabo el proceso de fortalecer y potenciar las habilidades sociales y comunicativas de los niños y niñas de la comunidad, también se detectaron debilidades en el lenguaje oral y escritural, la timidez, las burlas ante la presentación u opinión de alguno de los compañeros provocan dificultad a la hora de expresarse ante un público determinado, también se detectaron problemas de dislexia y disgrafía que son llamados trastornos en el aprendizaje, según Michael Thomson (1992), la dislexia es una grave dificultad en la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones de la persona en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y secuenciación.

José Antonio Portellano (1996), define la disgrafía como dificultades en las destrezas motoras y Ernesto Figueredo, lo declara como trastornos específicos, estables y parciales del proceso de la lecto-escritura. Los niños y niñas del sector La Cascada, no diferencian algunas consonantes, se les dificulta expresar una idea oralmente y por escrito, para algunos no es de gran importancia; aun así, se les implementaron talleres enfocadas a mejorar y reforzar en un alto nivel la lectura,



la escritura, la concentración y el orden para la ejecución de las actividades. Del mismo modo, hacen referencia a que en sus respectivos colegios les han enseñado de esa manera, es decir; no hay una atención para cada uno de los estudiantes, ni un aprendizaje apropiado para el desarrollo académico de ellos.

Según Olson (1977), el lenguaje oral es la habilidad que nos hace humanos y el lenguaje escrito, en cambio, nos hace civilizados ya que proporciona la oportunidad de tener un instrumento imprescindible para desarrollar la Ciencia, Literatura, e incluso, la Historia. Además, supuso la transformación de las formas educativas permitiendo pasar de la transmisión oral a la transmisión escrita. Por otra parte, Vygotsky (1979) señala que las operaciones con signos están ausentes en los animales inferiores, mientras que los seres humanos buscaron ir más allá, creando un sistema de signos que es un producto de su desarrollo mediante la interacción social.

Después de la descripción de manera general acerca de cuál fue la intervención a esta comunidad de niños y niñas de Pírgua, presentamos la segunda puesta en marcha de investigación denominada “La construcción de paz desde la Universidad Santo Tomás. Narrativas, discursos y experiencias, la cual pretendía generar un escenario colaborativo con diversos investigadores de la sede Bogotá. En el capítulo seccional Tunja liderados por Mg. Claudia Ramos Quintero, Investigadora Principal y Alexander Antonio Puerta, coinvestigador, responde al interés por fomentar la cultura de paz desde un enfoque multidimensional basado en la educación y la pedagogía.

Esta investigación se realizó en tres apartados, en principio se documentó experiencias sobre pedagogías de paz y reconciliación con la comunidad académica y población foránea. En un segundo momento se analizaron estas narrativas de la pedagogía de paz y reconciliación; por último, se socializaron las experiencias en diversos eventos académicos. Esto nos permitió visibilizar cuál era la mirada de una cultura de paz desde lo educativo y lo pedagógico en la USTA y cuáles eran los imaginarios desarrollados en ese momento histórico y coyuntural donde se contraponen tantas miradas opuestas, radicalizadas y que generan debate permanente.

Es imperativo entonces responder a los retos generados por los imaginarios sobre la paz, reconciliación, la justicia y la verdad desde un ámbito educativo y pedagógico que permita conocer los conceptos, la estructura la propuesta y para llegar a la comprensión del proceso de negociación. Por esta razón, el Estado estableció la Ley 1732 y el Artículo 1038 que establecen la inclusión en el plan de estudios, la obligatoriedad de la *Cátedra para la paz* con miras a fomentar el diálogo, la discusión en torno a la paz y el posconflicto, con miras a plantear un

cambio de mentalidad, actitud, respeto y tolerancia buscando una sana convivencia que nos ayude a construir una nueva sociedad enmarcada en la justicia, el respeto, los valores y fortalecimiento de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

Se plantean entonces como contenidos transversales y la *Cultura para la paz, la Educación para la paz y el Desarrollo sostenible*. En primer lugar, tenemos la Cultura de paz que es una serie de valores, pensamientos, comportamientos que muestran y evidencian el respeto a la vida, el ser humano, a la naturaleza, amparados en los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y la convivencia pacífica. Se pretende entonces establecer un espacio de enseñanza desde el diálogo y discusión en torno a la paz en el marco del mandato de la UNESCO, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los principios de las Naciones Unidas.

Las temáticas planteadas son justicia y derechos humanos, uso de los recursos naturales, protección de las riquezas naturales, la resolución pacífica de los conflictos, la prevención del acoso escolar, la diversidad y la pluralidad, la participación política, la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. El principal propósito es superar los espacios de conflicto tradicional de confrontación para traerlo a la cotidianidad de los espacios académicos (colegios y universidades) y lugares de trabajo, que nos permitan transformar pensamientos y situaciones en torno a la paz.

En segundo lugar, la Educación para la paz entendida como un paso en la transformación de los ciudadanos y su cultura en torno a la desmitificación de los imaginarios, las representaciones frente al conflicto. Es imperativo que se generen espacios de reflexión y debate en torno a los diferentes acontecimientos que enmarcaron no solo la historia de las diferentes negociaciones y acuerdos con las diversas fuerzas al margen de la ley sino también aclarar cómo fue la negociación y las consecuencias específicas de este acuerdo en el marco internacional.

Se convierte entonces en un compromiso permanente de la pedagogía, especialmente en este momento histórico de consolidar y fortalecer los cimientos para hacer de Colombia una sociedad reconciliada que puede vivir en paz en contexto de la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, la reconstrucción del tejido social y la tolerancia. Esto con miras a educar conscientemente para la paz que supone ayudar en la construcción y fortalecimiento de valores, actitudes basados en el diálogo y el respeto en una justicia social, fuertes principios solidarios y una participación activa. Se convierte entonces al estudiante en hacedor de paz o peace making y en un constructor de paz o peace building como un actor activo y empoderado que incorporando en su vida una postura crítica y proposi-



tiva con el fin de fomentar la ciudadanía justa cumpliendo con la propuesta de la *UNESCO* de convivencia pacífica, respeto de derechos humanos y el Derecho internacional humanitario, participación democrática, respeto por la pluralidad y la construcción de la equidad.

Resulta importante trabajar entonces en la deconstrucción de la falsa cultura del ojo por ojo y diente por diente. Se debe generar un cambio de mentalidad y comportamiento que nos permita trabajar desde una cultura crítica de paz, la reconciliación y el respeto.

Por último, el desarrollo sostenible según la *UNESCO* y la Ley 99 de 1993 como aquel desarrollo que es capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones, en otras palabras, es el crecimiento económico que permite mejorar la calidad de vida y el bienestar social sin derrochar los recursos renovables y no renovables. Colombia, país que inicia su tránsito por un acuerdo de paz con una de las guerrillas más antiguas del mundo (*FARC-EP*), se ve enfrentada a plantear una estrategia que le permita alcanzar un desarrollo sostenible fundamental para lograr su tránsito a la paz. Naciones Unidas propone los Objetivos de Desarrollo Sostenible como una alternativa a situaciones similares a la nuestra, sustentado en un cambio de mentalidad, actitud, pero sobre todo cambio significativo de las estructuras y un fuerte compromiso de aceptación y vinculación, en otras palabras, como afirma *UNDP* (2017): “Pero la consolidación de la paz y el desarrollo son simbióticos, exigen reorganizar la estructura y avanzar hacia un enfoque más coherente e integrado reconociendo que el desarrollo, la paz y la seguridad, y los derechos humanos están estrechamente vinculados y se refuerzan mutuamente”. Se plantea entonces la paz y el desarrollo sostenible como complemento y dualidad se convierte en el derrotero del siglo XXI para lograr y alcanzar un futuro común. Por más de cincuenta años hemos sido testigos de una violencia armada continua y de unos niveles muy altos de inseguridad que han venido diezmando no solo la actividad económica y la inversión, sino que ha socavado la sana convivencia y afectando seriamente el Bien Común.

Se propone como alternativa incorporar a las comunidades más afectadas y vulnerables, así como para los grupos que recién se incorporan promover el programa de *ODS* para disminuir las diversas manifestaciones violentas de mano de las políticas de Estado y de las organizaciones no gubernamentales a través del fortalecimiento de la gobernabilidad y la promoción de los derechos que disminuyan la brecha nacional y regional. Se plantea entonces la importancia y relevancia del objetivo de desarrollo sostenible número 16 paz justicia e instituciones sólidas.

Desde la investigación visualizamos la experiencia pedagógica sobre la paz y reconciliación con la comunidad académica y población foránea encontramos una ausencia de pedagogía, de formación ciudadana que se ve reflejada en una continua apatía. La finalización de la confrontación con el grupo al margen de la ley y el acuerdo se considera como algo externo, ajeno a su cotidianidad y por lo tanto a la vida, no se sienten partícipes y no les interesa.

En un segundo momento, se analizaron estas narrativas de la pedagogía de paz y reconciliación: encontramos como un factor común el sentimiento de responsabilidad en mayor o menor grado frente al conflicto, pero que no se expresa como culpabilidad sino como un ejercicio reflexivo para entender los costos de la confrontación, plantear opciones de no retorno y cerrar las posibles brechas y puntos de regreso. Se plantean entonces un compromiso para trabajar y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje desde los diferentes enfoques pedagógicos centrados en la pedagogía para la paz que se sustente en el reconocimiento de la diversidad, la promoción y fortalecimiento de los Derechos Humanos, tendiendo puentes entre las diversas generaciones involucradas (*Talking Accross Generations*) como son sus padres, sus abuelos y sus hijos. Asimismo, se plantea una reconciliación no solo entre la comunidad académica sino también entre las diversas poblaciones y sociedades vinculantes.

Por último, se socializaron las experiencias en diversos eventos académicos donde se sugirieron trabajar y fortalecer la pedagogía para la paz, la formación ciudadana que les permita comprender y asumir compromisos. Concientizar y fomentar el cambio cultural, trabajar en la reconstrucción del tejido social y fortalecer los derechos humanos, haciendo que los estudiantes se vuelvan protagonistas de forma consciente y autónoma en agentes de paz.

Por otra parte, un caso concreto de este nivel de usurpación económica y cultural es la problemática que se vive en Colombia frente al *Agro*. Cada vez más el campesinado colombiano se ve obligado a someterse a las políticas que dictamina el modelo neoliberal, sin ninguna regularización por parte del Estado, esto perjudica en gran medida la producción y estabilidad agrícola, no sólo para el país sino para el sustento diario de las familias que viven de él, pues las condiciones que se les imponen son las más infames y limitadas; no hay garantías que le permitan al campesino producir sus productos de forma autóctona, pues se le exige competir con grandes productores extranjeros y eso debilita la producción, el trabajo y sus ventas, al caso de llegar a comercializar sus productos con precios que no pueden sostener los costos del proceso de producción debido a la demanda extranjera que anula su capacidad de ser competente en su mercado.



No suficiente con esto, al campesino se le despoja de sus terrenos y esta ha sido una problemática que ha acompañado al país por más de cuatro décadas, estos campesinos poco a poco se han convertido en los desplazados del país y sin ningún apoyo por parte del Estado ni económico, ni social, se ven obligados a mendigar por las urbes del país. Lo que agudiza aún más el estado de pobreza de la población colombiana.

Otro aspecto a destacar como consecuencia de su imposición, es su sentido político de derecha que ha contribuido a reafirmar una oposición acérrima hacia el socialismo y toda manifestación de izquierda -más que todo con los gobiernos autoritarias y dictatoriales-, aunque no sólo este tipo de gobiernos promueven este modelo neoliberal, también en complicidad los que se ponen la máscara de 'democráticos' que, en su juego de doble moral, terminan conduciendo los destinos políticos, sociales y económicos de un país al subyugarse ante sus demandas capitalistas, oprimiendo totalmente la voz del pueblo.

Indiscutiblemente, en el imaginario social, la concepción de la calidad de vida, propuesto por el neoliberalismo capitalista y el consumo masivo de bienes y servicios ratifica el mito salvador del 'desarrollo' con las siguientes concepciones: la calidad de vida es igual a la adquisición de bienes materiales, crecimiento es igual a desarrollo; la apertura de los mercados es necesaria y fundamental para el crecimiento económico de las naciones, la tecnología todo lo puede y la Naturaleza no es imprescindible. Estas y otras concepciones son el discurso imperialista que obedece a ciertos intereses economicistas de unas minorías globales que se arrodillan al modelo neoliberal.

Lo cierto de todo esto, es que han primado las ganas desenfrenadas de poder, de poseer a toda costa recursos materiales como una necesidad vital, y lo que han olvidado son las verdaderas necesidades del ser humano en su ser, hacer, tener y estar en el mundo. Nos hemos convertido en seres que reproducimos hábitos y costumbres alienantes sin cuestionar el origen de esas causas de empobrecimiento mental, que no nos permiten actuar ni reaccionar en el momento, ni tener una fuerte convicción de lo que somos y lo que nos identifica como tales. Hemos perdido la capacidad que tenemos los seres humanos de proponer y crear sobre la adversidad y eso no nos permite potenciar la creatividad y la innovación para transformar y salir de la crisis social y humana.

Según Acosta (citado por Elizalde, 2009), para los indígenas "el bienestar y el buen vivir son conceptos diferentes, son visiones del mundo que buscan una mayor armonía del ser humano consigo mismo, del ser humano con sus congéneres y del ser humano con la naturaleza" (p. 14); Otro aspecto del *buen vivir* es: "Conocimiento y reconocimiento social y cultural de los comportamientos éticos

e incluso los espirituales en relación con la sociedad y la Naturaleza, los valores humanos y la visión de futuro” (Elizalde, 2009, p. 14).

Por otro lado, Amartya Sen expone en su discurso, que el desarrollo no puede ser visto únicamente desde el punto de vista económico; según Sen, la pobreza se puede definir como la falta de ingresos monetarios causada por la privación de capacidades básicas de las personas. También argumenta que persisten factores que influyen en la privación de capacidades de las personas, como son la discriminación social, las políticas económicas y democráticas de los países llamados en desarrollo; por ende, las personas deben tener una participación más activa en la toma de decisiones que influyen en su entorno social, decisiones que no se deben concentrar en una pequeña “élite” de la sociedad, que es lo que plantea la política neoliberal (Sen, 2000).

Frente a estos panoramas sociales y económicos, la consigna es que no podemos seguir asumiendo una postura cómoda, indiferente e individualista ante una situación que empeora con el paso del tiempo, debido a las grandes irresponsabilidades que hemos cometido como especie humana que habita en este planeta. No somos seres superiores a las demás especies; precisamente somos una especie que tiene la capacidad de razonar y actuar de forma coherente y solidaria en un medio que nos permite vivir plenamente en armonía con la Naturaleza.

Por otra parte, lograr vivir en colectividad y solidaridad con los otros, lo que muy a menudo se nos olvida, por centrarnos sólo en lo propio y lo de los nuestros, dejando a un lado las opiniones, los sentimientos y las visiones de vida que tiene el vecino, el compañero de trabajo, el estudiante, el jefe, que ayudarían a construir lazos de cooperación alrededor de dinámicas propias de su convivencia, involucrándolos en las decisiones y soluciones de su cotidianidad, no dejándonos llevar por lo que nos bombardea a diario a través de los medios masivos de comunicación, sino tener la capacidad para poder desarrollar un pensamiento y una posición crítica frente a lo que se nos está imponiendo.

Sin embargo, este tipo de actitudes no se logran obtener de la noche a la mañana, se requiere de un proceso de reflexión profunda y conjunta, que afecte de forma gradual los hábitos de vida que llevamos diariamente; pero el camino es largo y urgente y si no comenzamos con cambiar aspectos que están afectando nuestro espíritu, la estabilidad y el desenvolvimiento social, las ideas de mejorar nuestras condiciones de vida y las del planeta serán voces y esfuerzos inocuos, apabullados por la hegemonía del modelo de desarrollo neoliberal.

Por lo tanto, es importante aprender a *des-aprender* todo lo que nos han inculcado como ‘civilizatorio’: no admitir que se confunda la realidad con lo que realmente



sucede y necesita la gente; se hace necesario reestructurar las tradicionales concepciones del desarrollo, comenzando por la educación y no solo de manera formal y académica, sino toda actividad o proceso que se oriente a educar de forma permanente en cualquier estamento de la sociedad. Esto, sin duda alguna, dará sus frutos para formar nuevas generaciones que propendan por el bienestar de nuestras culturas, la preservación de nuestra identidad, el respeto por la diversidad, y la preservación de nuestro medio ambiente, por medio del ingenio y la creatividad de proponer y lograr una estabilidad en nuestros estilos de vida.

En conclusión, se vale creer por una *utopía* de cambio hacia una mejor calidad de vida, que promueva la participación política de los ciudadanos para consolidar la autonomía de los pueblos, atendiendo las necesidades más latentes, y que se fortalezcan los espacios locales por medio de la comunicación activa, que la voz de sus gentes sea manifiesta en las decisiones y soluciones de sus propios desarrollos, y así se puedan derrocar las estructuras jerárquicas del poder económico hegemónico eliminando un Estado burocrático, corrupto y paternalista; que se consolide una verdadera transformación social pero por medio de las voluntades y la conciencia colectiva de sus gentes (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986).

Al compás del sol y de las sombras

Los anteriores proyectos de investigación exponen el abordaje de diferentes metodologías que tienen como fin el mejorar situaciones y por ende contextos desde las perspectivas de la población con la que se trabajó; comunidades que se perciben como acreedoras de todo lo bueno que se pueda hacer por ellas, pero cabe replantearse: *¿qué pasa con algunas poblaciones que no tienen o no cuentan con este mismo sentir desde la percepción de la sociedad?* Este es el caso del último proyecto de investigación que converge con los dos anteriores sobre el acercamiento desde diferentes formas o metodologías a la construcción de paz, partiendo de la premisa de la importancia del desarrollo social y humano.

En esta tercera investigación se plantea el trabajo desde una comunidad que se encuentra recluida en la cárcel de máxima seguridad de Cómbita (Boyacá), desde el uso de una estrategia pedagógica que, por medio de actividades escriturales reflexivas, expresa y quizá comprende desde sus experiencias el mundo que los rodea, teniendo en cuenta las consecuencias de sus actos y cómo día tras día deben afrontar diversidad de situaciones, en algunos casos muy adversas.

Situación carcelaria

No es de desconocimiento público la situación actual de nuestro país en cuanto el estado de las cárceles y las difíciles condiciones relacionadas, principalmente

con la sobrepoblación de internos que sobrepasa en algunos casos el 100% de la capacidad, generando así otro tipo de dificultades que a su vez envuelven como un círculo vicioso y contrarrestan el proceso de resocialización que se supone es el objetivo principal de la reclusión.

A pesar de los esfuerzos desde todo tipo de sectores los delitos en Colombia son comunes en el día a día, el sistema judicial queda inmerso en una ola de procesos que determinan el futuro de muchas personas que, en aras de pagar una condena por sus actos, son también encaminados a pasar por otro tipo de situaciones que se producen por el mismo encierro y las condiciones en las que se vive. Una de esas situaciones está relacionada con la salud mental, pues es evidente que la pérdida de la libertad trae consigo algún tipo de afectación y que, de acuerdo a los procesos de adaptación y afrontamiento, los internos se pueden ver exacerbados o se puede llegar a un proceso de aceptación de la situación. Es de consideración que los procesos organizativos dados en los centros de reclusión generan espacios propicios para el surgimiento del trastorno mental (Niño, A., Díaz M., D., & Ramírez N., L. 2017), consideración que no es ajena al contexto carcelario de nuestra región.

Por otra parte, no se puede desconocer el mundo externo del cual no están siendo partícipes, el hecho de que sus familiares, amigos y conocidos continúen con una vida, hace que como si fuese por arte de magia ellos desaparezcan del mapa, generando situaciones de angustia e incertidumbre, ligadas a procesos como la visita, en las que esperan con ansias el contacto con su familia y que en muchas ocasiones maneja un protocolo en donde saben que sus familiares, amigos y parejas, les mienten acerca de lo que sucede en el exterior, al igual que lo que ellos ocultan la situación vivida en su encierro (Hurtado, D., Manrique, H., 2020).

Lo anteriormente descrito nos lleva a pensar que los internos que logran “adaptarse” y aceptar su situación de encierro, también viven una cotidianidad en algunos momentos llena de tensión, en donde la rutina y las relaciones interpersonales no son las mejores, desencadenando otro tipo de conflictos tanto internos como externos. Por ejemplo, peleas, discusiones y hasta ataques físicos entre ellos. No es fácil estar a la defensiva, ni vivir con desconfianza, sin demeritar las diferentes actividades a las que tienen acceso, como: educación formal, actividades de formación técnica y actividades de recreación. Los esfuerzos realizados desde el *INPEC*, en muchas ocasiones se quedan cortos dadas las circunstancias, y no se puede cubrir con dichas actividades a todos los internos de la cárcel.

Actualmente, el sistema penitenciario tiene como principal objetivo la resocialización de los internos, con el fin de que al término de sus condenas puedan reintegrarse a la sociedad con un conjunto de habilidades y aprendizajes basados



en su tratamiento que parte de un Plan de Acción y Sistema de Oportunidades (PASO), el cual incluye una serie de etapas desde el momento en que el interno ingresa al establecimiento hasta el día que recupera la libertad. Dentro de las actividades que proponen se encuentran: labores educativas, aprendizaje y elaboración de artesanías, participación en talleres de industria y servicios, donde pueden hacer labores de lavandería, cocina-rancho, panadería, entre otras, dentro de este plan también pueden acceder a programas laborales en granjas, ordenanzas y áreas comunes.

La escritura como fortalecimiento y base de la comunicación

A raíz de dicha reflexión y a través del acercamiento a los directivos y comunidad académica de la cárcel de máxima seguridad de Cúcuta, se planteó un proyecto de investigación basado en una estrategia pedagógica que buscó de manera directa mitigar aspectos relacionados con algunas de las dificultades que se presentaban en el contexto de encierro de los internos y que no estuviera cubierta por el sistema de tratamiento y desarrollo en la aplicación de su plan de acción y sistema de oportunidades. Para ello fue relevante el diálogo con la comunidad que se encontraba en dicho contexto, es decir, desde los internos hasta el director de la cárcel en ese momento, quienes a través de esos diálogos coincidieron en que la comunicación, específicamente los estilos de comunicación requerían de atención con el fin de que el ambiente en general fuera más tranquilo y contribuyera al objetivo de un proceso de resocialización desde varias aristas.

Es por ello que una parte del proyecto se enfocó en evaluar, abordar e intervenir con talleres de comunicación asertiva, dado que luego de la parte evaluativa se pudo identificar una comunicación agresiva prevalente en el contexto, desde diferentes niveles, lo cual había ocasionado un incremento en riñas, peleas y/o disgustos, los cuales aumentaban el nivel de estrés que se vive en el contexto penitenciario.

Es indiscutible que el manejo de una comunicación asertiva depende de varios factores: características de personalidad, habilidades sociales, experiencias, contextos y relaciones actuales con las personas que nos rodean, por tanto, el ambiente penitenciario por sí mismo es de difícil manejo, algunas de las personas que se encuentran pagando una condena son conscientes de las malas decisiones que tomaron y cómo esto les ha cambiado la vida; refieren cómo sus habilidades sociales han cambiado y se han adaptado a su situación de privación de la libertad, en donde no es tan fácil expresar lo que se siente y actuar como se quiere, pues cada uno de estos factores pueden incidir en la convivencia en general. En este ambiente se manejan relaciones de poder que en algunos casos es atribuido por la misma perspectiva cultural de la prisión, pero que también adhiere las

condiciones que se tienen frente a la autoridad que ejercen de manera externa algunos de sus guardianes.

Por ende, nos podríamos preguntar: *¿Cómo se puede contribuir a la construcción de paz desde la cárcel?; ¿cuál es el papel de los actores intervinientes en este contexto en esa construcción?; ¿cómo hablar de paz, si se encuentran en situaciones de tensión y de conflicto en sus relaciones interpersonales?* No es fácil contribuir al desarrollo de la paz cuando se observa un ambiente que probablemente está permeado por prejuicios, pero desde la actitud misma de los diferentes actores de este contexto se puede dar inicio a la construcción de paz, dado que la noción de **ésta** y la mejor manera de acercarse a su construcción, tiene como base fundamental la óptica del respeto y garantía de los derechos humanos (Cabello, T., París A., & Quiñones, K., 2019).

El discurso de los Derechos Humanos en la cárcel no solo es una forma de resistencia frente a los rigores del encierro, también es un símbolo de *estatus* y un mecanismo de adaptación a la vida en prisión (Libardo, J., Iturralde, M., 2020). Por ello es que, si existe una concordancia en la exigencia y cumplimiento de los Derechos Humanos, se pueden establecer procesos inherentes que contribuyen a la construcción de paz. Las perspectivas de la comunidad convergen en una dificultad que en muchos casos es pasada por alto y tiene que ver con la forma en la que nos comunicamos; por tanto, a través de métodos teóricos, se organizaron talleres para mejorar la forma de comunicarse *entre* y *con* los internos en la cárcel, y se empezó por indagar en las relaciones con la escritura, que inicialmente se tornaban ajenas y con una actitud de rechazo.

Ante la situación se planteó y se aceptó el hecho de que no podríamos decir que las relaciones que manejan estos internos en la cárcel están todo el tiempo en una ambiente de tensión, pero sí es relevante destacar que la situación no es percibida de manera positiva y esto incide notablemente en sus comportamientos y en las relaciones con los demás. Por ello el uso de la escritura como un medio de liberación de expresiones, sentimientos y emociones, como un primer paso, antes de llegar al diálogo, contribuye a la resolución de algunos conflictos, partiendo del hecho de que si todos expresamos lo que sentimos, liberamos tensión y así estaremos más abiertos a escuchar, a dialogar y a comprender.

En un trabajo continuo con diferentes internos, profesores y coordinadores del área de educación y los mismos guardianes se llevaron a cabo procesos de enseñanza, observamos que juntos pueden contribuir en el proceso de construcción de paz en este contexto, con el fin de reducir el conflicto, promoviendo el uso de la escritura como medio y alternativa para expresar emociones y sentimientos, lo que crea una actitud positiva hacia el uso de la comunicación, la escritura y



la caligrafía con mayor confianza y por qué no, más adelante adentrarse en el mundo de la literatura.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el hecho de que los internos escriban provocan una retroalimentación de sí mismos, al leerse o leer en voz alta y escuchar lo que expresaron en sus escritos les permite reflexionar frente a sus pensamientos, emociones, sentimientos y sobre todo frente a sus acciones, aquí, pueden modificar y mejorar el estado actual de comunicación y relaciones con los demás. Dar paso al proceso de auto-subjetivación, en el que se establece la conexión entre el cuerpo, el sentimiento y cómo comportarse en base a la experiencia.

Se puede determinar que el hecho de que los pensamientos, sentimientos y comportamientos se comuniquen como expresiones escritas ayuda a establecer una salud mental adecuada y fortaleciendo el lenguaje interno que necesita ser divulgado de alguna manera. En el proceso de auto-subjetivación, la forma y el uso de la escritura es crucial, lo que tendrá un impacto en el comportamiento, las relaciones con los demás y la sociedad.

Actualmente hablamos de paz, desde la construcción comunitaria y por qué no dar la oportunidad de dicha construcción desde los principales actores del conflicto colombiano, los cuales, bajo diferentes situaciones, terminaron por engrosar las filas de diversidad de grupos que adiestraron su pensamiento y condicionaron su comportamiento, adaptándolo a la guerra. El solo hecho de que se sienta el arrepentimiento de diferentes delitos cometidos es de gran valor, y con este primer paso se podría plantear la voluntad en la construcción de paz, un segundo paso, al cual tuvimos acceso luego del arrepentimiento, fue el deseo de pedir perdón, aspecto de vital importancia en el proceso, pero algunas limitaciones no permitieron que se llevara a cabo frente a frente con su víctima. Por ello la escritura también se constituyó en un elemento que permitió expresar y liberar esas solicitudes de perdón de una manera simbólica que busca que en algún momento sea escuchada.

Los internos con los que se trabajó tenían experiencia en diferentes organizaciones al margen de la ley, como guerrilla, paramilitarismo, *bacrim*, entre otras. Coexistían en un ambiente en donde ya no eran actores del conflicto armado colombiano, sino que ahora todos estaban bajo el mismo yugo de la privación de la libertad, con antecedentes de manejo de un estilo de comunicación agresiva, dada la formación que ellos indicaban que se requería, lo cual dificultaba la adherencia a un cambio en este aspecto. La disposición fue muy positiva por parte del grupo de internos que voluntariamente quiso participar de los talleres ofrecidos, la

dirección de la cárcel, los funcionarios del *INPEC* y los del área de educativas con su apoyo favorecieron el proceso de desarrollo del proyecto.

Ahora la búsqueda se centra en convertir a estos internos en actores principales en la construcción de paz, desde sus escritos que puede ser una guía de cómo algunas situaciones adversas y decisiones equivocadas, los llevaron a la situación actual. Algunos de sus escritos plasman de manera general *historias de vida* en las que desde la niñez pasaron por situaciones difíciles, otras hablan de cómo las amistades fueron cruciales en la situación actual de encierro, todas estas historias tienen un valor agregado y es que son distintas, que se unen actualmente bajo el contexto penitenciario pero que convergen en una iniciativa de construcción de paz.

Parte de los resultados obtenidos de este proyecto de investigación contempla el hecho de que se logró mejorar estilos de comunicación entre los internos, lo cual repercutió indiscutiblemente en la disminución de conflictos. Las actividades escriturales generaron actitudes positivas frente al ejercicio de escribir y cambiaron la percepción hacia la literatura. Podríamos decir que también se fortaleció la percepción de sí mismos, dado que al inicio del proyecto varios de los participantes se consideraban incapaces de escribir por diferentes razones, y que se sorprendieron y nos sorprendieron al ver la cantidad de escritos que realizaron.

Convergencia de los proyectos

La puesta en marcha de estos proyectos pone de manifiesto la amplitud de comunidades y aristas de trabajo en pro de la construcción de paz, tres comunidades diferentes, en situaciones distintas y con percepciones y contribuciones sobre la paz desde puntos inherentes a su contexto. El trabajo colaborativo *de* y *desde* las comunidades se hace vital en el fortalecimiento de una sociedad tan desquebrajada como la nuestra, en donde la niñez carece de escenarios de representación y estimulación de su desarrollo a plenitud, en donde la juventud no cuenta con oportunidades de potencialización de habilidades coherentes con las necesidades propias y de nuestro país y en donde los internos de las cárceles son juzgados bajo prejuicios culturales y silenciosos que cada vez dañan aún más nuestra convivencia.

De eso se trataba esta pequeña contextualización desde tres proyectos de investigación que a pesar de que contaban con diferentes objetivos, llegaban a converger en un mismo punto: lograr un mejoramiento en la calidad de vida de la población con la que se trabajó, teniendo en cuenta las diferentes características de su entorno, con dificultades distintas pero que encierran un desarrollo encaminado al reconocer al otro, como eje fundamental en la construcción de paz.



Evidenciamos esa convergencia en el cómo los niños de Pírgua desde la intervención en sus habilidades sociales generaron un cambio significativo, que generó interés en la comunidad, permitiendo a los niños poderse integrar con mayor seguridad y valor en escenarios como el colegio, la comunidad y la familia, además de ver otras posibilidades no lejanas ni ajenas a ellos como una educación técnica o profesional como una oportunidad laboral. Demostraron las potencialidades para compartir y expresar sus emociones sintiendo empatía por las experiencias vividas de sus compañeros niños y adolescentes sin temor ni restricciones a ser juzgados, por lo tanto, el fortalecimiento y reconocimiento de sus emociones los enfoca a tener metas y proyectos para la vida, mediante la estimulación de valores y responsabilidades de los que ellos mismos han ido descubriendo y reconociendo, lo cual se constituye a un aporte a la construcción de paz.

Otro aspecto que nos unió fue desde la experiencia pedagógica con los estudiantes de la USTA sobre la paz y reconciliación con la comunidad académica y población foránea, se logró el fortalecimiento de la formación ciudadana y la empatía como valor fundamental y por otra parte el dejar de ser observadores ajenos de la confrontación de grupos al margen de ley y ver este tipo de situaciones como algo que compete a todos los ciudadanos de nuestro país, generando un interés y la necesidad de su participación como actores sociales. De igual manera se consolidó el sentimiento de responsabilidad observado en las narrativas y de compromiso para continuar trabajando en la enseñanza y el aprendizaje de enfoques pedagógicos centrados en la pedagogía para la paz y la promoción de los Derechos Humanos.

Por último, el trabajo realizado con los internos desde el reconocimiento y aceptación de su situación, el manejo de la comunicación asertiva, que en cierta medida afecta sus habilidades sociales y el involucramiento de la escritura como un medio de expresión y liberar tensión constituyen un paso a seguir en el camino de la construcción de escenarios donde se estimule el diálogo, la empatía y la solidaridad, fortaleciendo el cumplimiento de los Derechos Humanos desde todos los niveles de la comunidad de la cárcel de Cómbita en Boyacá.

Referencias

- Ariza, Libardo José; Iturralde, Manuel. (2020) "The Bullet in the Glass: War, Death, and the Meaning of Penitentiary Experience in Colombia". *International Criminal Justice Review* 30:1, 83-98. Online publication date: 21-Apr-2019.
- Ávila Baray, H.L. (2006). "Introducción a la metodología de la investigación". España. Consulta en línea [07 de enero de 2010]: www.eumed.net/libros/2006c/203/

Betina Lacunza, Ana; Contini de González, Norma. "Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos". *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Cabello-Tijerina, Paris A., & Quiñones, Karen. (2019). "La relevancia de la perspectiva territorial y femenina en la construcción de paz en Colombia". *Convergencia*, 26(80), 09. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10286>

Cinteco. Problemas de Conducta en la Infancia. Pza. del Marqués de Salamanca nº 10, bajo dcha. 28006 Madrid. Disponible en: <https://www.cinteco.com/problemas-de-conducta-en-la-infancia/>

Crespo Rica, S. (2006). "Comportamiento social en la infancia". Trabajo presentado en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Disponible en: <http://congreso.codoli.org/area3/Crespo-Rica3.pdf>

Figueredo Escobar E. (1985). *Logopedia II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. & Jarana Expósito, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.

<https://www.semana.com/confidenciales/articulo/cifras-de-delitos-de-venezolanos-en-colombia/654323#:~:text=En%20el%20pa%C3%ADs%20hay%20120.299,el%200%2C09%20por%20ciento.>

<http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1722>

<https://la.network/migracion-e-inseguridad-ciudadana-percepcion-o-realidad/>

<https://razonpublica.com/que-esta-pasando-con-la-seguridad-ciudadana/>

<https://razonpublica.com/se-ha-vuelto-colombia-mas-insegura-por-la-migracion-venezolana/>

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/2017/7/20/Sustainable-development-and-sustaining-peace-Two-sides-of-the-same-coin.html>

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>

Hurtado Peña, D. D., Bautista Roa, M. A., & Bohórquez Aunta, R. R. (2020). *Entre la trama y la urdimbre: Memoria, sentidos e identidades*. Tunja: USTA.

Lacunza A. "Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia". *Psicodebate* 10. Psicología, cultura y sociedad.



- López, F. & Fuentes Rebollo, M. (1994). "Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social". *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- Niño, A., Díaz M., D., & Ramírez N, L. (2017). "Trastorno mental en el contexto carcelario y penitenciario". *Carta Comunitaria*, 25(143), 77-88. <https://doi.org/10.26752/ccomunitaria.v25.n143.85> de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1950>
- Portellano Pérez J. (1996). *Las dislexias escolares*. Madrid: Alianza.
- Rizo, M. y Romeu, V. (2006). "Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales". *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Disponible en: www.e-compos.org.br/e-compos/article/viewFile/85/85
- Sandoval García, Carlos. (2010). "La legalidad que produce irregularidad". Ponencia en tercera jornada políticas migratorias, justicia y ciudadanía. Instituto de Filosofía CSIC-Madrid.
- SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación. Madrid: TEA Ediciones.
- Thomson ME. (1992). *Dislexia: Su naturaleza, evolución y Tratamiento*. Perú: Editorial Alianza.
- Torrío Villanueva, E. (2004). *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación*.

El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la matemática¹

Play, a Pedagogical Strategy that Favours the Learning of Mathematics

Le jeu, une stratégie pédagogique qui favorise l'apprentissage des mathématiques

O Jogo, uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem da Matemática

Ana Elsa Sánchez Hernández ²
Ana Dulcelina López Rueda ³

Recibido: 10/11/2020. Aprobado: 22/03/2021.

Cómo citar este artículo: Sánchez-Hernández, A.E. y López-Rueda, A.D. (2021-1). El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la matemática. *quaest.disput*, 14 (28), 114-133

1 Artículo de Científico.

2 Magíster en Educación. UNAB. Docente de Primaria en el Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C de Bucaramanga. Correo-e: asanchez650@unab.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-0886>. Investigación para optar al título de Magister: El Juego, Estrategia Pedagógica que Favorece el Aprendizaje de la Matemática en los Estudiantes del Grado 2° Primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela Sede C de la ciudad de Bucaramanga – Santander. Estado de la investigación: Concluida. Tipo de artículo: Investigación.

3 Doctora en Educación de la Universidad de la Salle de Costa Rica, magíster en Pedagogía Universidad Industrial de Santander. Docente del Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia. Correo-e: adulceli@unab.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6695-1517>. Directora de la Investigación: El Juego, Estrategia Pedagógica que Favorece el Aprendizaje de la Matemática en los Estudiantes del Grado 2° Primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C de la ciudad de Bucaramanga – Santander. Estado de la investigación: Concluida. Tipo de artículo: Investigación. Perteneczo al grupo de investigación UNAB: GINCAP.

Quaestiones Disputatae-Temas en Debate (quaest.disput.),
Enero - Junio 2021, Vol. 14, No. 28, pp. 114-133



Resumen

El artículo hace referencia a la investigación desarrollada con estudiantes de segundo grado de primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela (ITS), Sede C de Bucaramanga en torno al aprendizaje de las matemáticas. El estudio se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa; el proceso de indagación es inductivo, y la estrategia seleccionada para interpretar los hallazgos es de tipo descriptiva. En el desarrollo de la investigación, se aplicó la metodología investigación-acción que plantean Kemmis, S, y McTaggart, R (1998), citados por Latorre (2005) en este sentido. Desde esta perspectiva, la investigación sigue un proceso cíclico que ocurre a manera de espiral en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.

A partir del desempeño en la prueba diagnóstica, se implementó el Proyecto Pedagógico de Aula: *Aprendiendo y Jugando con las Matemáticas*, ejecutándolo a través de diez secuencias didácticas (Díaz, 2013) con el juego como apoyo activo y creativo para el aprendizaje. Como resultado de la intervención pedagógica, los estudiantes mostraron desempeño satisfactorio en la prueba final; se observó cambio de actitud, mayor compromiso, sinergia en el trabajo en equipo y respeto a los roles individuales y a las normas establecidas en cada uno de los juegos.

Palabras Claves: Estrategia educativa, juego, matemáticas, proyecto, aprendizaje.

Abstract

The article refers to the research developed with second grade students of the Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela (ITS), Sede C of Bucaramanga about the learning of mathematics. The study falls within the paradigm of qualitative research; the process of enquiry is inductive, and the strategy selected to interpret the findings is descriptive. In the development of the research, the action-research methodology proposed by Kemmis, S. and McTaggart, R. (1998), cited by Latorre (2005), was applied. From this perspective, the research follows a cyclical process that occurs as a spiral in four phases: planning, action, observation and reflection.

Based on the performance in the diagnostic test, the Classroom Pedagogical Project: Learning and Playing with Mathematics was implemented through ten didactic sequences (Díaz, 2013) with play as an active and creative support for learning. As a result of the pedagogical intervention, students showed satisfactory performance in the final test; a change in attitude, greater commitment, synergy in teamwork and respect for individual roles and the rules established in each of the games were observed.

Key words: Educational strategy, game, mathematics, project, learning.

Résumé

L'article fait référence à la recherche développée avec des élèves de deuxième année de l'école primaire de l'Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela (ITS), Sede C de Bucaramanga autour de l'apprentissage des mathématiques. L'étude s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative ; le processus d'enquête est inductif, et la stratégie choisie pour interpréter les résultats est descriptive. Dans le développement de la recherche, la méthodologie de recherche-action proposée par Kemmis, S, et McTaggart, R (1998), citée par Latorre (2005) a été appliquée dans ce sens. Dans cette perspective, la recherche suit un processus cyclique qui se déroule comme une spirale en quatre phases : planification, action, observation et réflexion.

Sur la base de la performance dans le test de diagnostic, le projet pédagogique de classe : apprendre et jouer avec les mathématiques a été mis en œuvre, en l'exécutant à travers dix séquences didactiques (Díaz, 2013) avec le jeu comme support actif et créatif de l'apprentissage. Suite à l'intervention pédagogique, les étudiants ont montré des performances satisfaisantes lors du test final; un changement d'attitude, un plus grand engagement, une synergie dans le travail d'équipe et le respect des rôles individuels et des règles établies dans chacun des jeux ont été observés.

Mots clés: Stratégie éducative, jeu, mathématiques, projet, apprentissage.

Resumo

O artigo refere-se à investigação desenvolvida com alunos da segunda classe da escola primária do Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela (ITS), Sede C de Bucaramanga em torno da aprendizagem da matemática. O estudo está inscrito no paradigma da investigação qualitativa; o processo de investigação é indutivo, e a estratégia selecionada para interpretar os resultados é descritiva. No desenvolvimento da investigação, a metodologia de investigação-acção proposta por Kemmis, S, e McTaggart, R (1998), citada por Latorre (2005), foi aplicada neste sentido. Nesta perspectiva, a investigação segue um processo cíclico que ocorre como uma espiral em quatro fases: planeamento, acção, observação e reflexão.

Com base no desempenho no teste diagnóstico, foi implementado o Projecto Pedagógico de Sala de Aula: Aprender e Jogar com a Matemática, executando-o através de dez sequências didáticas (Díaz, 2013) com o jogo como um apoio activo e criativo para a aprendizagem. Como resultado da intervenção pedagógica, os estudantes demonstraram um desempenho satisfatório no teste final; foi observada uma mudança de atitude, maior empenho, sinergia no trabalho de equipa e respeito pelos papéis individuais e pelas regras estabelecidas em cada um dos jogos.



Palavras-chave: Estrategia educativa, jogo, matemática, proyecto, aprendizagem.

Introducción

En Colombia, es política educativa determinar el nivel de desempeño de los estudiantes frente a las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional (*MEN*). Esta indagación se realiza a través de las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11°, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (*ICFES*) a los estudiantes tanto del sector público como del privado al final de cada ciclo educativo; los resultados son insumos para replantear acciones de mejoramiento en cada entidad territorial y local.

Fue así que al conocer los resultados de los desempeños en matemática de los niños de 3° de primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela (*ITS*) de la ciudad de Bucaramanga, se buscó aportar desde el campo de la investigación con una estrategia pedagógica que favoreciera el aprendizaje de esta disciplina de manera significativa, y de la cual se hace referencia en este artículo.

La investigación inició con la confrontación de la teoría educativa, la directriz nacional, el Proyecto Educativo Institucional (*PEI*), y el anhelo de visualizar su aterrizaje en la práctica en el grado donde la autora de la investigación era docente (2°).

De la identificación del problema, emergió la pregunta: ¿Cómo favorecer el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del grado 2° primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela sede C? Para dar respuesta a esta pregunta, se propuso como objetivo general: Implementar una estrategia pedagógica que favorezca el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de grado segundo del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C, mediante el juego.

Es preciso enfatizar sobre la importancia de implementar estrategias pedagógicas atractivas para los estudiantes del presente siglo, los cuales se desenvuelven en una modernidad influenciada por los avances de la tecnología y las comunicaciones.

Se trabajó con 34 estudiantes: 10 niñas y 24 niños. Sus edades oscilaron entre los seis y nueve años; de familias de estratos 1 y 2, con bajos niveles de educación; económicamente se sustentan con trabajos informales y residen en zonas cercanas a la Institución.

El artículo relaciona la metodología que enmarcó la investigación, las fases del proceso, las técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de la información y los resultados obtenidos con su aplicación; se presentan las categorías

de análisis y la reflexión sobre la aplicación exitosa del proyecto pedagógico de aula con el juego como estrategia didáctica para el aprendizaje de las matemáticas.

Metodología

El estudio está inscrito en el paradigma de la investigación cualitativa; el proceso de indagación es inductivo, y la estrategia seleccionada para interpretar los hallazgos es de tipo descriptiva. Se recurre a la investigación cualitativa toda vez que se interviene directamente en el contexto escolar, en el aula de clase y en los espacios deportivos con que cuenta la Institución. Al respecto para (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) “la Investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). Así mismo, “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis y describe tendencias de un grupo o población” (p. 80).

Desarrollo

El problema de la investigación, que se hace referencia en este artículo, surgió de la realidad expresada a través de los resultados de los estudiantes de tercero de primaria del ITS en las pruebas Saber: en los años 2015 y 2016 la diferencia porcentual los ubicó en el nivel mínimo y en los años 2014 y 2017 en el nivel inferior (ICFES, 2017). Después de la descripción del problema y del planteamiento de objetivos, se buscó dar la fundamentación al trabajo con aportes de investigaciones regionales, nacionales e internacionales en cuanto a elementos conceptuales, metodológicos o estrategias utilizadas. Al respecto, Pardo (2017), en su propuesta involucró actividades de carácter lúdico basadas en el juego de estrategia, y Patiño (2019) encontró la baja tendencia de implementación de juegos educativos por parte de los docentes como estrategia para el conocimiento matemático de los estudiantes. Los aportes, enfatizaron la necesidad de implementar en el ITS estrategias lúdicas y experiencias innovadoras para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Luego, se estableció el marco teórico como referente para continuar el proceso investigativo. Se recurrió a diversos autores que descubren la importancia del juego en la construcción de pensamiento matemático, como las teorías de Piaget (Sánchez y Fernández, 2003), Vygotsky (Wells, 2001), Ausubel (Correa, 1996), Bruner (Linaza, 1984) en relación con el desarrollo cognitivo del niño, la situación social del desarrollo, el aprendizaje significativo y el juego.

En el desarrollo de la investigación, se utilizó la metodología *Investigación-Acción* que plantean Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998), citados por Latorre (2005) en sus cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Al respecto, este tipo



de trabajos fortalecen la calidad educativa, “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 1990, p. 24).

Primera fase: Planificación. Se aplicó una prueba diagnóstica tomada del programa Todos a Aprender del (MEN) para detectar las fortalezas y debilidades que presentaban los estudiantes de segundo de primaria del ITS con respecto al nivel de desempeño en las competencias y componentes matemáticos correspondientes a este grado. Al encontrar nivel de desempeño bajo, se decidió que era inminente la intervención pedagógica en el desarrollo de las clases de matemáticas para los niños, y las niñas de este curso. Entonces, se procedió a establecer la fundamentación teórica y a determinar las técnicas y los instrumentos adecuados para la recolección de la información.

Segunda fase: Acción. A partir del análisis de la aplicación de la prueba diagnóstica, se diseñó el proyecto de aula: Aprendiendo y Jugando con las Matemáticas la cual, se desarrolló a través de diez secuencias didácticas que abordaron las competencias y componentes del área de matemáticas para los estudiantes de segundo grado; la intervención pedagógica debía contar con elementos creativos fundamentados en el juego y la lúdica con el fin de procurar aprendizaje significativo con una metodología diferente a la que estaban acostumbrados a desarrollar en las clases.

Tercera fase: Observación. Los avances en el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la actitud de los estudiantes observados en cada secuencia didáctica, se registraron en el diario de campo, tamizando tanto logros como dificultades para dinamizar el proceso de investigación e ir dilucidando sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos. En esta fase era muy importante contar con las evidencias del ejercicio de aplicación de cada secuencia didáctica, la efectividad del juego seleccionado para el tema matemático en particular, el nivel de participación de los estudiantes en el trabajo individual o grupal, y en el cumplimiento de las reglas inherentes a cada juego.

Cuarta fase: Reflexión. La evaluación del proceso realizado en cada fase y en cada intervención pedagógica permitió conceptuar sobre las categorías que se identificaron para dar solidez al ejercicio de investigación al confrontarlas con los objetivos, metodología y resultados. Es decir, esta fase permitió fortalecer la investigación y concretar el cumplimiento de la propuesta, exponer apreciaciones, hacer replanteamientos e identificar aspectos que requirieron correcciones para mejorar el proceso pedagógico con los estudiantes.

Técnicas e instrumentos. Para definir las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos que fuesen apropiados a la población, al tipo de investigación, estrategia y metodología seleccionadas, se tuvo en cuenta que,

La *Investigación Acción* exige el manejo de técnicas e instrumentos que permitan la recolección de datos durante la ejecución de las distintas acciones en la práctica pedagógica. El Investigador es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información. Por otro lado, en la indagación cualitativa los instrumentos no son estandarizados, sino que se trabaja con múltiples fuentes de datos, que pueden ser entrevistas, observaciones directas, documentos, material audiovisual, etc. (Hernández, *et al.*, 2014, p. 397)

Se utilizaron las siguientes técnicas: La *observación* con el fin de analizar y reflexionar sobre el desempeño de los estudiantes durante las sesiones de clase, una *encuesta*, con cuatro preguntas abiertas, dirigidas a los estudiantes de segundo grado para identificar la preferencia de actividades en las clases de matemáticas, la utilidad que le encuentran en la vida diaria y el acompañamiento en casa para cumplir con las tareas, *pruebas* para determinar el nivel de desempeño antes y después de la intervención pedagógica, y la *estrategia pedagógica* que se diseñó.

Se utilizaron instrumentos para operacionalizar las técnicas como: *diario de campo*, *ficha de observación participante*, los *cuestionarios* para las pruebas diagnóstica y final y, el *Proyecto Pedagógico de Aula: Aprendiendo y Jugando con las Matemáticas*. La prueba diagnóstica está avalada por el MEN y la prueba final por el grupo pedagógico Didáctica y Matemáticas, entidad que tiene convenio con la Institución Educativa para apoyar el proceso de aprendizaje de esta área en todos los grados. Para la intervención pedagógica se proyectaron una serie de actividades donde predominaba el juego, encaminadas a favorecer el desarrollo de los pensamientos matemáticos según los estándares y derechos básicos de aprendizaje estipulados por el MEN para el grado segundo de primaria y así verificar el cumplimiento de los objetivos trazados en esta investigación.

Se contó con la autorización de los padres de familia para tomar las fotografías que evidenciaban la participación de los niños en la investigación; los datos se manejaron con confiabilidad, “la cuestión ética constituye un aspecto central al momento de iniciar y desarrollar cualquier estudio investigativo, por lo que debe estar presente desde el planteamiento hasta la finalización y posterior socialización de resultados” (Moscoso y Díaz., 2017, p.53).



Resultados

Mediante la observación participante, se recogieron datos importantes para la investigación como: la actitud de los estudiantes, las debilidades y fortalezas en el aprendizaje a través del nivel de desempeño, las habilidades para trabajar en grupo, cumplimiento de reglas y reconocimiento del otro u otra hacia una mejor convivencia. A continuación, se detallan los instrumentos que operacionalizaron las técnicas seleccionadas para recoger la información pertinente.

Encuesta de percepción: En la tabla 1 se presenta la información dada por los estudiantes a cada una de las preguntas agrupadas según sus características.

Tabla 1: Encuesta de percepción en la clase de matemáticas de Segundo grado.

Pregunta	Caracterización de las Respuestas	Frecuencia	%
1. De las actividades que realizas en la clase de matemáticas, ¿cuáles te gustan más?	• Actividades curriculares.	27	79,4
	• Actividades de participación.	6	20,6
2. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de matemáticas?	• Fáciles	4	8,65
	• Difíciles	2	4,35
	• Con juegos	40	87
3. ¿En qué situaciones observas que aplicas la matemática?	• Solución de problemas cotidianos.	14	41,2
	• Realizar actividades que impliquen operaciones con dinero	9	26,5
	• Desarrollo de actividades académicas.	11	32,3
4. ¿Quién te ayuda en la casa con las tareas de matemáticas?	• Familiares	29	92,6
	• Nadie	1	1,5
	• Otros no familiares	4	5,9

Fuente: Elaboración propia.

Análisis: En la pregunta 1, las respuestas de los estudiantes en su mayoría se centraron en expresiones como: me gustan las sumas, las restas, las multiplicaciones, divisiones, hacer escalas, trabajar en animaplanos, hacer los ejercicios del calendario matemático; unos pocos hicieron referencia a que les gusta pasar al tablero para recibir caritas felices. A quienes no les gusta pasar al tablero mencionaron que les causaba angustia porque el ejercicio a realizar implicaba no

sólo desarrollarlo sino explicarlo a los compañeros. Para motivar la efectividad en la comunicación, se colocaba una carita feliz a quienes lograran hacerlo.

En la pregunta 2, los estudiantes que prefieren clases de matemática fáciles fueron justamente los que presentaron dificultad en su comprensión a diferencia de los que dijeron que difíciles porque son a quienes les gustan los retos y además son exitosos en el área. No obstante, la mayoría optó por manifestar que las clases fueran divertidas, bonitas, con juegos, con el uso del computador y que hubiese bastante participación. Es por esto, que persiste el interés por continuar indagando en la contribución de la lúdica en el aprendizaje significativo de las matemáticas por parte de los estudiantes.

En la pregunta 3, los estudiantes respondieron que la matemática se aplica por ejemplo en las tiendas de venta de víveres, para ayudar a los familiares a hacer cuentas, contar dinero, tomar medidas, pesar la carne y los demás alimentos que se compran en la plaza de mercado; otros estudiantes respondieron que para desarrollar tareas y actividades que les colocan en el colegio.

En la pregunta 4, la mayor parte de los estudiantes respondieron que la mamá es quien les colabora con las tareas de matemáticas, a otros el papá, los hermanos, los abuelos, los tíos u otro pariente cercano.

Prueba Diagnóstica: Se aplicó una prueba diseñada por el *MEN* en el marco del programa Todos a Aprender a estudiantes de grado segundo a nivel nacional. En la tabla 2 se registra para cada competencia matemática y componente, la cantidad de respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes a la prueba diagnóstica, expresada en términos de porcentaje.

Tabla 2: Resultado porcentual de las respuestas a la prueba diagnóstica.

Competencia	Componente	Respuestas correctas %	Respuestas incorrectas %
Planteamiento y resolución de problemas	Numérico-Variacional	23	67
Razonamiento y argumentación	Numérico-Variacional	42	58
Razonamiento y argumentación	Métrico-Geométrico	24	76
Razonamiento y Argumentación	Aleatorio	48	52
Comunicación, representación y modelación	Numérico-Variacional	46	54
Comunicación, representación y modelación	Aleatorio	15	85

Fuente: elaboración propia.



Análisis: De la información sistematizada, se dedujo que los estudiantes presentaban dificultades en las tres competencias matemáticas dado que en todas hay mayor porcentaje de respuestas incorrectas; por lo tanto, se observó la necesidad de intervenir en el aula de manera diferente a la tradicional con actividades tendientes a reforzar y mejorar el desempeño de los estudiantes en esta área.

Frecuentemente oímos que los profesores no utilizan los libros de matemáticas y emplean sus propios apuntes, que los alumnos no entienden los contenidos teóricos de los libros, que aplican los escasos contenidos aprendidos a la resolución eficiente de problemas, ...La problemática expuesta pone de manifiesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia matemática debe tener como meta el conocimiento funcional de los contenidos matemáticos y el desarrollo de las destrezas y habilidades matemáticas que permitan interpretar el entorno, resolver los problemas de la vida cotidiana y aprender a aprender. (Doncel y Leena, 2012, p. 88)

De esta manera, el tema de investigación cobró importancia y su desarrollo logró el impacto que se esperaba al aplicar el Proyecto Pedagógico de Aula denominado: Aprendiendo y jugando con las matemáticas, “Los proyectos pedagógicos de aula así entendidos pueden ser un instrumento para constituir otro tipo de espacios de formación, más flexibles, interdisciplinarios, más prácticos, aun en la estructura rígida que a veces se presenta en el sistema educativo” (Hernández et al., 2011, p. 11).

Proyecto Pedagógico de Aula: Aprendiendo y jugando con las matemáticas. Esta estrategia se desarrolló a través de diez secuencias didácticas, en las cuales se utilizaron juegos pedagógicos encaminados a favorecer el aprendizaje de las competencias y pensamientos matemáticos, teniendo como base los ejes curriculares programados para grado segundo en los derechos básicos de aprendizaje, los estándares curriculares de competencias y la malla curricular de matemáticas del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela. Al respecto,

Las secuencias didácticas son un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón, Pimienta, y García, 2010, p. 35).

Las secuencias didácticas en sus fases inicio, desarrollo y cierre contemplaron las actividades necesarias para cumplir con el propósito de contenido de aprendizaje y el juego seleccionado. En la Tabla 3 se enuncian los juegos que se tuvieron en

cuenta al diseñar las secuencias didácticas para intervenir pedagógicamente las clases de matemáticas.

Tabla 3: Juegos para desarrollar el Proyecto pedagógico de Aula

Clase de juego	Pensamiento	Nombre del juego	Propósito
Habilidad	Métrico y sistema de medidas	Goleadores a la medida	Entrenar a los estudiantes en ejercicios físicos con pruebas de velocidad.
Cálculo	Numérico y Sistemas de números	*Doble o mitad *Adivina la suma *Tapando números *Zig -Zag *Bingo de las multiplicaciones *Juego de los Códigos	Practicar las operaciones matemáticas básicas: suma, resta, multiplicación y división.
Azar	Aleatorio y sistema de datos	Quita y Pon utilizando la pirinola.	Elaborar diagramas de barras y pictogramas.
Estrategia	Geométrico y espacial	YIH (Tres en raya)	Ubicar estratégicamente fichas en fila, sobre Líneas rectas.
Rol	Pensamiento numérico y sistema de números	Mi tiendita escolar	Involucrar a los estudiantes en el rol de compradores y vendedores de productos de primera necesidad.

Fuente. Elaboración propia.

Secuencias Didácticas: Las secuencias didácticas se desarrollaron contando con el juego adecuado para el tema de aprendizaje correspondiente. Cada secuencia tomó el título del juego que se debía utilizar.

Secuencia 1: Juego Adivina la suma. Los niños debían hallar un mismo total a través de diferentes sumandos. Lanzaban dos dados, sumaban los puntos indicados y utilizando los números del uno al seis buscaban diferentes sumandos para el total. Este juego, produjo en los estudiantes interés, expectativa, curiosidad, manejo dinámico de las actividades grupales, respeto por las normas del juego; favoreció el desarrollo de las operaciones de cálculo mental, fortaleció el pensamiento numérico y la competencia matemática razonamiento y argumentación. Durante la ejecución de la actividad se pudo constatar que a los estudiantes se les facilitó desarrollar las sumas sin necesidad de utilizar lápiz y papel, cada vez con mayor agilidad y precisión, pues su afán era resolver el mayor número de ejercicios para ganarle a los demás grupos.



Secuencia 2: Juego de los códigos. Se realizó en parejas. Uno de los niños escribía un número de 5 o 6 cifras en un papel y mediante pistas el otro debía adivinarlo; las pistas se referían a la posición de la cifra en el número, la cantidad mayor o menor, número par o impar, cantidad de ciertos objetos en el salón. La práctica de este juego permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de ingenio y creatividad, comunicación asertiva, práctica de lectura y escritura de números, fortalecimiento del pensamiento numérico y la competencia razonamiento y argumentación y satisfacción por el trabajo en parejas.

Secuencia 3: Juego YIH o tres en raya. Se entregó un tablero para trabajar en parejas. Cada estudiante debía colocar tres fichas en una línea recta cuando le correspondiera su turno y que su contrincante no le impidiera lograr el objetivo del juego. Este juego estimuló el ingenio, la creatividad, la atención para mover las fichas y el esfuerzo para ganar. Los estudiantes disfrutaron el trabajo en equipo, se reforzaron los conocimientos sobre las clases de líneas, el pensamiento espacial sistemas geométricos y la competencia matemática comunicación, representación y modelación.

Secuencia 4: Juego El Bingo de las multiplicaciones. El propósito era fortalecer el proceso de la multiplicación mediante la ejercitación de las tablas de multiplicar del 2 al 9 con tableros individuales. La docente decía en voz alta un número o una situación matemática que relacionara una cantidad, y los niños debían buscar en su tablero el producto de los factores correspondiente. El niño que primero encontrara el resultado recibía una ficha, ganando quien primero cubriera el tablero. La actividad, permitió a los estudiantes conocer la dinámica del juego y las normas del mismo, ya que la mayoría de ellos lo desconocían. Fue una actividad agradable y divertida que sirvió para mecanizar las tablas de multiplicar, el pensamiento numérico, la competencia planteamiento y resolución de problemas y también para desarrollar habilidades de velocidad y concentración; al culminar la actividad la mayoría de los estudiantes habían memorizado las tablas de multiplicar. Este juego se repitió, pues les pareció muy entretenido.

Secuencia 5: Juego Doble o mitad. El objetivo era realizar operaciones de multiplicación o división para hallar el doble o la mitad de los números. Se entregó un tablero con números del 0 al 9 colocados en desorden en una figura a manera de laberinto con salida y meta; el niño lanzaba un dado y debía recorrer esa cantidad en el tablero, si se encontraba con la señal de multiplicación recorría esa cantidad de lugares, si se encontraba con el signo de división y se podía efectuar la operación avanzaba esa cantidad, si no, cedía el turno y lo mismo si se encontraba con un rombo o un rectángulo ganando quien primero llegaba a la meta. Este juego, permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de cálculo mental con multiplicaciones y divisiones por dos, aprender interactuando con sus

compañeros, divertirse, trabajar en grupos, reforzar el pensamiento numérico y la competencia matemática comunicación, representación y modelación. Al finalizar la actividad se pudo verificar que los estudiantes manejaban con más propiedad la tabla del dos y realizaban con mayor agilidad divisiones por el número dos; de igual manera diferenciaron los conceptos de doble y mitad.

Secuencia 6: Juego Quita y pon. El objetivo era reunir la mayor cantidad de dulces mediante el uso de la pirinola. En grupos de cuatro estudiantes, cada uno con 20 dulces y en el centro de la mesa otros 20 al corresponderle el turno debía cumplirse con lo que decía la cara de la pirinola: pon uno, pon dos, todos ponen, toma uno, toma dos, toma todo. Este juego, produjo emoción, buen desempeño del trabajo en equipo, respeto, responsabilidad, atención, diversión y permitió el fortalecimiento del pensamiento aleatorio-sistema de datos y la competencia comunicación, representación y modelación. Al concluir la actividad se pudo observar que los estudiantes aceptaron los resultados obtenidos en el juego, aprendieron sobre el concepto de juegos de azar, hubo tolerancia y dominio de las emociones teniendo en cuenta que se trataba de dulces, realizaron los pictogramas y diagramas de barras con los datos obtenidos según la cantidad de caramelos de cada uno al final de la actividad.

Secuencia 7: Juego Mi tiendita escolar. Tenía como propósito desarrollar habilidades para el manejo del dinero y de magnitudes a través de la simulación de compra y venta de productos de una tienda convencional. Se organizó un espacio en el aula de clase para el desarrollo de la actividad. La docente entregó a cada niño comprador 100.000 pesos en billetes y monedas didácticas. Antes de hacer la compra los niños debían hacer la lista de los productos teniendo en cuenta el dinero, luego se inició el ejercicio de la compra y venta y al final se socializó. Este juego permitió a los estudiantes desarrollar habilidades relacionadas con los pensamientos numérico y métrico, la competencia matemática razonamiento y argumentación. Adquirieron destrezas para el manejo del dinero, la simulación de compra y venta de productos y reconocer medidas de capacidad y peso. Se reforzó el trabajo en equipo, el desarrollo de operaciones de cálculo mental y la práctica del aprendizaje significativo: aprender haciendo. Al finalizar la actividad se comprobó que los estudiantes realizaron con mayor precisión ejercicios que implicaban resolución de problemas con las cuatro operaciones básicas.

Secuencia 8: Juego Goleadores a la medida. El objetivo era apropiarse de medidas y magnitudes tales como: centímetro, metro, distancia, velocidad, longitud y tiempo. Mediante el lanzamiento de un balón de fútbol hacia el arco desde diferentes distancias cuyas cantidades figuraban en tarjetas que se extraían de una bolsa al azar, se ubicaba la medida y desde ese punto se hacía el lanzamiento buscando el gol. La actividad se llevó a cabo en el polideportivo que está frente al colegio.



Este ejercicio didáctico, produjo en los estudiantes agrado, decisión para participar de la actividad, ejercitación física, apropiación de los conocimientos trabajados y el fortalecimiento del pensamiento métrico-sistema de medidas y la competencia matemática razonamiento y argumentación. Al culminar la actividad se pudo constatar que los estudiantes manejan con mayor claridad los conceptos trabajados y que tienen aplicabilidad en la vida cotidiana.

Secuencia 9: Juego Tapando números. El propósito era conseguir el número indicado por los dados, utilizando dos o tres operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación o división). Se entregó un tablero con números del 1 al 18 por parejas y por turnos se iba jugando con el lanzamiento de dos dados. El estudiante que conseguía el número indicado por los dados en el tablero a partir de las operaciones básicas según las instrucciones dadas lo tapaba con su nombre. Ganaba el niño que más números logró tapar en el juego. Esta actividad estimuló en los estudiantes la satisfacción por el trabajo en equipo, la concentración, habilidades para el desarrollo de operaciones matemáticas, fortalecimiento del pensamiento numérico y la competencia matemática razonamiento y argumentación. Con la ejecución de este juego se pudo corroborar que los estudiantes adquirieron destrezas para combinar las operaciones básicas.

Secuencia 10: Juego Zig-zag. El objetivo era trabajar en parejas lanzando los dados para obtener mediante operaciones matemáticas uno de los números que aparecen en la primera fila del tablero y seguir avanzando en filas y en casillas hasta llegar a la meta. Los estudiantes tuvieron la opción de utilizar dos o tres dados en cada lanzamiento. Permitted a los estudiantes desarrollar habilidades para el fortalecimiento del pensamiento numérico y la competencia razonamiento y argumentación. Se pudo constatar que los estudiantes realizan con mayor agilidad y precisión operaciones de cálculo mental involucrando dos o más signos matemáticos. Ejemplo: $2 \times 7 + 1 = 15$, $5 \times 4 - 1 = 19$.

Reflexión general: Se logró implementar la estrategia pedagógica a través de un proyecto de aula cuidadosamente planeado. Se provocó el aprendizaje de cada unidad correspondiente a lo programado por el área de matemática del ITS para segundo de primaria, mediante un juego didáctico. En ese ejercicio, se fortaleció cada competencia o pensamiento matemático, se dinamizó el proceso de aprendizaje, se exploraron conocimientos y habilidades a través del trabajo en equipo. Así mismo, se abrieron espacios para establecer nuevas relaciones y expresiones de afecto entre los compañeros. Se resalta la sana convivencia en el manejo de reglas a medida que se sucedieron los juegos. Hubo efecto transversal con esta propuesta toda vez que se practicaron valores como el respeto, sentido de pertenencia, aceptación del error y tolerancia.

Prueba Final: Con el propósito de analizar los avances obtenidos con la implementación de las actividades propuestas en el Proyecto Pedagógico de Aula se aplicó una prueba final, diseñada por el Grupo Pedagógico Didáctica y Matemáticas. La prueba constó de 15 preguntas perfiladas en el marco de las pruebas saber, teniendo en cuenta las tres competencias matemáticas y los cinco tipos de pensamientos relacionados con el desarrollo de las competencias.

En la tabla 4 se registra para cada competencia matemática y componente, la cantidad de respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes a la prueba final, expresada en términos de porcentaje.

Tabla 4: Resultado porcentual de las respuestas a la prueba final.

Competencia	Componente	Respuestas correctas %	Respuestas incorrectas %
Planteamiento y resolución de problemas	Númérico-Variacional	73	27
Razonamiento y argumentación	Númérico-Variacional	80	20
Razonamiento y argumentación	Métrico-Geométrico	78	22
Razonamiento y Argumentación	Aleatorio	82	18
Comunicación, representación y modelación	Númérico-Variacional	79	21
Comunicación, representación y modelación	Aleatorio	82	18

Fuente. Elaboración propia.

Análisis: Según los datos, se visualiza el alto rendimiento de los estudiantes en la prueba final, dado que en cada competencia el porcentaje de acierto fue significativo. Los estudiantes respondieron asertivamente a los planteamientos presentados y mejoraron satisfactoriamente en su desempeño académico. Es notable el mayor rendimiento obtenido por los estudiantes después de manejar los contenidos del área con el proyecto de aula fundamentado en aprender jugando.

Categorías y subcategorías: Las categorías y subcategorías (cf. tabla 5) que surgieron en el transcurso de la investigación fueron contrastadas con las teorías de apoyo, los hallazgos y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la metodología, los objetivos propuestos al inicio del estudio y el marco teórico del proyecto investigativo como medio de verificación de los alcances del Proyecto de Aula.



Tabla 5: Categorías, subcategorías e indicadores de evaluación

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Motivación	Participación y actitud	Muestra interés y participa activamente en cada juego que se le propone.
	Sana competencia	Comprende las reglas de cada juego y facilita con su actitud la sana competencia.
	Nivel de participación	Realiza las actividades lúdicas de manera efectiva.
Rendimiento Académico	Nivel de desempeño	Muestra avance significativo en la prueba final evidenciando mejoramiento en el manejo de las competencias y los componentes o pensamientos.
	Desarrollo de habilidades Consolidación de conocimientos	Adquiere agilidad en el manejo de los conocimientos a partir de la integración de la lúdica en su proceso de aprendizaje.
Proyecto de aula	Secuencia didáctica	Realiza satisfactoriamente las actividades que se le propongan en cada situación matemática.
	Estrategias lúdicas	Desarrolla con efectividad cada juego propuesto como parte de la secuencia didáctica y que consolida el proyecto de aula, respetando las reglas correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis mediante la triangulación: “La triangulación se refiere al uso de varios métodos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119). En la tabla 6, se observa la forma como se hizo el contraste para verificar la validez de los hallazgos al menos en la categoría Motivación y en las subcategorías: Participación activa, actitud y sana competencia.

Tabla 6: Muestra de la Triangulación de la Información para la categoría motivación

Sub categoría	Fundamento Teórico	Hallazgos	Análisis
Participación y actitud	<i>“La motivación, entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí</i>	Durante el desarrollo de las actividades se pudo evidenciar: -Disposición a participar activamente en la clase. Preguntaban: “Profe ¿cómo es el juego de hoy?” -Los niños se organizaban rápidamente para	Los resultados de la prueba diagnóstica dieron la pauta para: -Implementar cambios sustanciales en la metodología que se estaba aplicando en las clases pues los niños deseaban que fueran más divertidas y fáciles. -Atender a las necesidades de los niños relacionadas con mejorar
Participación y actitud	<i>mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados”.</i> (González y Touron, 1992, p. 285). De ahí la importancia de ofrecer a los estudiantes estrategias lúdicas que los motive a participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje.	que la clase iniciara pronto porque sabían que había algo importante y diferente para hacer. -Los niños que generalmente no cumplían con sus tareas, empezaron a atender y a interesarse más por aprender.	su actitud, cumplimiento de tareas, trabajo en equipo, manejo de instrucciones y normas y poder participar sin temor. -Profundizar en temáticas relacionadas con conceptos básicos para este grado en el área de matemática.
Sana competencia	Para hacer más atractivo el estudio de las matemáticas y motivar a los niños, se presentaron situaciones que provocaron interés y mantuvieron la atención; <i>“la diversidad de estas situaciones debe ser lo más amplia y variada posible, de tal forma que aborden los diferentes bloques temáticos del área”.</i> (Alcalá, et. al, 2004, p. 85).	Con la aplicación de la nueva metodología de trabajo en clase, se logró que: -Los estudiantes trabajaran de manera colaborativa y según instrucciones dadas mostrando su capacidad para seguir normas y acuerdos.	Mediante la observación participativa se pudo constatar que: -Los estudiantes presentan entusiasmo al desarrollar los juegos en clase, expresan su interés y expectativa, escuchan las instrucciones y acatan normas. - La estrategia de conformar grupos, resultó muy interesante. Se observó que en cada juego los estudiantes se reunieron con compañeros diferentes, sin cómplices de juegos lo cual facilitó la sana competencia.
Sana competencia	Fue así, como se optó por implementar el juego como estrategia didáctica, permitiendo a los estudiantes divertirse aprendiendo y competir sanamente con sus compañeros.	-Reconocer las habilidades de sus compañeros que ganaban cada juego propuesto. -Ejercicio de la tolerancia en los subgrupos.	-Las diferencias que existían entre algunos estudiantes por diversas situaciones, no influyeron al momento de conformar los grupos de trabajo. Les interesaba jugar y por eso fueron tolerantes.

Fuente: Elaboración propia.



Conclusiones

La implementación del juego como estrategia pedagógica para favorecer el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de segundo del *ITS*, generó un alto impacto en la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, pidieron que la estrategia de aprender jugando, se aplique a nivel institucional.

La ejecución del proyecto de aula: *Aprendiendo y Jugando con las Matemáticas*, a través de secuencias didácticas, facilitaron la enseñanza de los contenidos temáticos, el aprendizaje significativo de los elementos conceptuales, y el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, toda vez que se fortalecieron las competencias y componentes del área de matemáticas para los estudiantes de segundo grado.

Con respecto a la práctica pedagógica, se innovó en el proceso de enseñanza al fortalecer el aprendizaje de la matemática, integrando materiales, uso de las *TIC* y juegos didácticos de interés para los estudiantes.

La ejecución de los juegos matemáticos permitió la integración, la sana competencia y el trabajo colaborativo, favoreciendo el intercambio de saberes y el reconocimiento de las expresiones de los demás en cuanto a las actividades matemáticas propuestas. Se produjo sinergia en los equipos que se formaron de tal manera que al final competían sanamente y dentro de los parámetros del respeto a las normas y a las personas.

El proyecto pedagógico implementado, impactó positivamente en la comunidad educativa. Los padres de familia manifestaron su satisfacción, los docentes pidieron la socialización de la experiencia y los directivos la continuidad en los demás grados como proyecto macro del área de matemáticas.

Referencias

- Abdón, I. (1999). *Evaluemos competencias matemáticas 1° - 2° - 3°*. 1ª ed. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Arteaga, B., y Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja, UNIR.

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.
- Bishop, A. (2004). *El papel de los juegos en educación matemática*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cabanne, N., y Ribaya, M. (2010). *Didáctica de la Matemática: ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* 4º ed. Buenos Aires: Bonum.
- Doncel, J., y Leena, M. (2012). *Las Competencias básicas en la enseñanza*. Bogotá: Eduforma.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Revista *Journal of Curriculum Studies* 10(4), 24.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6º ed. México, D.F.: Mc. Graw-Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2017). Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/autenticacion/autenticacionPlantel.jsf#No-back-button>
- Latorre, A. (2005). *La investigación Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. 3º ed. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Linaza, J. (comp.). (1984). *Juego, Pensamiento y Lenguaje: En Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial. (pp. 211 – 219).
- Maier, H. (1989). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Marín, A., y Mejía, S. (2015). *Estrategias Lúdicas para la Enseñanza de las Matemáticas en el grado quinto de la Institución Educativa la piedad – Medellín*. Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/355557695/MarinBustamanteAdrianaMaria>.
- Ministerio de Educación de Colombia. (MEN, 2013). *Secuencias Didácticas en Matemáticas Educación Básica Primaria Matemáticas Primaria*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_matematicas_primaria.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (MEN, 2017). DBA derechos básicos de aprendizaje matemáticas. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/sbmalambo/dba-derechos-bsicos-de-aprendizaje-matematicas>
- Moscoso, L., Díaz, L., (2017). *Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños*. Revista Latinoamericana de Bioética, Doi: <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>



- Pardo, L. (2017). "El juego como estrategia didáctica para fortalecer habilidades de interpretación y análisis en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto de primaria de una institución pública del municipio de San Juan de Girón". (Trabajo de grado/tesis de maestría). Bucaramanga, Santander: Universidad Industrial de Santander.
- Patiño, C. (2019). "Juegos Educativos implementados por el Docente como estrategia para el conocimiento matemático de los niños". *Revista Científica*. 4 (11), 67.
- Rincón, M. (2017). "Estrategias lúdicas enfocadas al desarrollo del pensamiento lógico matemático en estudiantes del primer grado de la básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, Sede 2". (Trabajo de grado/tesis de maestría). Bucaramanga, Santander. Industrial de Santander.
- Rodríguez, A., y Marín, C. (2018). "Implementación de un modelo de juego interactivo para aprender matemática". *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. 10 (22).
- Sánchez, H., Ana (2019). "El Juego, Estrategia Pedagógica que Favorece el Aprendizaje de la Matemática en los Estudiantes del Grado 2° Primaria del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela, Sede C, de la ciudad de Bucaramanga – Santander" (Trabajo de grado/tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar*. Rosario, Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Segarra, L. (2007). "Juego y Matemáticas". En Abrantes, P. (Coord.) *La Resolución de problemas en matemáticas claves para la Innovación educativa*. (pp. 35–41). Barcelona, España: Editorial Grao.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Velásquez, J. (2010). *El Desarrollo de Competencias con Juegos Ambientes lúdicos de aprendizaje diseño y operación*. México: Editorial Trillas.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Wesley, A. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento y Aprendizaje Enseñanza*. México: Impresora Publi – Mex. S.A. de C.V.

Justicia, conflicto y paz en Colombia.¹

Justice, conflict and peace in Colombia.

Justice, conflit et paix en Colombie.

Justiça, conflito e paz na Colômbia.

Édgar Támara Puerto²

Cómo citar este artículo: Tamara-Puerto, E. (2021-1). Justicia, conflicto y paz en Colombia. *quaest. disput.*, 14 (28), 134-156

Recibido: 14/11/2020. Aprobado: 05/04/2021

Resumen

El tema de «Sociedades en transición y construcción de paz» es sugestivo desde la impronta de la justicia, la paz y la reconciliación, teniendo presente, además, que las comunidades que sufren de primera mano violencia, discriminación, marginación e injusticia son las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú, entre otros pueblos latinoamericanos. En el marco de este artículo se presenta, con numerosas posibilidades de aproximación de análisis para el historiador, el teólogo y el sociólogo del siglo XXI, un estudio acerca de la concomitancia de la colectividad indígena con la colectividad negra, a partir de la pregunta orientadora: ¿cuál es la importancia y el significado de una cultura de paz y de reconciliación para una sociedad que transita de la guerra a la paz?

Palabras clave: Justicia, paz, reconciliación, conflicto, reparación.

1 Artículo de Reflexión.

2 Magíster en Historia, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Licenciado en Teología de la Universidad Santo Tomás. Docente e investigador de la Universidad Santo Tomás, en Tunja (Boyacá). Correo electrónico: edgar.tamara@usantoto.edu.co, edgartamara2014@gmail.com ORCID: 0000-0002-6577-6796



Abstract

The theme of “Societies in Transition and Peacebuilding” is suggestive from the perspective of justice, peace and reconciliation, bearing in mind that the communities that suffer violence, discrimination, marginalisation and injustice at first hand are the black, Afro-Colombian, Raizal and Palenquero communities of Colombia, El Salvador, Guatemala and Peru, among other Latin American peoples. This article presents a study of the concomitance of the indigenous community with the black community, with numerous possibilities for the historian, theologian and sociologist of the 21st century, based on the guiding question: what is the importance and meaning of a culture of peace and reconciliation for a society that is moving from war to peace?

Keywords: Justice, peace, reconciliation, conflict, reparation.

Résumé

Le thème “Sociétés en transition et consolidation de la paix” est suggestif du point de vue de la justice, de la paix et de la réconciliation, sachant par ailleurs que les communautés qui souffrent directement de la violence, de la discrimination, de la marginalisation et de l’injustice sont les communautés noires, afro-colombiennes, raizal et palenquero de Colombie, du Salvador, du Guatemala et du Pérou, entre autres peuples d’Amérique latine. Dans le cadre de cet article, nous présentons, avec de nombreuses possibilités pour l’historien, le théologien et le sociologue du XXI^e siècle, une étude sur la concomitance de la communauté indigène avec la communauté noire, en partant de la question directrice: ¿quelle est l’importance et la signification d’une culture de paix et de réconciliation pour une société qui passe de la guerre à la paix?

Mots clés: Justice, paix, réconciliation, conflit, réparation.

Resumo

O tema “Sociedades em transição e construção da paz” é sugestivo da perspectiva da justiça, paz e reconciliação, tendo ainda em conta que as comunidades que sofrem em primeira mão de violência, discriminação, marginalização e injustiça são as comunidades negras, afro-colombianas, Raizal e Palenquero da Colômbia, El Salvador, Guatemala e Peru, entre outros povos latino-americanos. No âmbito deste artigo apresentamos, com numerosas possibilidades para o historiador, teólogo e sociólogo do século XXI, um estudo sobre a concomitância da comunidade indígena com a comunidade negra, partindo da pergunta orientadora: qual é a importância e o significado de uma cultura de paz e reconciliação para uma sociedade que transita da guerra para a paz?

Palavras-chave: justiça, paz, reconciliação, conflito, reparação.

Introducción

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, se ostentó la paz como alcanzable para el Gobierno y la élite de Colombia. No obstante, para la mayoría, que viven en la periferia de cada ciudad, o de cada departamento, la paz era considerada como verosímil; verbigracia, para las comunidades excluidas de la sociedad equivalía a una utopía.

Es válido referirnos a la Justicia Transicional. Como asiente Delgado (2018):

La Justicia Transicional se ha construido a partir de la garantía del restablecimiento democrático de sociedades que se encuentran en el paso de la terminación del conflicto y la recuperación de los derechos humanos, en aras de lograr un equilibrio que conlleve justicia y, a la vez, una paz sostenible en el tiempo. (p. 122)

Fue considerada vituperable para algunas comunidades, que se encontraban en conflicto, pero dista de los negros e indígenas que viven la violencia, la guerra y el conflicto. Es clave entender cómo funciona esa medida. Con base en lo anterior, es importante tener presente que, a pesar de haberse firmado la paz con el grupo guerrillero autodenominado Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (*FARC-EP*) - en el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón, caracterizado como acuerdo «para la terminación definitiva del conflicto», hecho cumplido en Bogotá el 24 de noviembre de 2016, las disidencias de las *FARC* y el grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional (*ELN*), han seguido despojando de sus territorios a comunidades vulnerables, y se ha producido una segregación en esas comunidades.

Al respecto, en el caso específico de Colombia, como consecuencia de la firma del acuerdo de paz, surgió la *Jurisdicción Especial para la Paz (JEP)*. Este organismo autónomo tiene la función de «administrar justicia transicional y conocer de los delitos cometidos en el marco del conflicto armado, que se hubieran cometido antes del 1 de diciembre de 2016». De tal modo, la *JEP* fue instaurada con el fin de reivindicar los derechos de las víctimas a la justicia, con el propósito de brindarles verdad y cooperar en su restauración; así se fomenta una paz estable y duradera. Sin embargo, a la hora de analizar el posconflicto han surgido pensadores que afirman que se debe seguir acompañando a las víctimas y proseguir con los diálogos con las disidencias de las antiguas *FARC* y con el grupo guerrillero *ELN*.

Como lo declara Vera (2018): «Cada vez es mayor el consenso alrededor de la necesidad de una salida negociada al conflicto armado, son múltiples las inquietudes que surgen alrededor de la apertura real de un nuevo periodo histórico marcado



por el fin de la guerra y el paso hacia una sociedad más justa, democrática y sustentable” (p. 2).

Este caso suscita muchas inquietudes entre las víctimas, porque son ellas conscientes del boicoteo que han tenido que vivir a lo largo de su vida, con la expropiación de su *territorio*, que es el primero en sufrir la violencia. Dicho de otra manera: la víctima es la primera perjudicada. Lo anterior equivale a sostener que una vez que la comunidad es despojada de su *Pachamama* sus integrantes deben resignarse a la diáspora.

Otro aspecto que vale la pena resaltar consiste en analizar qué se entiende por paz. ¿Será meramente ausencia de guerra? En muchas ocasiones, esa interpretación es *negativa* en el sentir de académicos e historiadores. Sabemos a ciencia cierta que la paz consiste en la emancipación de los derechos, la justicia y la reparación. Como lo manifiesta Toro (2020): «La paz no puede ser solamente la ausencia de la guerra, sino el resultado de resolver las causas estructurales que han dado origen al conflicto. La paz positiva, como se la comienza a llamar, se debe formular en términos de justicia social». (p. 119)

Desde el punto de vista de la justicia social, la paz contiene matices de tinte político y teológico, y consiste en el respeto por la convivencia pacífica y el bien común en consideración a la equidad de los derechos humanos; a la vez, recalca las obligaciones que cada persona tiene frente a la sociedad.

En lo que respecta a la categoría de *memoria*, ella se puede asociar al sufrimiento que ha vivido la víctima desde su contexto territorial o geográfico, desde su entorno social. Ciertamente es que ella lleva en su recuerdo la consternación de la violencia, generada desde la irracional guerra por un mentecato sistema ideológico, que divide y fracciona el territorio por un interés particular, lo cual solo logra el surgimiento del conflicto.

Para entender cómo funciona esa medida es necesario «acercarse a las memorias del dolor y a las maneras en que las víctimas han resistido la guerra; asimismo, es fundamental para tener un panorama completo sobre las lógicas y las dinámicas del conflicto armado, así como para buscar posibilidades, desde distintos niveles de incidencia, para darle fin» (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018). No deja de ser significativo que la memoria debe suscitar esperanza en la víctima, y que incida en la verdad que lleva a la dignidad de las víctimas; quizás, garantiza la reminiscencia, un consuelo en medio de la violencia vivida a lo largo de los años.

La política y la violencia

En su célebre artículo titulado «Colombia: violencia y democracia», el gran sociólogo francés, especializado en la Historia social y política de Latinoamérica, Daniel Pécaut, aparece como el experto sobre la violencia de nuestro país. Como es sabido, ese texto refleja la difícil situación político-social de violencia que vivieron los campesinos, los indígenas y las comunidades negras en Colombia, a manos de las (*FARC-EP*) *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo*, desaparecida en noviembre de 2016, con la firma del acuerdo de Paz en Cuba, quienes retoman las armas por medio de su proclama ideológica a la cabeza de Iván Márquez y Seuxis Paucias Hernández, alias Jesús Santrich, el 24 de agosto de 2019, con el apoyo de Nicolás Maduro, Presidente de Venezuela. Los Gao conformados por las Autodefensas Gaitanistas, de Colombia o también llamados el clan del Golfo, además el Ejército popular de liberación (*EPL*) o tradicionalmente llamados los Pelusos, el Bloque Meta y al bloque “Libertadores del Vichada”, con el trasfondo de una guerra bipartidista entre liberales y conservadores.

Como lo reitera Pécaut (1991): «La mayoría de la población parece más bien asistir, como espectadora impotente, a un fenómeno que desborda con mucho los límites de una confrontación política» (p. 1). No se podría expresar mejor, en el escrito de la historia de la violencia en Colombia, la división que generó la política entre los grupos guerrilleros de Izquierda como son: *ELN*, *FARC-EP*, *EPL*, *M-19*. Hubo otros grupos armados ilegales de Derecha como: paramilitarismo o también llamados autodefensas con la cooperación de políticos, ricos hacendados, empresarios, ganaderos, narcotraficantes, entre los que se encontraba las convivir, *Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)*, las *Bacrim (Bandas criminales)* y *GAO* denominados *Grupos Armados Organizados*, que lograron con ello que la población campesina fuera la que pagara las consecuencias, al poner más de 700 muertes a manos de los grupos de derecha e izquierda. Del mismo modo, esa guerra civil rural dejó 200.000 muertos entre 1946 y 1960, suscitada por la disputa por el poder, a la que se entregan los dos partidos tradicionales, el Liberal y el Conservador, entre los que se divide la sociedad colombiana desde 1850 (Pécaut, 2009). Los grupos guerrilleros se caracterizaban por ser separatistas, es decir, sus acciones distaban de ser parte del Gobierno, y lograba entre las comunidades vulneradas la dispersión de la gente del campo hacia la ciudad. En consecuencia, tal aspecto generó la segregación entre las comunidades que sufrían en carne propia la violencia y el conflicto por una ideología sin razón.

Las intenciones de ayudar a los más inermes, por el Estado y los grupos guerrilleros, eran verosímiles, evitando la injerencia de unos contra otros; por ello, por muchos años de violencia y conflicto, hubo acercamientos y negociación entre los Gobiernos de Colombia y los grupos ilegales. El primero fue en el año de 1982



entre el presidente Belisario Betancur con las *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP)*, en La Uribe-Meta y se llevó a cabo en la primera mitad de la década de los ochenta, basado en las políticas de reinserción y desarme. El segundo intento de diálogo fue en agosto de 1984 entre el *M-19* con el Ejército Popular de Liberación (*EPL*) en conjunto con el Gobierno Nacional, lográndose un cese al fuego parcial. Así pues, para el año de 1985 se creó la coordinadora Nacional Guerrillera (*CNG*) en la que hicieron parte el *EPL*, el Movimiento 19 de abril (*M-19*), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (*PRT*), el Movimiento Armado *Quintín Lame* (*MAQL*), el Movimiento de Integración Revolucionario *Patria Libre* (*MIR-PL*) y el Ejército de Liberación Nacional (*ELM*). Asimismo, las *FARC*, junto con aliados del partido comunista, y de la mano con líderes indígenas, igualmente con estudiantes y sindicales conformaron y fundaron la unión patriótica. Con el objetivo de acercarse a las alcaldías y alguna coalición.

A pesar de los acercamientos entre el gobierno y las guerrillas en su intención por construir la paz en el territorio colombiano, se quedó en utopía, porque en lo que respecta a las guerrillas, siguieron delinquiendo y un ejemplo de ello es la toma del Palacio de Justicia en el año de 1985 y se les atribuye en general a los grupos guerrilleros de izquierda y derecha acerca de 4.000 asesinatos. Es decir, con relación a las conversaciones, treguas, acuerdos y procesos de paz con los grupos guerrilleros, llegaron a su fin. Hasta que se vuelve a tocar el tema de una negociación o acuerdo de paz en la segunda mitad de los años ochenta entre el grupo guerrillero *M-19* con el gobierno de Virgilio Barco, basados en los siguientes objetivos como la reforma al sistema político, que brindara una mejor participación democrática a través de la Constituyente y cambios estructurales en el diseño institucional colombiano vigente desde la Constitución de 1886.

Conviene subrayar que, para la primera década de los años noventa, basados en la constituyente, inician el proceso de paz con el gobierno, los grupos guerrilleros el *EPL*³, el *Quintín Lame*⁴ y el *PRT*⁵, con el objetivo de participar en la Asamblea

3 El nacimiento del *EPL* que van desde las fracturas internacionales entre los partidos comunistas; hasta la inspiración revolucionaria que significó en sectores obreros y académicos el triunfo de la Revolución Cubana.

4 El Movimiento Armado *Quintín Lame-MAQL* fue una guerrilla indigenista originada en el Cauca que aparece públicamente el 5 de enero de 1985 con la toma de la población de Santander de Quilichao. Surge de la mano de distintas organizaciones indígenas que tenían como propósito la recuperación de tierras usurpadas por las clases dirigentes con la anuencia de las autoridades y como forma de autodefensa ante las agresiones, tanto de la Fuerza Pública como de las organizaciones insurgentes a la población indígena. Su nombre es un homenaje al líder indígena Manuel Quintín Lame, quien lideró un levantamiento indígena regional durante la primera mitad del Siglo XX.

5 Partido Revolucionario de los Trabajadores (*PRT*) nació en 1982 a partir de una facción marxista-leninista del Partido Comunista, sus raíces se remontan a la gama de diversos movimientos de orientación maoísta en torno al Partido Comunista de Colombia – Marxista Leninista (*PCC-ML*),

Constituyente. Para 1992 se llevó a cabo el proceso de paz con el *ELN*, *FARC-EP* y el *EPL*, dirigidos por estudiantes, campesinos, profesores y trabajadores inspirados en la Revolución cubana, con el objetivo de lograr transformaciones sociales justas para Colombia. Entre el año de 1993 y 1994 con el presidente Gaviria se llevó a cabo el proceso de paz con la Corriente de Revolución Socialista y la causa fue la caída del muro de Berlín. Con el presidente Samper se llevó a cabo el acuerdo de paz entre 1997 y 1998 con el *ELN*, acuerdo que se quedó en diálogos e intenciones. Después para 1998 y 2002 el presidente Andrés Pastrana hizo un acercamiento e intento de diálogo de paz con el grupo guerrillero *FARC-EP* en San Vicente del Caguán. En el contexto de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez se pretendió hacer un diálogo de paz con la guerrilla del *ELN* entre el año 2005 y 2008. Asimismo, entre los años de 2003 y 2006 se presenta el proceso de paz entre las *Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)* con el presidente Álvaro Uribe Vélez con la consigna de política de 'Seguridad democrática'.

Sin embargo, en el año 2004, las guerrillas en Colombia (*FARC* y *ELN*) iban perdiendo hegemonía, a causa del despojo del territorio que habían conquistado años atrás, a manos de las *Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)*. Este aspecto llamó la atención del Gobierno nacional y generó críticas por el insuficiente manejo de la violencia que originó entre los campesinos de Colombia, como lo testifica esta afirmación:

Hasta 2004, el debilitamiento militar de las *FARC* se debe menos a esta modernización que a las acciones emprendidas por los grupos llamados 'paramilitares'. Tales grupos existen desde principios de los 80. Pero hacia 1993 comienzan a expandirse, y en 1997 se proponen coordinar sus operaciones contra la 'subversión', con la formación de las *Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)*. Financiados por las redes del narcotráfico y dirigidos, por lo demás, cada vez con mayor frecuencia por algunos de sus capos más importantes, los paramilitares se concentran en recuperar las regiones que están bajo control de la guerrilla, no enfrentándose con ella de manera directa, sino haciéndole el vacío a su alrededor. El uso del terror contra la población civil, las matanzas sistemáticas y las atrocidades comparables a las de la violencia, están en la base de su contraofensiva. (Suárez, 2011, p. 43)

Tal vez lo más significativo de la violencia entre las *AUC* y las *FARC* fue el boicoteo que vivió la población en medio de las confrontaciones, lo cual suscitó desplazamientos masivos de la población. Ese fenómeno social llegó a superar los listados de movimientos colectivos de la población, según las estadísticas del registro único de víctimas a la fecha cuenta con 8 millones de desplazados. Visto así no se concibe que después de un proceso de paz, firmado en el año 2016,

que formaron parte de la nueva izquierda latinoamericana, caracterizada por su crítica a los comunistas tradicionales (partidos y grupos armados).



siga habiendo violencia, guerra, conflicto y asesinatos a mano armada de líderes sociales, que reclaman por una vida y territorio propio y digno. Eso significa aplicar pañitos de agua tibia a la población campesina y rural, sin una sólida solución.

Las comunidades indígenas, afro-negras, y rurales en Colombia, las principales víctimas de conflictos armados.

Se debe tomar consciencia de que en Colombia quienes viven las consecuencias de la violencia de conflicto armado entre el Gobierno y las guerrillas y que buscan la paz a toda costa, son las comunidades indígenas, campesinas y negras afro. La teología católica, junto con las teologías emergentes que surgieron en el contexto latinoamericano en la década de los 80, ha tratado este asunto.

La Teología Indígena pretende actuar frente a la injusticia, la exclusión y la marginación que viven, en pleno siglo XXI, las comunidades indígenas, a causa del olvido en el que se encuentran por el Gobierno nacional. Tales comunidades indígenas son consideradas una minoría que, a lo largo de los siglos, desde la llegada de los españoles al territorio americano, han vivido toda clase de vejámenes.

En primer lugar, se llevó a cabo la «*aculturación*», que significa incorporar, admitir, aceptar una cultura a fin de implementar sobre ella otra cultura. En otras palabras: masacrar la cultura indígena para implementar la cultura cristiana venida de Europa. Se logró con todo ello la pérdida de la cultura propia. Ni qué decir del territorio que les correspondía por derecho propio. Al mismo tiempo fueron esclavizados en su propio territorio, por lo que eran obligados a trabajar allí mismo para pagarles a los españoles por adoctrinarlos en la religión católica.

En segundo lugar, surgió la *Teología de la Inculturación* de connotación antropológico-cultural, la cual consiste en integrar o mezclar una cultura con otra. Para el caso de Colombia se llevó a cabo desde 1980 hasta 1990. Se restituyeron las prácticas culturales de las comunidades indígenas, que han enfrentado violencia, guerra, despojo, persecución y desplazamiento, con la categoría de «subhumanos», como lo garantiza Martínez al citar a Orta, A.: «La Teología de la Inculturación sigue los pasos de la Teología de la Liberación, que propuso que los cristianos habían recibido el llamado a corregir las injusticias sociales pecaminosas de la pobreza y la opresión, y que restaba importancia a las distinciones étnicas y, a su vez, destacaba la identidad homogeneizadora de ‘los pobres’»; básicamente, se pretende corregir las injusticias sociales que han vivido los indígenas a manos de los grupos guerrilleros, autodefensas y las prácticas económicas, empresas extractivistas, y la violencia del ejército en su propio territorio.

En el caso particular de Colombia, la comunidad indígena que vivió los azotes del conflicto armado fue la sociedad de Awá, de Pasto, ubicada al sur del país, y que está representada por comunidades indígenas Awá Unidad Indígena del Pueblo Awá (Unipa). Con base en lo anterior, la JEP reconoció, en el año 2019, por medio del comunicado 164, de acuerdo con el caso 02, que su territorio es inescindible. «*Katsa Su*», lo que quiere decir que ninguna entidad pública o privada puede ingresar a la comunidad ni agredir su territorio (*Pachamama*), ni muchos menos a sus habitantes. Todo ello a raíz del conflicto armado que se generó, y que, a su vez, se llevó a cabo en los años comprendidos entre 2018 y 2019, a consecuencia de la presencia de grupos guerrilleros. Hubo muchas víctimas de manera violenta, y se irrespetó a los actores sociales y sus políticas internas.

Los Indígenas colombianos que aún existen, están siendo asesinados, con alarmante presencia de grupos armados (victimarios), como las disidencias de las FARC, los paramilitares y las bandas de narcotraficantes. En tanto, el Instituto de Medicina Legal de Colombia informó que al menos 83 indígenas han sido asesinados en lo que va de 2019. El número más alto de homicidios se registró en el departamento suroccidental del Cauca, donde 42 personas fueron asesinadas. Se ubicó el Departamento de Nariño, con 10 casos, por delante de La Guajira (6), Arauca (4), Risaralda (3), Antioquia (2), Caldas (2), Chocó (2), Putumayo (2), Tolima (2), Atlántico, Caquetá, Cesar, Córdoba, Magdalena, Norte de Santander, Sucre y Vaupés». (DW, 2019).

Al mismo tiempo, la JEP, en el comunicado 164, del 14 de noviembre de 2019, expresó: «Teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural, y el pluralismo jurídico, como principios fundamentales de la Constitución Política de 1991, así como lo dispuesto por el Capítulo Étnico del Acuerdo Final de Paz, la JEP respeta la autonomía, las formas de vida y sistemas jurídicos y de comprensión del mundo del pueblo Awá». (JEP, 2019). En este caso suscita la participación democrática, los derechos fundamentales y el pluralismo multicultural de todas las comunidades indígenas de Colombia, como también de aquellas que aportan a la paz y la reconciliación. Dicho de otra manera, a partir de la *Comisión de la Verdad* (tanto la JEP como la Comisión de la Verdad hacen parte del sistema integral de verdad justicia y reparación y no repetición *SIVJRNR* creado el 26 de septiembre con la firma oficial del acuerdo de paz.) se las considera víctimas, y, por consiguiente, se las debe reparar a través de la Justicia Transicional.

Son vituperables las experiencias vividas por los indígenas en Colombia, en especial por la comunidad «pueblo Awá y su territorio *Katsa Su*». Es imposible imaginarse que la mayoría de las sociedades indígenas pudiesen suponer que el conflicto

6 En la lengua o idioma propio del pueblo Awá (*Awapit*) significa 'gran territorio'.



iba a ser inmarcesible, de nunca acabar. Es imperdonable la salvajada cometida contra los indígenas. Conviene subrayar las masacres, las muertes, los destierros y las amenazas que ellos padecieron; como si ello no bastara, los despojaron de su tesoro más valioso: la tierra. Es significativo también que desde el año 2018 haya ido tomando cuerpo la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), que presentó a la JEP, en ese mismo año, un informe en el que reveló cifras escalofriantes acerca de las transgresiones contra los indígenas, durante el conflicto armado. En ese documento se argumenta acerca de «los hechos violatorios de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario contra los pueblos indígenas de Colombia, en el marco del conflicto armado (...). Según los datos de la ONIC, 2954 indígenas fueron víctimas de asesinatos selectivos en el marco del conflicto armado» (ONIC, 2018, tomado de El Tiempo, 2018).

Los datos recopilados muestran la realidad de los pueblos indígenas en Colombia, que, a casusa de una ideología intransigente, vulnera sus derechos. Además, se reveló que ellos son martirizados en su propio territorio; también son asesinados, junto a sus familias. En otros casos son martirizados por la ceguera de la corrupción y el narcotráfico; igualmente, se sacrifican por sus cabildos. Y, por último y no menos importante, son perjudicados en la integridad de sus costumbres culturales y ancestrales.

Las cifras que presenta la ONIC son estremecedoras, como se evidencia a continuación:

Entre 1958 y 2016, la ONIC encontró que 105 indígenas fueron víctimas de acciones bélicas; 2015 fueron víctimas de amenazas, intimidaciones o atentados; 954 más fueron víctimas de asesinatos selectivos; se registraron 38 ataques a poblaciones, mientras que 10 personas fueron víctimas de atentados terroristas. Se registraron 639 desapariciones forzadas y 675 masacres. También hubo 540 víctimas de reclutamiento, 126 secuestros y 164 casos de violencia sexual. El Occidente del país fue la zona que más hechos violentos registró, con el 62 % de los casos. Les siguieron el Norte, con el 18 %; la Amazonía, con el 10 %; el Centro - Oriente, con el 6 %; y la Orinoquía, con el 4 %. Los grupos armados no identificados, con el 30 %, fueron los que más acciones protagonizaron contra los pueblos indígenas. Los paramilitares estuvieron detrás del 28% de las acciones; la guerrilla, del 26% de los hechos; y los agentes del Estado, del 16% (ONIC, 2018, tomado de El Tiempo, 2018).

En relación con el informe presentado, se inquiera que sufrieron la violencia y se convierten en víctimas por las acciones bélicas y las amenazas a su integridad. Así, pues, los asesinatos eran parte de la cotidianidad; además, los atentados terroristas, junto con los ataques a la población vulnerable y civil, por la posesión

de la tierra. Se cuentan también las desapariciones forzadas, que se reflejaban en el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) «Las guerrillas han sido el mayor reclutador con 8.701, el 69% total de los casos. Los grupos paramilitares son responsables del 24% con 2.960 casos, los grupos armados post-desmovilización son responsables de 839 casos que corresponden al 7 %, y la fuerza pública con 3 casos. (ONU en Colombia, 2018)» que, en el peor de los casos, fomentaba la violencia sexual contra las mujeres inermes de carácter.

La beligerante batalla generada entre las guerrillas y el Gobierno de Colombia ha ocasionado el paupérrimo desarrollo económico, social, cultural y político de las comunidades indígenas, azotadas por muchos años por el conflicto armado. Como lo informó el periódico El Universal (Cartagena, 2013): «Los indígenas no solo se han visto afectados por la violencia que han sufrido, sino que también han sido víctimas de la estigmatización. Mucha gente piensa que en muchas zonas del país donde están ustedes la influencia de la guerrilla es muy grande, por eso inmediatamente se genera un prejuicio si nosotros les damos más autonomía». La estratagema del presidente Santos de visitar a las comunidades indígenas para asegurarles que con la firma del *Acuerdo de Paz* el conflicto llegaba a su fin, les permitió a las comunidades su enajenación, con el único objetivo de asegurar el Premio Nobel de paz.

En efecto, las comunidades indígenas que, a través de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), buscan poner fin al conflicto armado en sus territorios, entregaron un informe a la JEP para encontrar la tan anhelada paz, que por siglos se les ha esfumado de las manos; intentan así hallar en la justicia transicional y en la *Comisión de la Verdad* la reconciliación, pero no con los grupos guerrilleros y el Estado, sino con la Pachamama y sus tradiciones ancestrales, que por años han sido olvidadas por el irracional conflicto armado. Así lo avala Osorio, y Satizabal, (2020): «El conflicto armado ha generado victimización, y la construcción de paz demanda reconciliación». (p. 5).

Es de anotar que las historias de los indígenas, relacionadas con el territorio, hacen alusión a los conflictos ambientales que se generaron a causa de la indiscriminada explotación de los recursos naturales desde la llegada de las colonias españolas. Con el pasar de los años, los grupos guerrilleros se fueron apoderando de la circunscripción de los indígenas, donde no había presencia del Estado, o era considerada reserva natural.

Los últimos hallazgos que denotan las causas de la crisis ambiental, con la que se enfrentan las comunidades indígenas, hacen referencia a explotación de los recursos de la tierra, como la industrialización basada en la ideología del «capitalismo salvaje» y las «sociedades progresistas». Este aspecto lo ratifica concretamente



Venegas *et al* (2008), en el siguiente apartado: «En Colombia existen 87 pueblos indígenas, y hasta el momento se han identificado y documentado 62 conflictos ambientales de diverso origen, los cuales muestran que las comunidades han sido afectadas por los proyectos que promueven el desarrollo, especialmente económico» (p. 2). En este caso, tanto el Estado como los grupos guerrilleros se han beneficiado económicamente de los territorios de los indígenas, y les han ocasionado daños irreversibles a su hábitat natural.

Se puede asociar el sufrimiento de los indígenas a la pérdida del territorio, convulsionado por la invasión de los grupos al margen de la ley, ya que esas áreas son repletas de muerte con cultivos ilícitos, minas antipersonas, fumigaciones con glifosato y tala de bosques. Por otro lado, los pobladores sufren la desaparición forzada, por lo cual deben aprender a vivir y cohabitar con el «cambuche» de los grupos guerrilleros. Dicho de otra manera, el territorio es el primero en vivir el conflicto.

La expansión del conflicto armado por los territorios indígenas está relacionada fundamentalmente con: a) las ventajas estratégicas de los territorios indígenas para los grupos ilegales (insurgencia, narcotráfico, paramilitares) como zonas de refugio, corredores para el tráfico de armas, drogas, contrabando y movilización de sus efectivos, y para ejercer desde allí el control de las zonas económicas; b) la inversión de grandes capitales en zonas cercanas a territorios indígenas, o directamente en ellos, atrayendo primero a la insurgencia por razones políticas y financieras, y luego a la contrainsurgencia para defender sus empresas; c) la expansión de los cultivos ilícitos, coca y amapola, que terminaron invadiendo casi todos los territorios, que se convirtieron en la principal fuente de financiación de los actores armados de uno y otro bando; y d) la expansión del 'narcolatifundismo' hacia zonas con alto potencial de valorización de tierras. Insurgencia, contrainsurgencia, narcotráfico, empresas multinacionales y megaproyectos estatales son fuerzas externas de gran magnitud e impacto económico, capaces de desestabilizar las estructuras ambientales, territoriales, culturales y sociales de cualquier comunidad; de imponer su dominio y de precipitar altos niveles de violencia (Cortés, 2003, p. 239).

Desde el punto de vista de la búsqueda de la paz, que se ha llevado a cabo por el Gobierno nacional desde el año 2016, se ha prestado atención a las comunidades indígenas como generadoras y constructoras de paz; sin embargo, los indígenas manifiestan que no ha llegado a su fin el conflicto, a pesar de la firma del acuerdo de paz, como lo argumenta Barreto (2015): «Un proceso de negociación y un acuerdo de paz tienen un alcance limitado. Permiten un primer paso fundamental e indispensable para la paz: el silenciamiento de los fusiles de los actores armados, pero no necesariamente la eliminación de los gérmenes de violencia y las raíces

de la conflictividad». (P. C). Este aspecto afecta, en gran medida, a los pueblos que viven en medio del conflicto, en el aspecto social, porque no tienen autonomía en su territorio; en el aspecto político porque no reciben una ayuda eficaz del Gobierno; a nivel económico por la explotación extranjera y la presencia ininterrumpida de los grupos guerrilleros, que no permiten un avance significativo en su economía. En fin, son comunidades que quieren vivir un posconflicto en paz, y que se termine el flagelo de la guerra.

En el año 1991, el Gobierno colombiano les garantizó a las comunidades indígenas autonomía, pluralidad, diversidad y reconoció que con ellas aportan a la proyección del nuevo país en el ámbito cultural. Este aspecto se resalta, con el fin de poner freno a la desenfadada violación de derechos humanos contra los más vulnerables del país, como lo arguye Pardo (2005): «La Constitución de 1991 abrió paso a una transición pluralista, y a una reconfiguración de la diversidad cultural que, más allá de consignarse como un avance constitucional, permitió que muchos sectores y grupos que históricamente habían sido excluidos –entre ellos los pueblos indígenas– adquiriesen reconocimiento político y social». (p. 128).

Gracias a ese pronunciamiento, la relación entre el Gobierno y las minorías, como eran considerados los indígenas, empieza a tener mayor participación política; sobrevivieron a pesar de las funestas evangelizaciones y la paternidad que en muchos contextos los llevaron al exterminio. «A tal punto, que conservan parte de sus costumbres tradicionales, cosmovisión y lenguas propias» (Pardo, 2005; p. 128). Infortunadamente, solamente se logró de manera trunca, por las huestes de los grupos guerrilleros y el abandono del Estado.

En dicha coyuntura los problemas de los indígenas, aparte del ambiental, son el reclutamiento forzado, las amenazas y el asesinato de líderes (*Defensoría del Pueblo Delegada de Indígenas y Minorías Étnicas*, 2004). Tales líderes lo único que persiguen es el respeto a los Derechos Humanos, en un país en donde se proclama la democracia, lo cual dista de la libertad de expresión, desde la impronta de la garantía emancipadora. Tampoco ese proceder es legitimador.

Por su parte, el Gobierno de Colombia, junto con la *Defensoría del Pueblo Delegada de Indígenas y Minorías Étnicas*, trabaja para aminorar los errores del pasado respecto a la integración digna y eficaz de las comunidades indígenas, por medio del Decreto 252 del 21 de febrero del año 2020, que en su esencia reza:

La Constitución Política de Colombia, en su Artículo 7°, prevé que 'el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana', y con fundamento en su Artículo 56, transitorio, mientras se expide la ley orgánica de ordenamiento territorial, se facultó al Gobierno nacional para '(...) dictar normas



fiscales necesarias y demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales' (...). Que, de acuerdo con los preceptos constitucionales, las comunidades indígenas son sujetos de especial protección constitucional, con condiciones sociales, culturales y económicas que los distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, para lo cual, el Estado colombiano reconoce en los escenarios de participación y representación las diferentes formas organizativas que integran las mencionadas comunidades en el marco de su autonomía (Decreto 252 de 2020).

A diferencia de las estadísticas presentadas por todos los medios de comunicación, relacionadas con las muertes y el conflicto contra las comunidades indígenas, se debería gritar en todos los confines del país que los indígenas tienen derechos. Ojalá ese decreto no se quede en el papel, mientras los grupos étnicos viven los avatares más severos en sus comunidades.

Por supuesto, se dice que se lucha en favor de los excluidos de la sociedad, los débiles, los que están en desigualdades culturales e históricas, y, además, sociales o económicas. Como lo anuncia la Defensoría para los Grupos Étnicos, institución que debe garantizar plenos derechos a tales comunidades:

Realizar diagnósticos e investigaciones sobre la situación de los derechos humanos de los grupos étnicos víctimas de cualquier forma de violencia, discriminación o desatención en la garantía de sus derechos fundamentales y derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. (...). Acompañar y asesorar a los grupos étnicos para la exigibilidad de sus derechos, la promoción del desarrollo de políticas públicas, planes o programas para su protección y el fortalecimiento de sus procesos de participación. (...). Diseñar o proponer estrategias que permitan la visualización y creación de los mecanismos para garantizar los derechos territoriales de los grupos étnicos reconocidos en Colombia. (...). Coordinar con las Defensorías Regionales la implementación, seguimiento, evaluación y monitoreo de programas con enfoque diferencial que permitan a los grupos étnicos la garantía de sus derechos humanos». (Defensoría Delegada para Grupos Étnicos, 2020).

Como es bien sabido, la Defensoría para los Grupos Étnicos trabaja de la mano con el defensor del Pueblo, pero esa tarea no es nada fácil, puesto que hay comunidades que son desplazadas dentro de su mismo territorio, al cual llaman interétnico; además, las comunidades indígenas piden a los grupos guerrilleros que los excluyan del conflicto armado, aspecto que la Defensoría para Grupos Étnicos debe atender. Debe posibilitar, además, la integración ética con la llamada «hibridación cultural», en el espacio geopolítico que les corresponde. Además de lo anterior, la Defensoría Étnica promueve la integración entre políticas públicas,

etnopolíticas y derechos humanos, entendiéndose con el vocablo etnopolítica una organización indígena con tinte político.

El posconflicto está basado en la articulación del *Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición (Snariv)* que, en asocio con la Defensoría para los Grupos Étnicos, pretenden la reparación de los indígenas, cobijados bajo la directriz del Gobierno nacional; se garantizará la no repetición de los hechos violentos para con los más indefensos de la sociedad. «Un escenario de posconflicto que garantice la reparación colectiva étnica diferencial e integral a estas poblaciones, que no fueron cobijadas por la Ley 1448 sino por normas especiales a manera de decretos. Valga señalar que, según la Unidad de Víctimas, actualmente aparecen en el registro 685 300 afrocolombianos; 166 300 indígenas; 29 200 gitanos; 9500 raizales y 860 palenqueros». (Defensoría del Pueblo, 2020).

Según un informe del periódico *El Espectador* (2020), en el año 2020 el asesinato de líderes sociales indígenas no ha cesado, al contrario, se ha incrementado ese delito. El territorio indígena sigue siendo vulnerado, y, a pesar de ello, la transición entre territorio de conflicto hacia la paz se hace restituyendo a las víctimas; en consecuencia, ellas deben ser protagonistas. «Y aunque hasta el 2016 se preveía que la violencia fuera cosa del pasado, el panorama no ha sido mejor para estas comunidades. En lo que va del 2020, según el registro del Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (*INDEPAZ*), han sido asesinados 31 líderes indígenas en Colombia. El último fue Alirio Gustavo García, asesinado el pasado 18 de mayo en Ricaurte (Nariño). La lista parece no querer detenerse». (Parada, 2020).

Es decir, sucede lo contrario de lo que se pensaba a partir de la creación de la *JEP* y de la Comisión Étnico Racial que la integra, «conformada por un indígena wayúu, una arhuaca, una kankuama y un totoró, que representan el 10 % de esa magistratura y tienen la misión de cerrar las brechas, que en Colombia siempre han estado abiertas, entre la Justicia ordinaria y la Justicia indígena» (Parada, 2020). Se pretende no quedarse con la negativa de la situación de los asesinatos de indígenas, sino, al contrario, atender la justicia dirigida y organizada por los indígenas, la cual es respetada por la justicia del Estado, además de darle autonomía a la justicia étnica.

Recapitulando, se debe tener presente que las comunidades étnicas tienen una ley que las protege y que el Estado garantiza la no repetición del conflicto armado, que por muchos años transgredió su integridad, su territorio y sus derechos. Asimismo, según la *JEP*, tienen autonomía en administrar justicia de acuerdo con sus convicciones y principios. Por otro lado, la Defensoría del Pueblo creó la Defensoría para los Grupos Étnicos, con el fin de atender los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de las comunidades indígenas. Y, por último,



pero no menos importante, los indígenas, al ser víctimas por muchos años, tienen un trato preferencial que garantice la transición hacia comunidades libres y autónomas en sus territorios.

Las comunidades negras afro

En el contexto latinoamericano, la teología emergente ha tratado el tema de la *teología negra*, que contiene varios matices; en el contexto africano se la llama «Black Theology»; en el escenario estadounidense se denomina «Teología Afrodescendiente». Al mismo tiempo, en Latinoamérica y el Caribe se la conoce como «Teología Afronegra o afroamericana». Las anteriores denominaciones constituyen una misma forma de analizar la esclavitud en la que subsistieron las comunidades negras, las cuales vivieron la injerencia de Europa, como lo manifiesta López (2014): «La *Teología Latinoamericana* no puede ser desvinculada de los procesos de emancipación del movimiento negro, de los independentistas de EE. UU. y el panafricanismo latinoamericano y caribeño» (p. 88).

Dichas comunidades africanas sobrevivieron a la esclavitud y la comercialización hacia el continente americano, entre los siglos XV y XVI, por las colonias francesas, portuguesas, españolas e inglesas. Como lo confirma López (2014): «El primer período se remonta a los siglos XV y XVI, época en la que los africanos fueron comercializados como mano de obra barata por España, Portugal, Inglaterra y Francia». (p. 89). Por supuesto, fue la primera manifestación de violencia y conflicto que afrontaron dichas comunidades, en su propio territorio, al ser cazados y violentados; fueron tratados como subhumanos, lo que generó en las comunidades una segregación que tuvo como fin la diáspora de dichas comunidades negras.

Añadido a lo anterior, después de llevar el rótulo de la xenofobia y el racismo, con base en el imaginario social individual y comunitario, por ejemplo, en Estados Unidos, con el movimiento político Black Power (*poder negro*), se generó un pensamiento y una acción de reconocer a las comunidades negras como impredecibles para la cultura y la política, y fueron ganando estatus en lo social y lo económico. Como lo enuncia López (2014): «En EE. UU., en los años cincuenta, surge el movimiento por los derechos civiles, liderado por el pastor bautista Martin Luther King, apoyado por la fuerza profética de la iglesia negra y con algunos aliados blancos. El movimiento de King era reformista, integracionista y no violento. Existió también un movimiento revolucionario de los negros musulmanes (Black Muslims), que era separatista y revolucionario, promovido por Malcom X (cf. Cone, 1991). El movimiento de Malcolm X, después de su muerte se convirtió en el movimiento político Black Power (poder negro), que surgió en 1966, guiado por Stokeley y Camichael». (p. 92). Sin lugar a dudas, el político más influyente en

este movimiento fue el presidente Martín Luther King, quien recibió el premio Nobel de Paz en el año 1964. King fue asesinado en el año 1968.

De igual manera, en el contexto de Centroamérica y el Caribe, se dio una revolución en Haití, que generó, asimismo, el contemplar el reconocimiento de los derechos humanos a las comunidades negras presentes en esos territorios, como lo proclama López (2014): «La teología caribeña nace de dos elementos fundamentales: del panafricanismo de Marcus Garvey y la negritud. En el caso de las islas francófonas de Guadalupe, Martinica y Haití, el desarrollo de la teología está influenciado por la revolución haitiana (1791-1804)» (p. 96). A pesar del boicoteo que se generó por varios siglos, las comunidades del panafricanismo asimilaron la resistencia contra la discriminación de tipo étnico racial, la violación a los derechos humanos y la dispersión latinoamericana.

Siguiendo la línea del racismo y la xenofobia que vivieron las comunidades negras en Latinoamérica, pese a la revolución que permitió el reconocimiento de las comunidades negras, se sigue presentando hacia esas colectividades la marginación, la exclusión, la pobreza extrema y el olvido del Estado, en el caso de Colombia; y de los países vecinos, como Haití, que cada vez se sumerge más en la miseria social y económica.

Hay que reconocer que las comunidades negras vivieron la aculturación, en el sentido de que el grupo de personas que conforman una etnia vivieron unas transformaciones a nivel social, cultural y religiosa (inculturación), por el contacto con otras culturas como la europea.

En el caso específico de Colombia, se celebra el 'Día de los Afrodescendientes' el 21 de mayo, con lo cual se manifiesta su respeto a los derechos humanos. Una disposición oficial cita: «Crear la Comisión Legal para la Protección de los Derechos de las Comunidades Negras o Población Afrocolombiana, con el fin de asegurar la protección de los derechos colectivos e individuales en el mejoramiento de sus condiciones y calidad de vida a partir de la gestión legislativa, institucional, organizativa, y el control político». (Ley N° 1833 del 4 de mayo de 2017). Lo cierto es que entre las funciones sustantivas se encuentra la elaboración de propuestas que garanticen los derechos de las comunidades negras; además, promover su participación en acciones relacionadas con los aspectos políticos, sociales y económicos, que afecten de primera mano a los afrodescendientes.

También en el presupuesto nacional se tienen presentes las políticas públicas y se pide que el Gobierno ayude a los más vulnerables, como lo son las comunidades negras. Pero todo el comunicado acordado se quedó en el papel con característica de verosímil, porque si damos un vistazo a la situación social en la que viven las



comunidades negras en Colombia, específicamente en Cartagena, Cali, Chocó y el Pacífico, se evidencia una abrupta brecha entre tales comunidades y el Estado.

Realmente, las comunidades negras y afrodescendientes en Colombia viven en la pobreza extrema. El analfabetismo está al orden del día, añadido a la exclusión social y racial; y como si fuese poco, pero no menos importante, la violencia y la guerra que afrontan a raíz de la presencia de grupos guerrilleros o incidencias de las guerrillas en sus territorios, por ser fructíferos en cultivos ilícitos, los acosa por doquier. «Teniendo en cuenta que el 10 % de las víctimas en el país son afrocolombianos, las comunidades negras, palenqueras y raizales se acercaron a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) para entregarle unos informes que evidencian las graves violaciones de derechos humanos que estas poblaciones tuvieron que padecer en la guerra» (Colombia en transición, 2019).

Dichos informes evidencian las drásticas transformaciones que ha tenido que asumir las poblaciones negra, afro, raizal y palenquera, es decir, que, en los territorios como Ricaurte, Tumaco, Barbacoas (Nariño) entre otros, ellas vivieron los actos de violencia generados por miembros de las *FARC-EP* y por la Fuerza Pública, entre 1990 y 2016, como lo especifica la *JEP* (2020):

En el caso 02 se han acreditado 30 Consejos Comunitarios, que reúnen a 323 comunidades negras, con 67 268 víctimas, junto con sus territorios colectivos en 370 137 hectáreas, además de una organización de base y un grupo de 20 mujeres afrocolombianas. Estas comunidades y organizaciones participan como intervinientes especiales en su calidad de víctimas o autoridades étnicas.

En el mismo informe se asume la gallardía de las comunidades afrodescendientes, a causa de la violencia, y se las reconoce como víctimas en medio del flagelo incesante de la guerra. Por otra parte, las poblaciones afectadas por la barbarie (epíteto e intransigente de la guerrilla) son la región del Urabá, Antioquia y Chocó, que, en otras palabras, «se reconoce el enfoque étnico racial a través del reconocimiento del racismo estructural que afecta a la población afro, y que exacerbó los niveles de victimización durante el conflicto armado». (*JEP*, 2020). Pero no es todo, también territorios como el Norte del Cauca y el Sur del Valle del Cauca no fueron ajenos a la injerencia de los abusos relacionados con la balística guerrillera, lo que hizo emerger una dispersión hacia otras regiones del país.

El caso 05 investiga la situación territorial en los municipios de Santander de Quilichao, Suárez, Buenos Aires, Morales, Caloto, Corinto, Toribío y Caldono, en el Cauca, y en los municipios de Jambaló, Miranda, Padilla, Puerto Tejada, Florida, Pradera, Palmira, Jamundí y Candelaria, en el Valle del Cauca. En este caso se revisan los hechos presuntamente cometidos por miembros de las *FARC-EP* y

de la Fuerza Pública, desde el 1 de enero de 1993 hasta el 1 de diciembre de 2016 (*JEP*, 2020).

Campesinos y la violencia

Otro aspecto para resaltar es la situación de quebrantamiento que viven los campesinos en las zonas rurales de Colombia, a causa de la productividad de la tierra; el problema está relacionado con los cultivos ilícitos que se pueden generar, y no bastando con ello son expropiados de sus territorios. Y en caso de ofrecer resistencia son amenazados, o asesinados, y se les expropia de sus comarcas.

En Latinoamérica, y en el caso de Colombia por medio de la *JEP*, el Ministerio de Cultura y el Ministerio del interior, se hace un reconocimiento al aporte cultural de las comunidades indígenas, negras y campesinas, con el fin de protegerlas en sus territorios, brindarles garantías para que sus derechos no sigan siendo vulnerados, por medio de un compromiso «por la memoria de los pueblos, haciendo importantes alianzas desde distintos sectores, en las regiones, y de acuerdo con procesos que adelantan las comunidades». (Ministerio de Cultura (s.f.)). Por ejemplo, cada una de las comunidades tiene derecho a ocupar dos curules en la Cámara de Representantes, que ayudan a la reparación de las víctimas; además, se le garantiza el derecho al territorio, se les brindan becas para acceder a la educación profesional, entre otros aspectos que ayudan a garantizar la paz y la justicia que tanto piden a gritos.

Conclusiones

Conviene subrayar que hay audiencias locales en las que se ventila el desplazamiento forzado, es decir, la Defensoría pide respeto a la igualdad y la no discriminación xenofóbica, que tanto les hace daño a las comunidades negras, indígenas y campesinas. Por último, pero no menos importante, se le garantiza el derecho al territorio a dichas comunidades.

La paz no debe ser una utopía para las comunidades en mención, antes bien, se les debe garantizar en el marco de la transición o paso de la violencia hacia la terminación de la guerra. Las comunidades son fomentadoras de paz desde su aporte cultural y social, como agentes genuinos en medio de sus territorios, que tienen las huellas de la violencia generada por la guerrilla. En lo tocante al accionar de la guerrilla de las *FARC*, al desmovilizarse, se han apartado de las comunidades vulneradas, pero ese ambiente no sucede con las disidencias de mismo movimiento guerrillero. Y por el mismo camino está el movimiento guerrillero *ELN*, que, con algunas iniciativas, ha cesado el fuego en distintas fechas del año, pero en muchos otros ámbitos del país sigue generando violencia.



La violencia debe quedar en el pasado, debe ser parte del ayer; las luchas por conseguir la paz están vigentes, la memoria histórica debe ser reparada con base en la justicia restaurativa, mediante el diálogo, dejando de lado los imaginarios sociales individuales y colectivos, y también la xenofobia; garantizar la no repetición de la discriminación ni mucho menos la guerra. Para eso se debe unir el Estado con los líderes de las comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas, con el fin de brindarles la calidad de víctimas y garantizarles la no repetición de la huida colectiva que se generó por varios años en Colombia.

Se les debe garantizar el derecho a la paz a aquellas comunidades que se han empoderado para tal fin; en particular, a las comunidades víctimas del conflicto. Como lo afirma la Organización en función de una cooperación para la paz «Fomentamos el acceso de jóvenes, campesinos, indígenas y afrodescendientes a sus derechos como ciudadanos y como víctimas, y potenciamos su incidencia en la política pública local». (Movimiento por la Paz, s.f.).

En la actualidad, a través del *Movimiento por la Paz*, a las víctimas del conflicto armado se les brinda apoyo psicosocial, se promueven espacios de participación ciudadana en medio de la democracia participativa; asimismo, a las mujeres que vivieron el zurriago de la violencia sexual, se les garantiza la reparación de la memoria histórica y la identidad cultural causada por el conflicto.

Referencias

- Barreto Henriques, M. (2015). "El programa de desarrollo y paz del Magdalena Medio, ¿un modelo de construcción de paz para el posconflicto en Colombia?" (Spanish). *Papel político*, 20(2), 1.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). "Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia". Bogotá, CNMH.
- Colombia en transición. (2019, mayo 23). "Informes sobre la violencia contra los afros en Colombia ya están en manos de la JEP". *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/informes-sobre-la-violencia-contra-los-afros-en-colombia-ya-estan-en-manos-de-la-jep-articulo-862348/>.
- Cortés, L. (2003). "Relación del conflicto armado en Colombia con el desplazamiento y la resistencia indígena en etnopolíticas y racismo". Bogotá, p. 239.
- Decreto 252 (2020). Recuperado de <http://www.suin.juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30038842>
- Defensoría del Pueblo Delegada de Indígenas y Minorías Étnicas. «Informe de la Comisión de Observación sobre la crisis humanitaria en la Sierra Nevada

de Santa Marta”, Bogotá, 2003 en: www.defensoria.org.co. Fecha de acceso: agosto de 2004.

Defensoría Delegada para Grupos étnicos (2020). Recuperado de: <https://www.defensoria.gov.co/es/delegadas/12/>.

Defensoría del Pueblo (2020). Recuperado de: <https://www.defensoria.gov.co/es/nube/enlosmedios/4645/Nigeria-Renter%C3%ADa-nueva-Defensora-Delegada-para-Derechos-de-Ind%C3%ADgenas-y-Minor%C3%ADas-%C3%A9tnicas.htm>.

Delgado, C. F. R., Molina, T. M. D., & Morales, L. F. G. (2018). “Escenarios para el sometimiento de excluidos de Justicia y Paz a la Jurisdicción Especial para la Paz: disquisición sobre sus ámbitos de aplicación”. *Opinión Jurídica*, 17, 117–146. Recuperado de: <https://doi.org/10.22395/ojum.v17n35a5>

DW (2019). Recuperado de <https://p.dw.com/p/3T8pM> <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/vulneraciones-contralos-pueblos-indigenas-en-el-conflicto-armado-colombiano-254102>

DW (2020). Recuperado de <https://p.dw.com/p/3bUml>

El Tiempo (2018). Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/vulneraciones-contralos-pueblos-indigenas-en-el-conflicto-armado-colombiano-254102>

El Universal (2013). Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.co/colombia/conflicto-armado-ha-impedido-avances-en-comunidades-indigenas-138204-DQEU227206>.

JEP- Jurisdicción Especial para la Paz (2019). Recuperado de: [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-acredita-al-%E2%80%98katsa-su%E2%80%99-gran-territorio-aw%C3%A1-y-al-pueblo-aw%C3%A1-\(unipa\)-como-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-colombiano.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%2014%20de%20noviembre%20de%202019.&text=Seg%C3%BAn%20el%20pueblo%20aw%C3%A1%20ellos,los%20seres%20que%20all%C3%AD%20habitan.&text=%5B1%5D%20En%20la%20lengua%20o,\) %20significa%20%E2%80%9CGran%20territorio%22](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Paginas/La-JEP-acredita-al-%E2%80%98katsa-su%E2%80%99-gran-territorio-aw%C3%A1-y-al-pueblo-aw%C3%A1-(unipa)-como-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-colombiano.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%2014%20de%20noviembre%20de%202019.&text=Seg%C3%BAn%20el%20pueblo%20aw%C3%A1%20ellos,los%20seres%20que%20all%C3%AD%20habitan.&text=%5B1%5D%20En%20la%20lengua%20o,) %20significa%20%E2%80%9CGran%20territorio%22).

JEP (2020) 27 de mayo. Así participa la población negra, afro, raizal y palenquera en la JEP. Nota de prensa. Recuperado de: <http://ail.ens.org.co/noticias/asi-participa-la-poblacion-negra-afro-raizal-y-palenquera-en-la-jep/>.

JEP. Recuperado de: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>

Ley N° 1833 del 4 de mayo de 2017. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201833%20DEL%2004%20DE%20MAYO%20DE%202017.pdf>



- López, M. M. (2014). "Teología negra de la liberación: apuntes a propósito de los 50 años del Concilio Vaticano II". *Revista Albertus Magnus*, 5(1), 87-106.
- Martínez Novo, C. (2015). Luchas por el significado del término 'indígena' en la teología de la inculturación en Ecuador.
- Ministerio de Cultura (s.f.). "Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras". Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Paginas/default.aspx>.
- ONIC, (2018). Recuperado de: http://crideccaldas.org/wp-content/uploads/2018/08/Primer_Informe_ONIC_JEP.pdf
- ONU en Colombia, (2018). Recuperado de <https://nacionesunidas.org.co/noticias/informe-nacional-de-reclutamiento-y-utilizacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-conflicto-armado-colombiano/>
- Osorio, C. A. y Satizabal, M. (2020). "El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz que desde una visión territorial". *Hallazgos*, 17(33), p-p. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.4369>.
- Parada Lugo, V. (2020). "¿Cuál es el rol de la justicia indígena en los casos de la JEP?" *El Espectador*. Bogotá. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/jep/cual-es-el-rol-de-la-justicia-indigena-en-los-casos-de-la-jep-articulo-920955/>.
- Pardo Ayala, A. (2005). "Los pueblos indígenas y sus derechos de cara al conflicto armado: ¿Retórica o realidad latente y manifiesta?" *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas*. (7) 125-139.
- Pécaut, D. (2014). "En Colombia todo es permitido, menos el populismo". *Revista de Estudios Sociales*, 50, 21–24. Recuperado de: <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.7440/res50.2014.04>
- _____ (2009). "La «guerra prolongada» de las FARC". *Istor*, 10(37), 36–47.
- _____ "Colombia: violencia y democracia". *Análisis político*, [S.l.], n. 13, pp. 35-50, mayo 1991. ISSN 0121-4705. Disponible en: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/apol/article/view/74721/67473>>. Fecha de acceso: 18 jun. 2020.
- Suárez Gómez, J. E. (2011). "La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura". *Universitas Humanística*, 72, 275–296.

- Toro Calonje, A. (2020). "Procesos de comunicación para la paz". *Revista Anagramas*, 18(36), 115–137. Recuperado de: <https://doi.org/10.22395/angr.v18n36a7>.
- Venegas, A. et al (2008). "Territorios-indígenas-afectados-por-los-conflictos". Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-III-2008/Fasciculo-12/ur Bogotá, Colombia. Universidad del Rosario. Recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-III-2008/Fasciculo-12/ur/Territorios-indigenas-afectados-por-los-conflictos/>
- Vera Rodríguez, J. M. (2018). "Violencia, paz y conflictos ambientales en Colombia: una mirada desde la ecología política y la sociología de la violencia". *Revista Luna Azul*, 46, 409–421. Recuperado: de <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.21>

Los olvidados deseantes del Darién en busca del Norte¹

The forgotten Darien wanderers in search of the North

Les désirs oubliés du Darien à la recherche du Nord

Os desejos esquecidos de Darien em busca do Norte

Wilmer Javier Cárdenas Benítez²

Cómo citar este artículo: Cárdenas-Benítez, W.J. (2021-1). Los olvidados deseantes del Darién en busca del Norte. *quaest.disput*, 14 (28), 157-170

Recibido: 02/12/2020. Aprobado: 20/05/2021

Resumen

La autonomía de las migraciones es una acción performativa de resistencia y reconstrucción de la vida sobre la idea de nueva identidad y emergencia social en el borde. La subjetividad colectiva de la autonomía en los lugares de tránsito y territorialidad como frontera física, es el resultado de la dinámica agenciada por personas que han sido víctimas de la hegemonía y el despojo producido por la violencia, la guerra, la persecución, y el deseo de movilizarse y buscar refugio y “vida vivida” (Valera, 2019). Luego, este artículo ofrece una reflexión crítica sobre la movilidad respecto a la crisis migratoria en un no-lugar conocido como el paso del Darién, con el objetivo de proponer razones analíticas que aporten al debate de los impulsos que movilizan la autonomía en la frontera y de cómo la interseccionalidad y lo que denomino en esta reflexión como supra-interseccionalidad opacan el deseo esperanzador de un Norte en el Sur.

Palabras claves: Autonomía, migración, deseo, frontera, intersección, Sur.

1 Artículo de reflexión.

2 Especialista en Epistemologías del Sur CLACSO, Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional. Correo Electrónico: javier77_c@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7905-7557

Abstract

The autonomy of migrations is a performative action of resistance and reconstruction of life on the idea of new identity and social emergence on the edge. The collective subjectivity of autonomy in places of transit and territoriality as a physical border is the result of the dynamics agentic by people who have been victims of hegemony and dispossession produced by violence, war, persecution, and the desire to mobilise and seek refuge and “lived life” (Valera, 2019). This article then offers a critical reflection on mobility with respect to the migration crisis in a non-place known as the Darien Pass, with the aim of proposing analytical rationales that contribute to the debate on the impulses that mobilise autonomy at the border and how intersectionality and what I call in this reflection supra-intersectionality overshadow the hopeful desire for a North in the South.

Keywords: Autonomy, migration, desire, border, intersection, South.

Résumé

L'autonomie des migrations est une action performative de résistance et de reconstruction de la vie sur l'idée d'une nouvelle identité et d'une émergence sociale en marge. La subjectivité collective de l'autonomie dans les lieux de transit et la territorialité en tant que frontière physique est le résultat de la dynamique agentic par les personnes qui ont été victimes de l'hégémonie et de la dépossession produite par la violence, la guerre, la persécution, et le désir de se mobiliser et de chercher un refuge et une “vie vécue” (Valera, 2019). Ensuite, cet article propose une réflexion critique sur la mobilité par rapport à la crise migratoire dans un non-lieu connu sous le nom de col du Darien, dans le but de proposer des raisons analytiques qui contribuent au débat sur les pulsions qui mobilisent l'autonomie à la frontière et sur la manière dont l'intersectionnalité et ce que j'appelle dans cette réflexion la supra-intersectionnalité éclipsent le désir plein d'espoir d'un Nord dans le Sud.

Mots-clés: Autonomie, migration, désir, frontière, intersection, Sud.

Resumo

A autonomia das migrações é uma acção performativa de resistência e reconstrução da vida sobre a ideia de uma nova identidade e emergência social no limite. A subjectividade colectiva da autonomia nos lugares de trânsito e da territorialidade como fronteira física é o resultado da dinâmica agêntica das pessoas que foram vítimas de hegemonia e desposseção produzidas pela violência, guerra, perseguição, e o desejo de se mobilizarem e procurarem refúgio e “vida vivida” (Valera, 2019). Depois, este artigo oferece uma reflexão crítica sobre a mobilidade no que diz respeito à crise migratória num não-lugar conhecido como o Passe de Darien, com o objectivo de propor razões analíticas que contribuam para o debate dos



impulsos que mobilizam a autonomia na fronteira e como a interseccionalidade e aquilo a que chamo nesta reflexão como supra-interseccionalidade ofuscam o desejo esperançoso de um Norte no Sul.

Palavras-chave: Autonomia, migração, desejo, fronteira, intersecção, Sul.

Introducción

Entre los límites de Panamá y Colombia existe un paso conocido como el Darién, un muro intransitable donde la selva parece tragarse lo que se moviliza por este corredor mientras oculta por otro lado el tráfico humano, el tráfico de drogas, el control del territorio por los grupos armados y por su puesto el olvido. Los medios e incluso los propios migrantes lo definen como el infierno o tapón. Allí, la problemática de la migración cada año es más aguda debido a la creciente crisis civilizatoria e institucional de políticas públicas de corte internacional para el migrante y la protección del refugiado, por lo que el Darién se convierte en una de las posibilidades en la ruta del Sur al Norte para el caminante originario del Caribe, Asia y África e incluso de la misma Mesoamérica, sin embargo, estas movilizaciones que parecieran avivar la nueva fase de las diásporas en el siglo XIX perecen en muchos casos en medio del tránsito, pues al igual que el mar absorbe los cuerpos y los sueños, la selva se traga el deseo y el miedo, convirtiendo en un no-lugar, la suerte distópica de quien esperanzado buscaba su utopía. Es la *Zona del no Ser* que desde el pensamiento de Fanón se traduce en la deshumanización, lo subhumano del migrante, donde ni los derechos ni el reconocimiento como persona o sujeto social existen, reduciéndoles a cosas ofrecidas para el tráfico y la mercantilización (Grosfoguel, citando a Fanón, 2011).

De acuerdo con la ONG Redefy Panamá (2019), los relatos y reportajes del Darién describen un cartel del tráfico humano y de drogas gracias al tránsito migrante y su aumento anual en los últimos tres años que alcanzan a los más de cien mil migrantes, lo que significa que el Darién es apetecido como un negocio y mina de producción de millones de dólares al año. Este hecho pone en tensión la autonomía, el deseo, la política, el cuerpo como frontera y su construcción como método para la búsqueda de vida vivida. Entonces, ¿Qué impulsos movilizan al migrante transitar por el tapón del Darién? Han sido diferentes las formas en la que las Autonomías de las migraciones se mueven por el mundo. Ergo, la reflexión por las tensiones que generan las movilizaciones de facto sin el reconocimiento universal de dicha movilidad en zonas de tráfico más que de tránsito (Álvarez Velazco, 2019, p. 67 / Balibar, 2005, p. 94) exponen espacios como el Darién que une a las Américas en zonas de disputa.

Por consiguiente, la reflexión de proponer razones analíticas que aporten al debate de la crítica de las migraciones desde los impulsos que movilizan la autonomía en la frontera y la lógica supra e interseccional orientan la intensión de este artículo. Para este abordaje, se proponen los siguientes momentos de trabajo y análisis en contexto. Un primer momento se tratará sobre la problemática que ha existido en el tapón del Darién contextualizando su geopolítica desde las dinámicas de las prácticas sociales en zona. El segundo momento, presenta los argumentos que relacionan las categorías de autonomía, frontera y supra e interseccionalidad como categorías reflexivas de análisis frente a la crítica de las migraciones. Para el cierre, la conclusión sobre la condición deseante del migrante en la frontera del olvido que enfrenta el Darién desde la ilegalidad y el reconocimiento de la interacción de la supra e interseccional como parte de la crítica sobre su autonomía de movilización.

El tapón del Darién: geopolítica del despojo

Situado en uno de sus límites de borde en la región colombiana que conecta con el Golfo del Urabá Antioqueño y el Choco, se encuentra el Darién, un lugar de 4000 kilómetros de extensión. Por esta zona la movilidad es una odisea. Su tránsito es inhóspito, por lo que los habitantes del lugar rodean la zona en valsa por el río o el mar donde asechan múltiples peligros. Pero para muchos de los migrantes provenientes de Asia, África y América Central el tránsito debe ser por medio de la agresividad de la selva. El corredor donde se ubica el Darién es el único lugar donde se encuentra el Atlántico y el Pacífico con cientos de migrantes que desembarcan en Urabá y Turbo (Antioquia) provenientes la mayoría de Cuba y Haití junto a otros miles provenientes de Bangladés, Yemen, Pakistán, Israel, India, República del Congo, Camerún y de otros países de Asia y África que atraviesan Brasil para llegar a Ecuador y buscar el Darién por el Chocó. Es una zona del olvido, del no-ser, pues, aunque es más visible la movilización migrante en el Mediterráneo que alcanza el millón de personas, no se conoce como fenómeno recurrente por las naciones del Norte, aunque se tenga como objetivo su lugar.

Parte de los intereses por comerciar entre los estados limítrofes y desarrollistas con el fin de fortalecer el neoliberalismo y su biopiratería en la zona, ha sido el interés por la construcción y extensión de la ruta Panamericana que extendería la concesión pavimentada desde el extremo Sur de Tierra del fuego hasta el Norte de Alaska. Empero, a raíz de lo complicado del tapón por su condición selvática que no es problema para la industria, se manifiesta la resistencia de su biodiversidad, riqueza ecológica y ambiental sumada a la cultura raizal de los pueblos indígenas de la zona: Emberá, Wounaan y Kunas o Tule quienes perviven de la agricultura propia y de la riqueza silvestre de la zona de Paya compartiendo espacio con los pueblos Afro quienes se rehúsan en su mayoría a dicha construcción por el



inequívoco efecto de la destrucción y daño ambiental que vincula su cultura y tradición inmaterial amenazadas por los vicios de la modernidad, aun cuando para varios de los habitantes agricultores-campesinos del tapón, la pavimentación apoyaría la economía local.

La discusión para extender la ruta Panamericana por el Darién, es un proyecto que ha sido parte histórica de las agendas políticas en América pero que carecen de voluntad de acción debido a la falta de responsabilidad de hacerse cargo de los problemas de la región por el temor de trasladar los conflictos de una zona a otra. Esto tiene una incidencia negativa para el migrante a quien le representaría una salida más segura y autónoma a su movilización.

Movilizarse en selvas traga humanos donde fácilmente pueden morir 20 mil personas o más al año sin ser anunciadas y por tanto olvidadas, es reflejo de la invisibilización y autonomía migrante, pues la cifra de muertos en el Darién se desconoce y no figuran en las cifras oficiales de las naciones, pero sí en las trochas agrestes evidenciadas con los cuerpos fronterizos donde nadie parará para enterrar a sus muertos. Sin duda esto es reflejo de las políticas para migrantes que Mbembe (2020) nombra como necropolítica. Un argumento más del olvido que rastrilla la memoria. Un escenario concreto no solo de paso, sino de tráfico de migrantes que Valera podría mapear con el archipiélago epistemológico al caracterizar zonas de la gubernamentalidad necropolítica³ del capitalismo salvaje (Valera, 2019, p. 102). Es un escenario cartográfico perfecto para el conflicto bélico y mercantil del que no se escapa el tráfico de migrantes o su cuerpo como frontera. El tapón, análogo al análisis geopolítico del plan Colombia que referencia Chomsky (citado por Macedo y Figueroa, 2016) manifiesta prácticas espaciales y hegemónicas de las élites que generan una visión de poder y control sobre el territorio, dichas prácticas subyacen la autoridad estamental y se traslada a los clanes y grupos paramilitares ilegales que direccionan el paso sobre el golfo urabeño.

Esto es una evidencia para comprender el espacio como poder. “El espacio es un producto social (...) y sirve como una herramienta de pensamiento y acción (...) Además de ser un medio de producción, es un medio de control, y por ende de dominación y poder” (Lefebvre, 1991, p. 22). De acuerdo con las cifras presentadas por el medio La Prensa (2019) en los últimos diez años han ingresado más de cien mil personas por el tapón del Darién. La agudización y el incremento de las movilizaciones en el último año, ha superado los dos últimos antecendidos aún en medio de la emergencia sanitaria por el Covid. Incremento considerable para analizar la necesidad de buscar la utopía raptada por la hegemonía legal e ilegal.

³ Sobre este punto Valera se refiere a las políticas de control que gobiernan los cuerpos migrantes a través de la violencia del estado hacia las “poblaciones pensadas como desechables” (Valera, 2019, p. 103).

Esto nos permite anunciar que el Darién además de ser el tapón salvaje es un lugar geoestratégico para el control, tráfico, poder y comercio migrante.

La supra e interseccionalidad estructural en el campo de las migraciones

Las formas de la violencia migrante son formas de violencia colonial, capitalista y patriarcal. Colonial en la medida que se domina el ser (racismo), el saber (razón, epistemes) y poder (participación, usos de la autonomía) investigadas desde sistema-mundo de Wallerstein y desde la perspectiva del centro periferia de la colonialidad que en las posiciones y teorías transmodernas de Dussel se plantea a través de la modernidad eurocéntrica con los procesos neocoloniales (Dussel, 2005, p. 14). Es una violencia capitalista corsaria (Sousa Santos, 2020) al ser objeto de uso y cambio en el mercado legal e ilegal, donde los cuerpos sirven como usos para el tráfico, una condición necropolítica que obliga al migrante a pagar un precio por pasar la frontera traducido en muchos casos en muerte. Esta es una práctica que Mbembe (2019) describe como el neoliberalismo global cuando “todos los eventos y todas las situaciones del mundo de la vida (pueden) estar dotados de un valor en el mercado” (pp. 28-29), por supuesto, las movilizaciones aún desde su autonomía no se libran de ello. Pero además patriarcal cuando la hegemonía del control de la zona traducida en poder, pertenece a clanes familiares comandados por grupos paramilitares que violan y asesinan mujeres en los pasos selváticos donde se piensa que es ingobernable la vida. Con lo anterior, podemos inferir que se trata de una acción reaccionaria interseccional a la resistencia del migrante y su autonomía de movilización.

Desde la teoría de la feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw la perspectiva de la interseccionalidad es un estudio teórico que pretende evidenciar la relación de los múltiples escenarios e identidades que violentan la vida desde la dominación y la discriminación en las mujeres Negras. Con lo que propone como objetivo de liberación, vaciar las categorías de todo significado social para la búsqueda de la justicia e igualdad diferencial (Crenshaw, 2012). Voy a permitirme adaptar dicha categoría frente al estudio de la autonomía de las migraciones para animar el debate de la interseccionalidad y las prácticas sociales en frontera frente al caso del Darién.

Si bien Crenshaw (2012) toma como punto de partida el análisis sobre la situación de discriminación y violencia de las mujeres Negras en *interacción* con su estado de pobreza, desempleo, agresión doméstica, exclusión lingüística, empleada gratuita en el hogar y cuidadora de hijos, dichas, relaciones son producto de la interseccionalidad entre raza, género y clase (Fig. 1) como violencias conspirativas de la integridad. Esta interacción se vincula con los problemas estructurales del poder que reflejan el arsenal sistémico de la política donde su estado se encuentra en



indefensión si tomamos por ejemplo el caso de la defensa de una mujer indígena o afro dentro del sistema jurídico occidental que es retardatario y patriarcal. Para el caso de los migrantes no existe mucha diferencia. Pues si entendemos que raza, género y clase son parte del accionar estructural de la hegemonía representada por el colonialismo, capitalismo y patriarcado (Fig. 2) podemos deducir que la complejidad de interacciones se encuentra en un lugar fronterizo donde el migrante no está privilegiado de dichas interacciones: violencia racial / sexual, política, desempleo, deportación, tráfico, xenofobia, saqueo y pobreza.

Con esta reflexión análoga de la interseccionalidad, es loable afirmar que del otro lado de lo abisal y en la margen de lo invisible se forja la categoría del subhumano, independiente de su identidad que es al tiempo múltiple. Empero, el aporte que me interesa promover para la discusión crítica se refiere a otro tipo de relaciones de lo interseccional que nacen en el borde.

Figura 1. Interseccionalidad

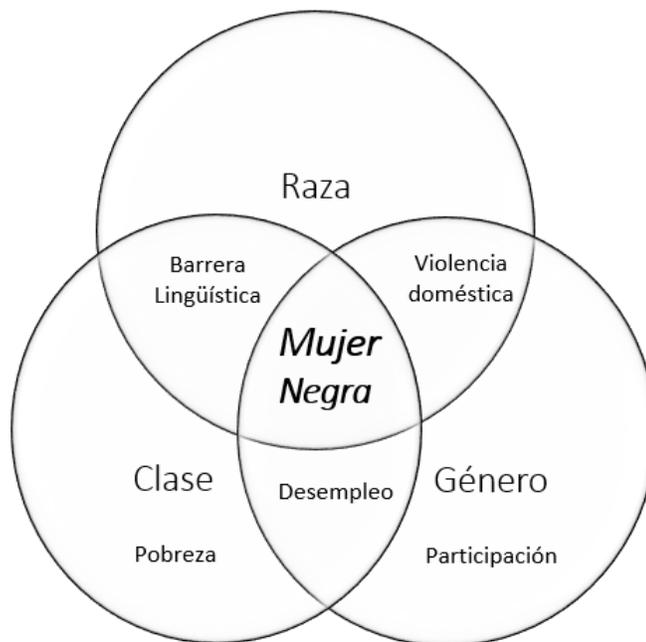
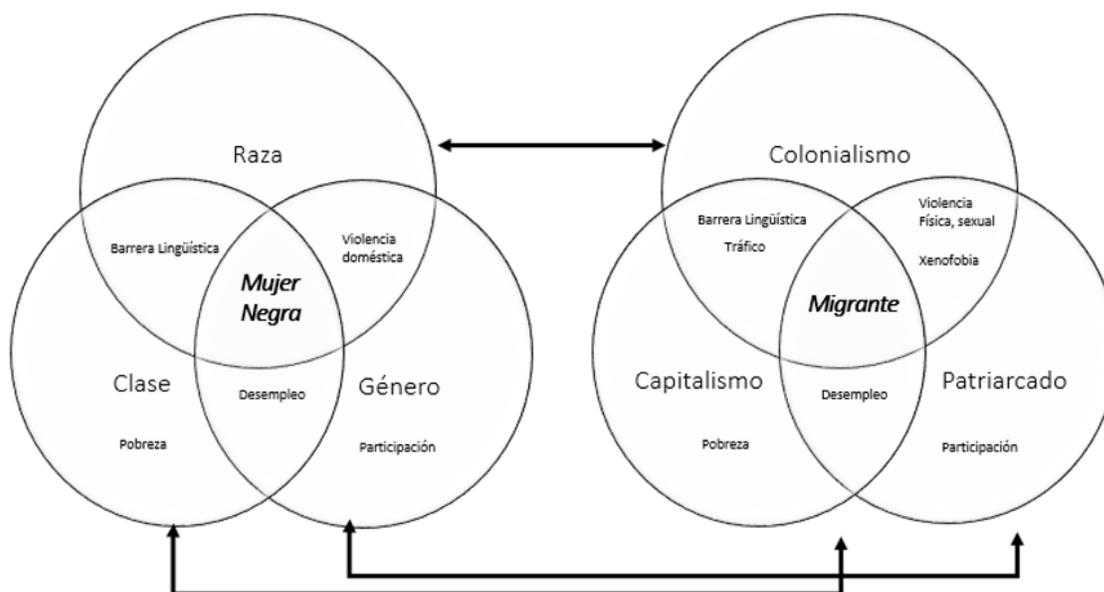


Figura 2. Interseccionalidad hegemónica



Una crítica sobre la autonomía de las migraciones parte de comprender que su identidad ha sido transgredida por la interseccionalidad legal e ilegal.⁴ Un ejemplo de esto, es el desplazamiento forzado que genera las migraciones internas, un acto de violencia orquestada por el conflicto armado en Colombia desde hace más de 60 años al que no escapa el Darién. Los grupos paramilitares del Clan del Golfo han sido la mayor empresa ilegal de Colombia que exportan más de la mitad de la cocaína fabricada en el país. Por tanto, la intersección que hegemoniza al migrante funciona en un doble racero. Primero, en el control del territorio con políticas económicas para el comercio ilícito de mercancía en la frontera (entendida como cosas materiales, inmateriales y humanos), aquí es la organización armada quien ofrece una definición imaginaria jurídica para el control del territorio y por tanto para el control de las poblaciones y su movimiento que desvirtúa las razones del apartheid entre sujetos y mercancía (Balibar, 2005) en tal virtud, se intenta escoger y regular a los pobres para legitimar la zona de tránsito paradójicamente como “clases peligrosas” (Balibar, 2005, p. 95). Segundo, por las fuerzas armadas legales de ambos lados de la frontera que neutralizan los migrantes con el objetivo de asegurar las zonas de la delincuencia común y organizada.

4 Con interseccionalidad ilegal me refiero a la hegemonía que produce parte de la estructura social que aparentemente “no” participa en las instituciones ni en la política gubernamental. Evidenciado en el control de las bandas y clanes paramilitares que le ponen orden al Darién.

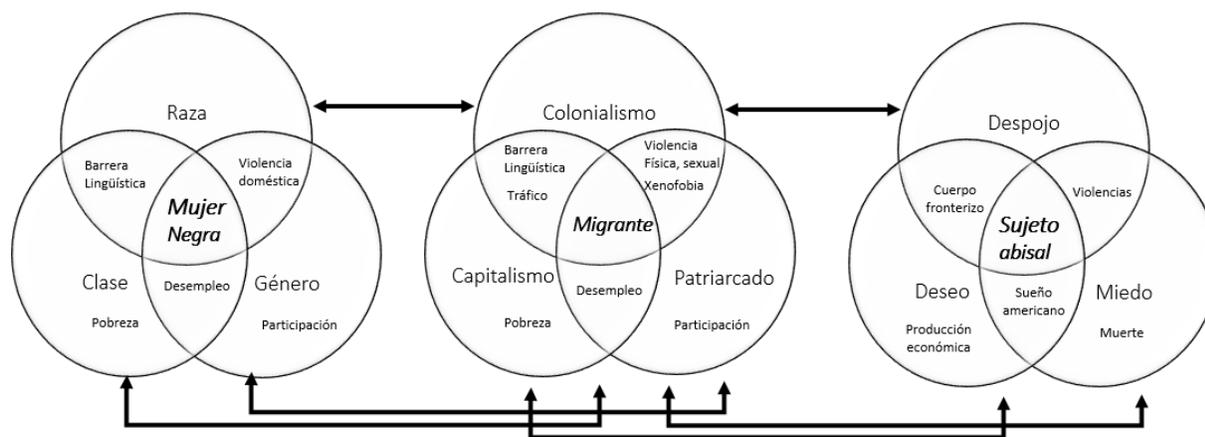


Las relaciones de interacción que nacen en el borde, ayudan a ofrecer una recreación o mutación que si bien no contrasta ni es apática a la interseccionalidad sí le da un sentido ordinal que permite evidenciar la dimensión simbólica de la frontera (Mezzadra y Neilson, 2017) hablo de la frontera no geográfica del sujeto abisal que ofrece una cartografía del cuerpo, deseo y miedo, y que propongo llamar de relación “*supra-interseccional*” (Supra: sobre-, interseccional: relaciones de dominación múltiples) se distingue de la interseccionalidad en la medida que más allá de ser víctimas del flagelo social instituido son germinadores de prácticas propias de la ideología del bienestar y el desarrollismo capital, colonial y patriarcal. Frente a esto no se trata de realizar un juicio al migrante por movilizarse de la periferia del mundo impulsado por la esperanza germinada en el deseo de la vida vivida y que contrario a luchar en su país de origen decida salir, pues es claro que el problema estructural se denota en términos de lo global donde ha surgido su ideología en raza, clase y género. Frente a esta tesis, Žizek (2016) propone como una de las soluciones más justas “reconstruir la sociedad global” aun con la crítica de su saber occidental que resta importancia al performance de los procesos locales, pues justifica que “Utópica como puede parecer, esta solución a gran escala es la única realista, y la exhibición de virtudes altruistas nos impide, en última instancia lograr ese objetivo” (p. 15). En contraargumento, Balibar responde con la impresión del giro de la civilización que no garantiza que una ideología de frontera evite la autonomía de las movilizaciones pues los antagonismos ideológicos de acuerdo con la historia se reconfiguran, aunque sufran desmoronamientos y reestructuraciones al igual que se estable la división entre el sur y el norte, el desarrollo y el subdesarrollo, las regiones ricas y regiones pobres (Balibar, 2005).

No obstante, la supra-interseccionalidad más que comprender de conflictos entiende de deseos. Los sujetos como máquinas deseantes se mueven gracias a sus pulsaciones esperanzadoras del deseo. Para los migrantes el deseo referencia la conquista del norte y por tanto arriesgan su vida en ello porque el sur perdió su encanto al devenir en intersección. Sin embargo, es ausente en muchos casos la reflexión sobre la utilidad del deseo que junto al despojo y el miedo forman la supra-intersección en relación con las formas interseccionales del poder (Fig. 3). Esto amenaza la autonomía de la migración aun cuando su movimiento está impulsado por la búsqueda de vida-vivida, al ignorar que dicha fuerza puede configurarse en un dispositivo de poder fronterizo que no es fáctico ni molar sino de tipo molecular donde se diseña y programa la psique para la fuga en una eterna inmanencia que pretende trascendentalismo. Guattari (2017) perfila de este modo, un deseo determinado por la máquina fascista que germina en la estructura propiamente económica “La máquina totalitaria experimenta en todas partes con estructuras mejor adaptadas a las situaciones, es decir, más

preparadas para captar el deseo y ponerlo al servicio de una economía basada en el beneficio” (p. 65).

Figura 3. Supra-intersección



En consecuencia, queda externalizado de sí el sujeto abisal quien piensa que la solución de su vida es el origen de sus problemas, pues la ha traído la modernidad que ahora rechaza, pero insiste en su retorno originario. Con esta crítica a la autonomía de las movilizaciones se busca comprender que más allá de las acciones del derecho de fuga, la psique deseante del ahora traficado del Darién reposa sobre una base holográfica que deja a su suerte la esperanza en el Norte quien que a la vez consume su sueño. Sin embargo, frente a la autonomía de las migraciones existe quienes al ser persuadidos por el negocio del tráfico de la movilidad, prefieren darse el *derecho de fuga* que expone Cordero, B., Mezzadra, S. y Valera, A. (2019), al mencionar las resistencias subalternas que retan la supra e interseccionalidad del paso de frontera en el tapón, donde la vida es asechada muchas veces por el sistema de control de las políticas militares del estado y el control del Golfo por los Úsuga en la búsqueda libre de la migración.

Estas prácticas colonialistas y fascismos moleculares propios de la supra-interseccionalidad son el refugio del miedo de morir buscando vida, y del despojo del cuerpo como zona de frontera traficada que predominan en el Darién. El migrante como camello para la droga (política económica de la región) es quien sirve al control y vigilancia fronteriza, de la misma forma que sirven las porteadoras en el paso del mediterráneo entre Ceuta y Gibraltar. La vulnerabilidad de la autonomía de los migrantes crece con mayor fuerza en las familias con hijos que intentan pasar el tapón pues la interacción se evidencia cuando las mulas humanas, llamados maleteros junto a los coyotes asechan la necesidad deseante



del migrante y se provechan de su miedo para continuar con el despojo mediante una red de comercio que nace en la movilización.

El deseo movido por la economía, la colonización del cuerpo que refleja el despojo y el paso selvático y violento que demuestra el miedo al peligro forman la supra-intersección de la mercancía y el tráfico de migrantes. La necesidad de huir a un lugar mejor, ¿qué es un lugar mejor? Un lugar donde no se garantice la interseccionalidad, solo será posible si se resiste a la supra-interseccionalidad.

Al indagar sobre los sueños de los migrantes, varios de ellos prefieren vivir como refugiados, otros intentarán lograr el sueño americano como lo declaran varios de los cubanos que atraviesan el Darién

“Mi gran sueño es llegar a EE. UU y cuando me establezca en EE. UU es llevar a mi mamá” (Yusmail).

“Yo prefiero arriesgarme a todo el peligro que tiene la selva que eso no se compara a lo que se vive en Cuba”⁵(Víctor).

“¿Es verdad lo del sueño americano? -Claro, claro yo quisiera que fueran a Cuba no a lugares turísticos no, a lugares donde ustedes vean la necesidad, por qué nosotros nos vemos obligados a emigrar de nuestro país, un país tan bello, tan lindo a pasar todos los trabajos. Muchas de nosotros morimos ahí en esa selva”⁶(Uribe Felipe).

Apoyado en Cordero, B. *et al.* (2019) donde la dimensión subjetiva del migrante que le atraviesan los sueños de la frontera física y cartográfica del cuerpo, le desarrollan una constitución ambivalente al tiempo de resistir a la hegemonía de la deportación, así como el retorno del imaginario de la vida buena en un país del Norte, se convierte en un oxímoron que configura la nueva subjetividad con el deseo esperanzado pero determinado por las zonas imperantes del mundo global. Si en el Sur donde se traza la línea abisal no es posible la vida es porque del otro lado de la línea se sortea la dignidad, donde se fabrica la invención desequilibrada del mundo. La *hedoné* que marca el deseo del migrante, ese mismo deseo que le vuelve prisionero de sí (Mbembe, 2016) en busca de otra frontera sin reflexionar la propia, donde se encuentra el goce y hace uso de su propia capacidad para hacerlo, es lo que impulsa un desarraigamiento de su cultura, dolorosa en muchos casos pero necesaria de ser reconfigurada por la psique del desarrollo de la vida capital que le usa con fines instrumentales para avanzar con su producción a cambio de la materialización de su trabajo que muchos de los habitantes de los países ricos no desean hacer. Esta incidencia en el mercado laboral configura una práctica estructural del neoliberalismo que entiende la

5 Entrevistas a migrantes cubanos. La odisea del Darién. En portada RTVE.

6 Entrevista migrante Canal Reportaje Babel en el Darién. LP La Prensa.

razón y fundamento principal del migrante en el orden del primer mundo. “En términos generales, la migración se produce en regiones pobres y se dirige a, y se concentra en, las regiones más ricas del mundo” (Álvarez, citando a Castles, de Haas and Miller, 2019).

A modo de conclusión

El propósito de mostrar la supra-intersección del sujeto abisal como efecto de-seante de los migrantes del Darién, es lograr una reflexión crítica a su movilidad que ofrezca una iniciación a la genealogía de la dominación y de su impulso por instituirse en la frontera donde perfila siempre su rumbo hacia el norte. En tal virtud, se ven obligados a recibir en medio de la fuga las políticas que determinan el paso, control y comercialización de su deseo y cuerpo fronterizo que no se aparta de las condiciones historiográficas frente al comercio de la vida humana y las diásporas donde hubo siempre dicha interacción dominante. La deshumanización y la brutalidad son parte del propio acontecimiento regional en el Darién frente a las prácticas de control y vigilancia que operan en diferentes países en las zonas de frontera (Domenech y Boito, 2019).

Esto permite configurar la reflexión sobre la intención de vida de los migrantes condicionada a la monocultural de la vida occidental partiendo específicamente de este caso, que exterioriza la identidad y lleva al rumbo migrante hacia el paso salvaje del capitalismo corsario y el colonialismo moderno lo que simboliza el remedo de la disipada construcción de autonomía que distancia la política de movilidad migrante. El estado de indefensión reina cuando no se es de la propia tierra y se fortalece en la frontera, pero todo es un pulso político del deseo sobre la frontera física y del yo, que germinan en las prácticas de los migrantes y la resistencia de su movilización.

Más allá del transnacionalismo que relaciona a los migrantes y su vínculo colectivo que a cada paso puede ir deteriorándose por el deseo individual que despoja sus ropas hasta la solidaridad construida en frontera, es evidente que los elementos críticos de la migración no solo se refieren a la violencia y explotación de su condición migrante (Mezzadra y Valera, 2019) sino a su construcción psicosocial y espiritual de fuga que se refugia en la hedoné de la vida en el Norte.

Referencias

Álvarez, S. (2019) “Ecuador-México-EE.UU.: la producción de una zona de tránsito entre políticas de control y la autonomía de la migración”. *América Latina en movimiento: migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*. (29-62) Traficantes de Sueños.



- Balibar, E. (2005) "Fronteras del mundo. Fronteras de la política". *Alteridades*, 15 (30), 87-96. ISSN: 0188-7017.
- Cordero, B., Mezzadra, S. y Valera, A. (2019) "Introducción: Pensar América Latina desde la perspectiva de la autonomía de las migraciones". *América Latina en movimiento: migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*. (9-26) Traficantes de Sueños.
- Crenshaw, K. W. (2012). "Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color". In *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Dussel, E. (2005) *Transmodernidad e interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México D. F.: UAM-Iz.
- Domenech, E. y Boito, M. (2019) "'Luchas migrantes' en Sudamérica: reflexiones críticas desde la mirada de la autonomía de las migraciones". *América Latina en movimiento: migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*. (159-190) Traficantes de Sueños.
- Grosfoguel, R. (2011). "La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos". En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Edicions.
- Guattari, P. F. (2017). *La revolución molecular*. Madrid: Errata Naturea Editores.
- Macedo, F. G., & Figueroa, J. J. C. (2016). "Geopolítica, discusiones y perspectivas Latinoamericanas". *Espacios Públicos*, 19(46), 109-125.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). *La frontera como método* (Vol. 23, p. 31).
- Mbembe, A. (2020). *Necropolítica*. Melusina.
- _____ (2016). *Crítica de la razón negra: ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned ediciones.
- La Prensa, (27 de junio de 2019). Babel en Darién.
- Recuperado de: https://impresaprensa.com/panorama/Migrantes-ilegales-drama-caravana_0_5336466386.html
- Lefebvre, H. (1991). "La producción del espacio". *Papers: revista de sociología*, 219-229.
- Redefy Panamá. ONG Juvenil para la justicia social. (2019). "En medio del debate migratorio: conoce a las miles de personas que cruzan el Tapón del Darién". Recuperado de: <https://www.redefypanama.org/single-post/2019/07/12/Migracion-Darien>

RTVE, (02 de marzo de 2020). "La Odisea del Darién". Recuperado de: <https://www.rtve.es/buscador?q=la+odisea+del+darien>

Santos, B. (2020) "La cruel pedagogía del virus". *Diálogos sobre educación, escuela y conocimiento en tiempos de pandemia*. Entrevista a Sousa Santos por Pablo Gentilini. Ministerio de Educación de la Nación de Argentina. Recuperado de: <https://youtu.be/3SeducajT3s>

Valera (2019). "Capitalismo caníbal: migraciones, violencia y necropolítica en Mesoamérica". *América Latina en movimiento: migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos*. (63-98) Traficantes de Sueños.

Žižek, S. (2016). *La nueva lucha de clases: Los refugiados y el terror* (Vol. 498). Madrid: Anagrama.

“El más grande entre los nacidos de mujer”:
Juan el bautista, un santo marginal¹

“The greatest of those born of women”:
John the Baptist, a marginal saint

“Le plus grand parmi ceux qui sont nés de
femmes”: Jean Baptiste, un saint marginal

“O maior entre os nascidos de mulher”:
João Baptista, um santo marginal

*Alberto Echeverri*²

Cómo citar este artículo: Echeverri, A. (2021-1). “El más grande entre los nacidos de mujer”: Juan el bautista, un santo marginal. *quaest.disput*, 14 (28), 171-194

Recibido: 31/10/2020. Aprobado: 27/04/2021

Resumen

La historiografía y la sociología contemporáneas han ido hallando contradicciones entre la devoción a ciertos santos cristianos y el efectivo itinerario de vida de cada uno de ellos. Los datos históricos acerca de Juan el Bautista y el culto que le tributan sus devotos muestran, en concreto, el problema y las consecuencias derivadas de él para la fe de los creyentes. Si una mirada general a su culto en el ámbito católico romano de los últimos siglos permite detectar el lugar poco relevante que se le ha reservado, el medio hispanoamericano resulta particularmente útil para percibir los restos de una religiosidad casi mítica respecto del Bautista, que propicia sí lo cultural pero no atiende a las incidencias del evangelio en los

1 Artículo de reflexión

2 Grupo de investigación Sagrado y Profano, adscrito a la Universidad Industrial de Santander y al Instituto Colombiano para el Estudio de las Religiones. Doctorado en Teología Espiritual y Posdoctorado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: escarabajo4747@gmail.com El artículo hace parte de un proyecto permanente de investigación, no financiado, sobre modalidades y alcances de la libertad religiosa ORCID: 0000-0002-3570-6770

diversos ámbitos de la vida social. Mediante un método hermenéutico que busca ser crítico, el artículo retoma la connotación mística del precursor de Jesús que, a mi parecer, puede contribuir a resignificar su papel en la fe cristiana.

Palabras clave: Devoción, evangelio, historia, iglesias, mística, santidad.

Abstract

Contemporary historiography and sociology have found contradictions between the devotion to certain Christian saints and the effective itinerary of life of each one of them. The historical data about John the Baptist and the cult that his devotees pay him show, in particular, the problem and the consequences derived from it for the faith of believers. If a general look at its worship in the Roman Catholic sphere of the last centuries allows us to detect the little relevant place that has been reserved for it, the Spanish-American environment is particularly useful for perceiving the remains of an almost mythical religiosity with respect to the Baptist, which favors yes cultural but does not attend to the incidences of the gospel in the various spheres of social life. Through an hermeneutic method searching for a critical view, the article retakes the mystical connotation of the forerunner of Jesus can contribute, in my opinion, to re-signifying his role in the Christian faith.

Key words: devotion, gospel, history, churches, holiness, mysticism.

Résumé

L'historiographie et la sociologie contemporaines ont relevé des contradictions entre la dévotion à certains saints chrétiens et le parcours réel de chacun d'entre eux. Les données historiques sur Jean-Baptiste et le culte qui lui est rendu par ses dévots montrent notamment le problème et les conséquences qui en découlent pour la foi des croyants. Si un regard général sur son culte dans la sphère catholique romaine au cours des derniers siècles nous permet de détecter la place peu pertinente qui lui a été réservée, le milieu hispano-américain est particulièrement utile pour percevoir les restes d'une religiosité presque mythique à l'égard du Baptiste, qui privilégie le culturel mais ne s'occupe pas de l'impact de l'Évangile dans les différentes sphères de la vie sociale. Au moyen d'une méthode herméneutique qui se veut critique, l'article reprend la connotation mystique du précurseur de Jésus qui, à mon avis, peut contribuer à re-signifier son rôle dans la foi chrétienne.

Mots clés: Dévotion, évangile, histoire, églises, mysticisme, sainteté.



Resumo

A historiografia e a sociologia contemporânea têm encontrado contradições entre a devoção a certos santos cristãos e o percurso de vida real de cada um deles. Os dados históricos sobre João Baptista e o culto que lhe foi pago pelos seus devotos mostram, em particular, o problema e as consequências que dele derivam para a fé dos crentes. Se um olhar geral sobre o seu culto na esfera católica romana nos últimos séculos nos permite detectar o pouco relevante lugar reservado para ele, o meio hispano-americano é particularmente útil para perceber os restos de uma religiosidade quase mítica em relação ao Baptista, que favorece a cultura mas não presta atenção ao impacto do Evangelho nas várias esferas da vida social. Através de um método hermenêutico que procura ser crítico, o artigo retoma a conotação mística do precursor de Jesus que, na minha opinião, pode contribuir para re-significar o seu papel na fé cristã.

Palavras-chave: Devoção, evangelho, história, igrejas, misticismo, santidade.

Introducción

“El más grande entre los nacidos de mujer” (Mt 11, 11; Lc 7, 28): coinciden al menos dos de los Evangelios en poner estas palabras en boca de Jesús al hablar de Juan, el llamado Bautista por los tres Sinópticos (Mc 1, 4; Mt 3, 1; Lc 7, 18)³. A condición de que la carta de Pablo a los Gálatas logre datarse entre los años 50 y 56dC, y de que los textos de Mateo y Lucas sean ulteriores a esa fecha, habría sido el apóstol de los gentiles quien consagraría la expresión que el par de Sinópticos atribuyen a Jesús (Gal 4,4)⁴. Si José de Nazaret resulta ignorado muchas veces por los católicos romanos que prefieren a Antonio de Padua sobre él (Echeverri, 2018, p. 91); si a María de Magdala, la primera testigo de la resurrección de Jesús, se adjudican hechos y atributos que nada tienen que ver con sus rasgos evangélicos⁵; si varias de las comunidades de la Ortodoxia cristiana cuentan entre sus bienaventurados a los discutidos -y crueles- emperadores Constantino y Teodosio, ya divinizados por los súbditos paganos de la

3 En realidad, Lucas no presenta desde el inicio a Juan con ese adjetivo; se lo dan sus discípulos cuando, enviados por este, se presentan delante de Jesús. Para el Cuarto evangelio, el de Juan, será siempre tan solo Juan.

4 Pablo está presentando a los gálatas a Jesús de Nazaret.; de quien añade que ha “nacido bajo la ley” (de Moisés). El Jesús de los Sinópticos contrastará el dato (paulino) con la calidad de quien resulta mayor que el Bautista aunque sea “el más pequeño en el reino de los cielos”. En definitiva, el Mesías del Dios profesado por Israel comparte con su pueblo de origen la plena humanidad; por tanto con el Bautista, y ahora con los oyentes de Pablo en Galacia.

5 Para señalar solo algunos entre las decenas de autores de varias lenguas: Dobraczynski, J. (1992). *Magdalena: Jesús arrojó de ella siete demonios*. Madrid: Palabra; King, K. (1998). “Canonisation et marginalisation: Marie de Magdala”. *Concilium*, 276, pp. 41-49; Ehrman, B.D. (2006). *Peter, Paul, and Mary Magdalene: The Followers of Jesus in History and Legend*. Oxford: Oxford University Press; Iannaccone, M. A. (2006). *Maria Maddalena e la dea dell'ombra. Il sacro femminile, la spiritualità della dea e l'immaginario contemporaneo*, Milano: SugarCo.

época⁶; si en ciertas zonas de las actuales Alemania y Francia se añade el calificativo de santo a Carlomagno, un rey franco bautizado cristiano que no tuvo dificultad en atender los requerimientos de numerosas esposas y concubinas⁷; si, en fin, católicos romanos y cristianos ortodoxos continúan poniendo en los altares a personajes como san Cristóbal y san Jorge, cuya presencia en el Santoral ha sido ampliamente cuestionada⁸, no es de extrañar que Juan el Bautista ocupe un puesto francamente tan secundario en la devoción de los cristianos. Estos, en muchas ocasiones, no tienen claro si el objeto de su devoción sea el Bautista o más bien san Juan, el apóstol discípulo de Jesús: aquel, puente entre la primera alianza y la segunda; el otro, de los inicios de esta⁹.

Con un método hermenéutico que procura ser crítico en cuanto mira desde las perspectivas teológica e histórica los datos sociológico-culturales, aunque excluye estudios previos sobre el tema de la eventual irrelevancia del precursor de Jesús debido a los límites obvios de un artículo, las páginas siguientes tratarán de hacer manifiesto el lugar nada entrañable que el Bautista ha llegado a merecer en la piedad de los cristianos. Se abordan variados hechos que en las dos alianzas conciernen a su participación en el itinerario de Jesús; se encuestan los que miran a su inserción en el elenco de los santos cristianos con una particular mirada al arte que lo representa; y por último se analiza, mediante una muestra de varios países latinoamericanos, el culto que en ellos se le tributa y su significado para la fe cristiana. La conclusión trata de ampliar la perspectiva con la que esa misma fe identifica sus raíces en las de la primera alianza y mira desde ellas cuanto estas van revelando para comprender la segunda alianza, la persona y el mensaje del mismo Jesús de Nazaret.

6 El culto de Constantino es muy antiguo en la Iglesia ortodoxa que celebra su fiesta el 21 de mayo junto a la de su madre santa Elena; existe además en algunas localidades italianas (Barbero, 2016). También los ortodoxos han fijado una conmemoración litúrgica de san Teodosio el 17 de enero.

7 Su culto fue promovido por un antipapa, prohibido por el III Concilio de Letrán 13 años después (1179), reconfirmado por Gregorio IX (1227-1241) que canonizaría además a Francisco de Asís, Domingo de Guzmán y Antonio de Padua, y finalmente proclamado Carlomagno beato por Benedicto XIV (1740-1758) al concluir que “en ausencia de una condena había existido una beatificación por equivalencia” (Minois, como se citó en Mieli, 2013, p. 212; véase Rendina, 2013, pp. 373-377). Es todavía celebrado en el cantón suizo de los Grisones y en la alemana diócesis católica romana de Aquisgrán (Stramare, 1965, pp. 599-623).

8 Gracias a las investigaciones de los Bolandistas: *Acta Sanctorum Database* (<http://acta.chadwyck.co.uk/>). San Cristóbal resulta ser producto de una pía leyenda. Y de san Jorge, mártir capadocio del 303dC, afirma la historiografía que, “rico en leyendas”, fue nombrado por la reina Teodolinda protector de la monarquía bárbara de los longobardos (Tabacco, 2001, p. 47). Interesante la narración sobre la suerte final de san Jorge en el Santoral y muy sugerente a ese propósito, y al nuestro, el punto de vista pastoral de Leonardo Boff (<http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=535>).

9 Con buena parte de los exégetas bíblicos actuales prefiero dar esos nombres al “Antiguo Testamento” y “Nuevo Testamento”, respectivamente.



1. Juan el Bautista, un singular personaje bíblico

Ni siquiera a la virgen María están dedicadas tantas páginas de los cuatro evangelios cristianos como al Bautista. Es citado además en *Hechos de los Apóstoles* por el judío Apolo, cristiano destacado procedente de Alejandría que había predicado la buena nueva en Corinto (18, 25) mientras san Pablo lo hacía en Éfeso durante su tercer viaje, y por el mismo apóstol al encontrar a los allí residentes (Ib. 19, 3-4). Indirectamente se referirá a él una de las Cartas católicas (2Pe 1, 17).

Los nombres de Joaquín y Ana, los padres de María la madre de Jesús, hacen parte de una tradición piadosa que, originada en datos apócrifos más que historiográficos, ha llevado a las iglesias cristianas a considerarlos santos¹⁰. En cambio, si pertenecen a la gran tradición bíblica los de los progenitores del Bautista, Isabel y Zacarías, santos para los cristianos; a mala pena conocen hoy los católicos romanos al segundo; e Isabel continúa siendo para la piedad católica no tanto el símbolo del encuentro entre las dos alianzas¹¹ sino, ante todo, “la prima de María” –de acuerdo con los misterios gozosos del rosario mariano–, la “pariente” cuya según el texto lucano (1, 36), término que suele traducirse desde la Vulgata para las versiones bíblicas a otras lenguas¹².

Es interesante constatar que el Bautista tiene raíces sacerdotales: su padre procede de la clase o turno de Abías, uno de los veinticuatro que oficiaban en el templo de Jerusalén, perteneciente en tiempos de Josué a una de las 22 familias (Neh 12, 1-7), cuyo jefe sería Zicrí al retorno del exilio babilónico (*Id.*, 12, 17); su madre descende del casi mítico gran sacerdote Aarón (Lc 1,5), compañero de Moisés en el éxodo de los israelitas a través del desierto. En su momento Juan, “don del Señor” o “Yahvé ha sido propicio” según el nombre señalado por el ángel a Zacarías, “con fustigante ironía” (Küng, 2005, p. 31)¹³ se opondrá a cualquier forma de

10 Corresponde a la interpretación de Lc 3, 23: “Jesús...según se creía era hijo de José”: y José, a su vez, “hijo de Eli-achim” (Joaquín en español), ingresado en la familia de Eliachim por su matrimonio con María. Celebrado junto a santa Ana el 26 de julio por los griegos. También ellos honran al solo Joaquín el 9 de septiembre, los latinos el 16 de septiembre o el 9 de diciembre. El culto de santa Ana fue introducido en Oriente desde el siglo VI y en Occidente desde el XIII; el de san Joaquín es más reciente (siglo XVI) en Occidente (https://ec.aciprensa.com/wiki/San_Joaqu%C3%ADn; https://ec.aciprensa.com/wiki/Santa_Ana).

11 Sobre dicho símbolo: el texto evangélico que narra la visita de la encinta madre de Jesús a la de Juan, que lo está desde seis meses antes (Lc 1, 39-56); es notable su extensión, en contraste con los del precedente anuncio del ángel a María (Lc 1, 26-38) y aun del homónimo a Zacarías (Lc 1, 8-22).

12 El sustantivo griego *sūggenis* (Lc 1, 36a) significa “nacida con” / “que proviene de nacimiento” / “de la misma familia, pariente, que tiene afinidad con”. La Vulgata latina optará por traducir *cognata, propinqua* (*cognatus, -i*: “nacido-a junto con” / “cercano-a”) (Zerwick, 1966, p. 130).

13 “Les aseguro que incluso a estas piedras Dios puede convertirlas en descendientes de Abraham”, concluye Juan ante los fariseos y saduceos que buscan su bautismo, tras llamarlos “¡Raza

superioridad de los judíos frente a otros pueblos. De ahí que sea perentorio al descartar la mediación del templo y la de los sacerdotes oficiantes en él frente a Dios (Barbaglio, 2012, pp. 192-193). No solo Jesús subrayará en las primeras predicaciones que como su precursor nada tiene que ver con las galas de los poderosos ha optado por la aridez y la incomodidad del desierto (Lc 7, 24ss; Mt 11), sino que el Bautista pagará con la propia vida la denuncia de la inmoralidad del tetrarca Herodes Antipas que abusa del poder conferido por el dominador romano: se derrumba también así el símbolo del rey como trasmisor de la presencia de Dios en medio de Israel.

Porque Juan es ante todo un profeta, el último y, al menos desde la perspectiva cristiana, el mayor de la primera alianza¹⁴. Vivirá y actuará entre la Galilea y la Perea, territorios anexados a Judea a sangre y fuego en tiempos de los Macabeos; dos regiones de “fiera ortodoxia y variada heterodoxia” (Johnson, 2006, p 184), en los que se incubaba por entonces la protesta de los campesinos que se veían obligados a un trabajo arduo para pagar los diezmos sacerdotales y a Herodes Antipas los crecientes impuestos para su propia gloria (Horsley & Silberman, 2005, p. 47). Precursor de “el que ha de venir” (Lc 3, 6.16-17; Mt 3, 3.11s; Mc 1, 1-3.7; Jn 1, 23.27.30) cuya identidad será comprendida por él, tras numerosas vicisitudes, más en términos proféticos que regios o sacerdotales¹⁵, el Bautista, como en su momento también Jesús, radicaliza la figura del profeta de la primera alianza. Es el profeta por excelencia de ella, Elías, el sucesor del rey-profeta David y protagonista clave de buena parte de la historia de los israelitas (1Re 13-22; 2Re 1-2), quien más se le semeja¹⁶. No solo porque sus acciones van horadando poco a poco el significado religioso de los reyes en Israel, sacros desde David y Salomón¹⁷, sino porque aun en el vestido evoca al Juan del desierto: “(...) un hombre vestido

de víboras!” (Mt 3, 7.9).

14 “Todos los profetas y la ley fueron solo un anuncio del reino hasta que vino Juan”, asegura Jesús ante los seguidores de Juan que indagan sobre su identidad (Mt 11,13).

15 Si bien el tema no hace parte de la presente investigación, recuérdese que Jesús es rey y sacerdote desde la cruz, vale decir, desde un trono y un altar que nada tienen que ver con los de los reyes y los sacerdotes que lo preceden.

16 “Elías no era muy diferente de Juan Bautista” (Johnson, 2006, p. 105).

17 Probablemente pueden leerse en esta perspectiva los símbolos de la mudez del sacerdote Zacarías tras la visita del ángel (Lc 1, 20), la marginalidad violenta de Herodes el Grande que organiza la matanza de los niños en Jerusalén solo por buscar entre ellos la muerte del recién nacido Jesús (Mt 2, 16-18), y el respaldo de Herodes Antipas a las pretensiones de una mujer frívola que culminan con la ejecución del Bautista (Mc 6, 22b-28). Razonable sería igualmente interpretar de manera análoga el que la tradición cristiana haya identificado con tres reyes (ni son reyes ni solo tres, al menos según el único evangelista que la relata: Mt 2, 1-12), a los personajes orientales que, no provistos de embajadores ni servidores ni ministros representantes, entran sin ser invitados a una casa ubicada en las márgenes de la ciudad y se postran ante el Mesías niño. El gobernador Pilato que se lava las manos para liberarse de toda culpa al condenar a Jesús (Mt 27, 24; Dt 21, 1-9), y los soldados que coronan un inocente como rey de carnaval (Mt 27, 27-31a; Mc 15, 16-20a; Lc 23, 11; Jn 19, 2-3) serán la postrera contribución al descrédito de los reyes en la tradición israelita.



con una capa peluda y con un cinturón de cuero en la cintura” (2Re 1, 8; Mc 1, 6a; Mt 3, 4a); Marcos (1,6) y Mateo (3,4b) añaden su género de alimento, del que prescinden Lucas y el Cuarto evangelio. Por añadidura, a ambos profetas serán dedicadas muchas de las iglesias cristianas construidas en territorios desérticos de las actuales África y Asia (Küng, 2008, p. 225).

“Animado de tensión apocalíptica” (Barbaglio, 2012, p. 190), Juan se limita a anunciar la catástrofe final, previo el juicio punitivo de Dios, a menos que sus oyentes se conviertan mediante el bautismo que él mismo administra. Se trata de la última oportunidad: de ahí que Mateo (11, 14), siguiendo la fuente Q¹⁸ común a los tres Sinópticos, lo asimile a Moisés, el legendario profeta israelita (Mt 11, 14; Dt 30, 19). Alguien “más poderoso” que él –siempre según Marcos (1, 7a), Mateo (3, 11b) y Lucas (3, 16b)- ha de venir para que el castigo divino se transforme en mirada misericordiosa sobre el hombre y el mundo. Nacido en las montañas de Judea, la mirada y el discurso del Bautista, entre el otoño del 27dC y la primavera del 28dC, no pertenecen a lo urbano; Jesús, que ha aprendido profetismo en el desierto pues era consciente, desde su tiempo en Galilea, de la tirantez que había en ella entre el campo y la ciudad (Aguirre, 2005, p. 494), se dirige al primero pero también a la segunda; en cambio el discurso de Juan se pronuncia en el desierto inhóspito con imágenes que privilegian ese ambiente¹⁹. El escogido por los evangelistas es el de la Perea, frente a Jericó, en el lugar preciso donde el pueblo cruzó el Jordán para entrar a la tierra prometida; si Josué citaba la Escritura e invocaba la autoridad divina para legitimar su liderazgo sobre Israel (Jos 1,11; 3,5.7-13; 5, 13-15; 10,8; 23-24), Juan Bautista no se apoya en ningún maestro: “su comportamiento es el de un hombre arrebatado por el Espíritu” (Pagola, 2013, pp. 74-77).

Del movimiento que su palabra suscita nacerá “más o menos directamente” el de Jesús (Küng, 2005, p. 255). Sin este, el Bautista sería solo el último profeta de la primera alianza; pero sin él sería Jesús solo un maestro que habría animado un movimiento mesiánico fuera de la tradición bíblica (Fabris, 2006, p. 106). Nunca antes alguien había bautizado ni en Israel ni en otros pueblos (Barbaglio, 2012, pp. 185.194)²⁰; el bautismo que administra Juan no inserta en una comunidad nueva

18 No puede negarse el interés de la evangélica fuente Q por la persona de Juan el Bautista (Barbaglio, 2012, p. 62). Igualmente el del historiador judío Flavio Josefo (Bocian, 1991, pp. 291-299; Barbaglio, 2012, pp. 206-207); quien, por pertenecer a la familia Flavia, debería ser llamado en español al igual que en otras lenguas, Josefo Flavio.

19 Mateo (3, 1), Marcos (1, 4) y Lucas (3, 2b) ubican al Bautista en el desierto. El Cuarto evangelio: “en Betania, al otro lado del río Jordán” (Jn 1, 28), aunque desde antes el Bautista se refiere al desierto como lugar de su misión (1,23; Is 40, 3).

20 El autor tiene en cuenta “la práctica de abluciones y baños” (p. 185) testimoniada por Lv 11-15, y Nu 19 así como por el ceremonial de Qumram, que tenían un objetivo de purificación. Esto explica la observación de un desconocido colega a quien debo el dato de la presencia de los términos *teviláh* (sumergir) y *rakjáts* (lavar) en la lengua hebrea, y por tanto previos al Bautista.

a quienes lo asumen, ellos solo tendrán que adecuar su camino al programa de vida con el que se preparan a la buena noticia anunciada por él, el tiempo nuevo que está por llegar (Mt 3, 8; Lc 3, 10-14).

El Juan del desierto aparece como un creyente confiado sí al Espíritu pero que alberga dudas sobre si el Jesús que ha bautizado²¹ es o no el Mesías anunciado por él mismo. El cuarto Evangelio se extiende ampliamente sobre el testimonio del Bautista a favor de Jesús, y poco más adelante toma nota de que los judíos envían a este una embajada para preguntarle si es él quien ha de venir (1, 19-28); el grupo de cuestionadores, según Mateo, está formado por discípulos del propio Juan (11, 2-19); en todo caso, “Jesús reconoce a Juan, pero no sabemos con certeza si Juan ha reconocido alguna vez a Jesús”²² (Lupieri, 1988, p. 183); por otra parte, la definición del Bautista no la hace Jesús en relación consigo mismo sino que deja todo indeterminado. Quizá por ese motivo los tres Sinópticos dan amplia cuenta del bautismo que Juan administra a Jesús (Mc 1, 9-11; Mt 3, 13-17; Lc 3, 21-22), mientras el cuarto evangelista lo ignora; en ese relato, Juan Bautista es dejado en un segundo plano y el relato se centra en la persona de Jesús, puesto de manifiesto por Dios ante el pueblo que lo circunda.

Si bien Lucas (9,7-9) sea el único que no informa sobre la prisión de Juan, en el resto de su narración copia casi exactamente a Mateo (14, 1-12) por cuanto concierne a su muerte. El evangelista Juan, que al Bautista dedica buena parte del recuento, nada dice sobre la prisión ni la ejecución; solo pone en boca de Jesús una insinuación, durante uno de sus tantos enfrentamientos con los judíos: “Juan era como una lámpara que ardía y alumbraba, y ustedes quisieron gozar de su luz por un corto tiempo” (5, 35). Marcos (6, 14-29), el más antiguo, contará los sucesos con rasgos seminovelescos, acudiendo a narraciones populares entre la gente de su época²³. Todo parece indicar, si atendemos a Flavio Josefo, que Herodes temía las consecuencias de cuanto Juan suscitaba en sus oyentes y con su rito bautismal; mayores serían sus sospechas si sus espías lo habían informado acerca de la extraña persona del Nazareno, por entonces lejano del sitio donde el Bautista se movía; en consecuencia, habría hecho encarcelar al Bautista y aun degollarlo²⁴

21 El evangelio de Juan, quien conocía la tradición del bautismo de Jesús, no lo menciona expresamente; centra su atención sobre la que, según los Sinópticos, sería una sucesiva epifanía que demuestra la no culpabilidad pecaminosa del “Cordero de Dios, que se hace cargo del pecado del mundo” (1, 29). Y solo Lucas declara que son bautizados “todo el pueblo y Jesús” (3, 21). Si Jesús va donde el Bautista para hacerse bautizar por él (Mt 3, 13), “muestra en modo demostrativo que pensaba ser un pecador necesitado de penitencia” (Barbaglio, 2012, p. 197).

22 La historicidad de esta embajada, también narrada en Lc 7, 18-23 y Mt 11, 2-6, continúa siendo hoy discutida (Barbaglio, 2012, p. 201).

23 Marcos se inspira en la lucha entre el profeta Elías y el rey Acab, y sobre todo en la pérdida mujer del rey, Jezabel (1Re 21) (Barbaglio, 2012, pp. 142.208). Y torna a proponer elementos de Est 7, 2 y de Gen 40, 20 más que datos historiográficos (Lupieri, 2018, p. 25).

24 Salomé, la hija de Herodías y supuesta bailarina en la comida que ofrecía Herodes Antipas,



(Lupieri, 2018, p. 50). Que el motivo haya sido la traición conyugal de Herodes Antipas, el tetrarca de Galilea y Perea, contra su hermanastro, llamado también Herodes –no Filippo (lo dicen Mt 14, 3 y Mc 6, 17), el tetrarca de Iturea y otros territorios, hermano legítimo y suegro de Herodías que había sido mujer de ese medio hermano y ahora del mismo Antipas-, es una radicalización del precepto del Levítico (20, 19s) que no incluía a los hermanos medios en su prohibición: una muerte de carácter político según el historiador judío, de orden moral y personal para los Sinópticos y probablemente el Cuarto evangelio²⁵ (Barbaglio, 2012, p. 206; Bocian, 1991, p. 292).

Muestra palpable de la injusticia frente al Bautista será el evidente insulto en labios de Jesús –el único reportado en los Sinópticos- contra Herodes Antipas cuando los fariseos le informan que este lo busca para matarlo: “Vayan y díganle a ese zorro...” (Lc 13, 31-32); animal que “entre los judíos era símbolo tanto de astucia como de lo débil e insignificante”²⁶; y que, según Jesús, no le representa ningún peligro: no es un león (Corsani & Buzzetti, 1996, p. 32).

2. Juan el Bautista es santo

De la importancia que el Bautista ha tenido para la Iglesia desde los primeros tiempos del cristianismo hay una muestra fehaciente: resulta ser, con excepción de la madre de Jesús, el único santo de quien se celebran nacimiento y martirio en dos fechas distintas²⁷, el 24 de junio²⁸ y el 29 de agosto²⁹ respectivamente.

no podía prestarse a ese género de danza porque estaba casada con Filippo, el otro tetrarca. Y era mal visto por las costumbres de la época que una mujer ya desposada accediera a bailar en ese momento (Barbaglio, 2012, pp. 206-207).

25 Es extraño, al menos en perspectiva histórica, que Lucas, el único evangelista que narra con amplitud aun el nacimiento del Bautista, resuelva en breves líneas su encarcelamiento (3, 20) y muerte (9, 7-9).

26 Nota al citado párrafo de Lucas (Sociedades Bíblicas Unidas, 1994, s.l.); otras traducciones leen “raposa”. Sobre el triste final del reinado de Herodes, enviado al exilio junto con su mujer por mandato imperial, véanse Pagola, 2013, p. 87; Barbaglio, 2012, pp. 142.145.208.

27 San Pablo tiene dos fiestas en el calendario litúrgico de la iglesia católica romana: la que enfatiza su conversión del judaísmo al cristianismo el 25 de enero, y la solemnidad dedicada a honrar su martirio y el de san Pedro el 29 de junio; curiosamente, la segunda ha sido transformada por el mundo católico romano en “la fiesta del Papa”. De san Pedro hay otra, la de su cátedra, fijada el 22 de febrero. Recuérdese que los santos cristianos son celebrados por lo general en la fecha de su muerte, como símbolo de la resurrección.

28 La recurrencia litúrgica existe desde el siglo IV; y desde el 506dC fue fiesta solemne durante muchos siglos; los siglos XIV y XV la extenderían a una semana, con la respectiva octava. A partir de 1970, la reforma litúrgica postconciliar de Vaticano II la incluyó como “solemnidad”; era “de primera clase” a lo largo de los siglos anteriores, y tenía precedencia en las dominicas del tiempo ordinario si coincidía la fecha. Mientras los cristianos latinos celebraban por añadidura la concepción del Bautista el 24 de septiembre, los griegos la situaban el día precedente junto a la conmemoración de los santos Isabel y Zacarías, padres de Juan.

29 Desde el siglo VI, la celebra la iglesia católica romana. Más tarde, en la galaxia protestante,

Se añadirán otras. En la iglesia latina, la de la concepción del Precursor el 24 de septiembre, y en la griega el día precedente; la iglesia romana prescindirá de ella a partir de 1478, mientras la de Bizancio suma una conmemoración el 7 de enero, inmediatamente después de la Epifanía³⁰ (Stramare et al., 1965, p. 609). Por parte griega de nuevo, la *inventio capitis* (primer y segundo descubrimiento de la cabeza del santo) en dos momentos: la salida del sol del 24 de febrero (primer y segundo hallazgos) y la mañana avanzada del 25 de mayo (tercer hallazgo)³¹.

Un papel de cierta importancia jugará las reliquias del santo, sobre todo en la Iglesia ortodoxa. Que distingue entre la cabeza, dejada por Salomé en manos de Herodías (Mc 6, 28), y el resto del cuerpo, sepultado por los discípulos del Bautista (Mc 6, 29; Mt 14,11). Sobre la primera surgirán por lo menos tres fechas para su descubrimiento³², según lo dicho más atrás. Para el segundo, cuya tumba habría sido profanada por no cristianos hacia 361-362dC en tiempos de Claudio Juliano (“el apóstata”), será sobre todo san Jerónimo desde fines del siglo IV quien señalará el sitio de Sebaste (de Antioquía, hoy Turquía). Se levantará entre Roma y Bizancio un enfrentamiento por la posesión de ambas reliquias, a veces nada amistoso, que ha durado siglos; a ello cooperará el prestigio que adquirirá san Jerónimo al ser proclamado doctor de la iglesia (1295) por Benedicto VIII: era la época de las cruzadas más cruentas.

Al tiempo que en el Oriente cristiano las comunidades de la Iglesia ortodoxa dedican todos los martes a honrar la memoria del Bautista, es relevante el hecho de que el rito ambrosiano³³, propio de la sola arquidiócesis católica romana de Milán (Italia), propone varias semanas litúrgicas “después del martirio de san Juan Bautista”, un período que prolonga el de Pentecostés y prepara al de la “Dedicación de la Catedral” milanesa. Y la Cuaresma ambrosiana añadirá una

también la iglesia luterana y la comunión anglicana; las iglesias reformadas y las libres le confieren menor importancia.

30 La liturgia mozárabe la ubica el 24 de septiembre. En realidad, las diversas comunidades cristianas, incluidas las pertenecientes a la Comunión Anglicana, tienen fechas diferentes para las fiestas de san Juan Bautista: la Iglesia Ortodoxa armenia, por ejemplo, propone el 1 de setiembre la de los santos “Juan el precursor y Job el justo”.

31 Con tono burlón, un sitio electrónico que se ubica en Madrid (España) desarrolla ampliamente la historia de los hallazgos de la cabeza de Juan el Bautista; la página resulta de cierto interés para el contexto del culto a sus reliquias (https://www.religionenlibertad.com/santo_de_hoy/44540/la-degollacion-e-invencion-del-bautista.html). (14 de enero de 2020). Su fuente, según el autor, quien no se firma: Butler, A. (1750/1971). *Vidas de los Padres, mártires y otros principales santos*. Valladolid, vol. VIII, s.p.

32 Que ha llegado hasta hoy, como lo atestigua la reconstrucción de la estropeada mandíbula del santo (<https://reliquiosamente.com/2014/04/12/la-nueva-protesis-de-san-juan-bautista/>).

33 Posterior (siglos V a VIII) a san Ambrosio, obispo de Milán del 374 al 397dC, pero muy influenciado por sus escritos y su estilo pastoral (https://it.cathopedia.org/wiki/Rito_Ambrosiano).



especial atención al recorrido de quienes se preparan a recibir el bautismo en la gran vigilia pascual.

Lugar especial merece el Bautista en el Islam que lo venera como profeta en su tumba de Sebaste (Samaría). Mahoma lo habría conocido al ascender al cielo; en árabe su nombre traduce “él vivirá”, para subrayar la intervención divina en favor de sus padres; Zacarías es también reverenciado por ser hijo de Baraquías quien fue tutor de María de Nazaret a partir de la concepción de Jesús cuando cumplía ella los 13 años; de Juan se subraya que es el único hombre sin pecado de acción y de intención, y por tanto nadie sería mejor que él (Stramare et al., 1965, 606).

Algo similar sucede con la historia de la “Iglesia de nuestro Señor Jesucristo de los santos de los últimos días”, cuyos fieles suelen ser llamados *Mormones*: Juan habría sido bautizado cuando aún era niño; su padre, ajusticiado por no revelar su escondite a los emisarios de Herodes Antipas que buscaban a los recién nacidos en tiempos de Jesús, se aparecerá resucitado a Joseph Smith, el profeta fundador de los Mormones, para confirmar su ministerio descendiente de Aarón. El Mandeísmo lo considera su principal profeta en contraste con Jesús de Nazaret al que no incluyen en sus creencias; habría predicado a lo largo de 42 años. Según el Bahaísmo, Juan es un profeta enviado por Dios para ayudar a conocerlo, con el fin de procurar la unidad entre los pueblos del mundo y una vida moralmente correcta.

Refleja la valía del Bautista su patronazgo de Jordania; de Puerto Rico y en particular de su capital³⁴; de Malta; de las provincias de Québec, Terranova y Labrador y otras tres ciudades en Canadá; de Perth en Escocia; de Oporto en Portugal; de Badajoz en España, y de su Guardia Real; de Génova, Monza y Florencia en Italia desde época lombarda; de varios centros urbanos en Filipinas; de Tuxtepec en México; de Pasto (Nariño) y Girón (Santander) en Colombia; de la Orden de Caballeros Hospitalarios de san Juan de Jerusalén; de más de una diócesis, varias provincias eclesásticas de los católicos romanos en numerosos países, de pequeños pueblos en los diversos continentes. Lo invocan como patrono los monjes, múltiples congregaciones religiosas femeninas, los pastores que incluyen a sus rebaños, los sastres, las autopistas, los hoteleros, en fin, los condenados a muerte.

Sin duda alguna, el cristianismo de los primeros siglos percibirá la trascendencia de la figura del Bautista. En el siglo IX el papa Sergio II añadió la dedicación a él de la antiquísima basílica mayor del Santísimo Salvador, del siglo IV. Lucio II

34 Lo evidencian la ubicación del cordero crucífero en el centro del escudo patrio y la cinta que rodea la parte inferior del mismo con la inscripción latina *Johannes est nomen eius* (Juan es su nombre), el que le dio el ángel al anunciar su próximo nacimiento (Lc 1, 13) y que Zacarías, todavía mudo, escribiría más tarde (Lc 1, 63).

la extenderá a san Juan Evangelista en el siglo XII. Se trata de la basílica hoy conocida como San Juan de Letrán, una de las cuatro mayores existentes en Roma y la más importante pues goza del título de “madre y cabeza de todas las iglesias de la ciudad y del mundo”³⁵.

Serán sobre todo el arte paleocristiano y el medieval, con alguna extensión hasta los primeros decenios del renacentista, el que no solo honrará la memoria del Bautista sino también su significado para la fe de los cristianos. Mientras originariamente aparece representado con traje sacerdotal en los frescos y mosaicos más antiguos, el medioevo occidental lo prefiere con el de anacoreta del desierto y vestido con piel de cabra. Acompañado de ordinario por un cordero, el crucífero desaparecerá de la pintura, al menos en Oriente desde fines del siglo VII, por decreto del Concilio Trullano de Constantinopla que prohibirá toda representación de Cristo “con apariencia de cordero” (Stramare et al., 1965, 618)³⁶. El arte del Oriente cristiano con frecuencia, y raramente el occidental, de acuerdo con el apócrifo *Evangelio de Nicodemo*, incluirá un descenso del Bautista al limbo, donde yacen los personajes de la primera alianza, para anunciarles la llegada de Cristo.

Otro camino asumirá el arte barroco al retomar la escena que, incluyente del prohibido cordero, empezaba a ser reiterativa desde el Renacimiento del siglo XV: la de “san Juanito”, que en ocasiones acompaña o juega con Jesús niño³⁷, a veces junto a la virgen María, que por lo general está acompañada de san José. Eventualmente ocupan un lugar en el conjunto también santa Ana y (o) santa Isabel, madre, la primera, de María y la segunda de Juan. En otros momentos, los dos personajes centrales son adolescentes. Resulta obvia la extrapolación histórica pues el Bautista afirmará ya adulto en el desierto que “no lo conocía antes de ahora” (Jn 1, 15.30-31).

En los últimos decenios del siglo XVI, y sobre todo desde el XVII, comienza a desaparecer el Bautista de las recurrentes escenas de la Sagrada familia, de la

35 Así reza la inscripción latina en el frontispicio de su puerta principal.

36 El autor divide en cuatro ciclos (pp. 618-622). las diversas representaciones de Juan en la pintura y escultura: 1) su infancia, junto a Jesús; 2) el bautismo de las turbas; 3) su pasión y muerte; 4) la leyenda de las reliquias, aspecto no frecuente en el arte occidental El Trullano o Quinisexto, convocado y presidido por el emperador Justiniano II en 691-692, no ha sido reconocido como ecuménico por la Ortodoxia cristiana que lo considera simple conclusión de los Concilios II (553dC) y III (680-681dC) de Constantinopla (Giametta, 2018, pp. 30-31); llamado Quinisexto pues en principio respondía a los concilios ecuménicos V y VI.

37 Ya desde los albores del Renacimiento más de un artista prefiere como compañeros de juego para Jesús un grupo de ángeles con trazos infantiles (Belán, 2007, p. 79). En años posteriores el compañero de Juan pasa de Jesús a san Sebastián, a veces adolescente (Belán, 2007, pp. 101-103); valdría la pena un estudio de los rasgos dados a Sebastián que, a mi juicio, están cargados de la sensualidad erotizante tan típica de sus imágenes en la escultura y la pintura occidentales y, en consecuencia, ajena al significado bíblico del Bautista.



crucifixión de Jesús, y aun del juicio universal en el que, junto con María –al menos en Oriente–, son representados como intercesores ante Dios³⁸. Su imagen queda destinada casi que de manera exclusiva a los bautisterios de las iglesias católicas romanas; la construcción de estos al exterior de ellas desaparece prácticamente entre fines del siglo VI y comienzos del VII para ser desplazada al interior, cerca de la entrada, cuando no relegada a una de las tantas capillas laterales típicas del estilo barroco ulterior. A medida que la devoción mariana de los siglos sucesivos enfatiza, para honrar a la Virgen, su concepción inmaculada, su ascensión y su coronación como reina de los cielos y de la creación, Juan Bautista dejará de acompañar a María, remplazado por los ángeles o los fundadores y fundadoras de órdenes y congregaciones religiosas; a su vez santa Isabel será sustituida por santa Ana (Stramare et al., 1965, p. 606)³⁹. En fin, ninguna de las imágenes contemporáneas más populares de la Virgen María incluirá al Bautista.

3. Entre el Bautista evangélico y el Bautista devocional

De tiempo atrás, la Iglesia cristiana ha inscrito en el número de los santos a numerosos no bautizados, todos de procedencia judía: entre ellos los doce Apóstoles, los cuatro evangelistas, Pablo de Tarso, Ana, María Magdalena y las otras dos Marías, Marta, Simeón, Isabel, Zacarías, Nicodemo, y alguno más. Al punto que puntualiza la misma liturgia que el mártir Esteban, también judío, es el primer santo cristiano: ¿quizá porque en los primeros tiempos práctica condición para merecer el título de tal era el martirio? Como decíamos al iniciar nuestro estudio, a cargo de una pía tradición está el hecho de que se ha incluido entre los santos cristianos, de etnia judía, a Joaquín y Ana, los padres de María que no figuran en ningún evangelio, de quienes no sería requisito fundamental un nombre auténtico; uno se pregunta si acaso podrían lícitamente sumarse personajes que sí hacen parte de él como, por ejemplo, el buen Samaritano (Lc 10, 25-37), Zaqueo (Lc 19, 1-10), la Samaritana (Jn 4, 1-30), los innominados centuriones que acuden uno a Jesús para que sane al joven a su cargo (Mt 8, 5-13; Lc 7, 1-10; Jn 4, 43-54) y el otro para confesar el mesianismo del Crucificado (Mt 27, 54), la mujer siriofenicia que lo busca para que lance el demonio de su hija (Mc 7, 24-30), y tantos otros. Si se conservan todavía reliquias en Alemania e Italia de los tres visitantes de Jesús recién nacido, los tradicionales Reyes magos, identificados por el solo evangelista Mateo con el colectivo “unos sabios del Oriente” (2, 1b)⁴⁰, quizá la demanda pre-

38 Kyra Belán (2007, p. 156.165.207) nombra varias entre las obras de pintores de fama que, a inicios del siglo XVII, y alguna más hasta muy entrado el XVIII, siguen incluyendo al Bautista al lado de Jesús, siempre con la presencia de María.

39 Entre fines del siglo II e inicios del III aparecen los ebionitas (“pobres”, según el original hebreo del término), judeocristianos que, en el fondo, odian a los judíos; los muestran como discípulos del Bautista que creen que este, y no Jesús, es el Mesías. Objeto de su aversión es también el apóstol Pablo y por eso prefieren a Pedro sobre él (Lupieri, 2018, p. 123).

40 Nótese que el relato de los Magos, propio tan solo de Mateo (2, 1-12), ha sido considerado

cedente adquiriera hoy una validez. Y, en cualquier caso, replantea muchas de las preguntas que suelen cuestionar la devoción de los cristianos hacia los santos.

Porque nuestro somero recorrido anterior pone de manifiesto el que la inclusión del precursor de Jesús en el santoral cristiano confirma la lectura que de la primera alianza viene realizando desde siglos atrás la Iglesia cristiana. Sin embargo, hay que reconocer al mismo tiempo que, en cuanto respecta al mundo católico romano, con excepción de historiadores y teólogos, la conciencia de su rol en el anuncio evangélico es hoy casi que inexistente. Su dieta alimenticia, entre vegetariana y vegana, y lo escueto de su vestimenta podrían entusiasmar a más de un ecologista en el siglo XXI; su presencia casi que silenciosa al lado de Jesús a quien señala continuamente ha sido inmortalizada por pintores, escultores y grabadores hasta hace algunos siglos; su cabeza desnuda, carente de cualquier símbolo de poder y el fuego de su palabra contra los abusos de los explotadores de todo género, despertarían quizá las eventuales simpatías de quienes luchan a favor de la justicia. Pero, ante todo, el Bautista se revela un creyente acosado por la urgencia de su misión que lo obliga a anunciar al Mesías esperado en un contexto cercano a lo trágico, y por la pregunta insistente acerca de la verdadera identidad de ese paisano suyo al que ha bautizado, sobre quien la presencia del Dios de Israel se ha hecho visible. Todo ello no sucede a una caña mecida por el viento (Mt 11,7b), sino a una voz que clama en medio de la esterilidad y los peligros del desierto y no en los palacios de los poderosos (Mt 11,8b), a una lámpara que ha brillado durante un tiempo demasiado estrecho (Jn 5,35). Pero el católico romano medio solo sabe de él que bautizó a Jesús; lo peor es que tampoco distingue entre ese símbolo y el de su propio bautismo sacramental. Quizá por eso unos meses atrás cierto miembro de la administración municipal de Trieste, capital de una de las regiones más prósperas de la actual Italia, se sintió ofendido al enterarse de que Jesús de Nazaret había sido hebreo; el servidor público se confesaba, obviamente, cristiano (Serra, 2020, p. 36).

Las confusiones alcanzan a otro santo cristiano, tan israelita como el Bautista, el apóstol Juan, uno de los discípulos de Jesús (Bocian, 1991, pp. 286-291)⁴¹. La red electrónica informa que en Francia hay 213 topónimos y 128 en Italia dedicados a san Juan: ¿a cuál de los dos? Bien puede reconocerse el significado del evangelista Juan, al que la tradición cristiana ha solido identificar con el “discípulo amado”, para la misión de Jesús. Hans Küng (2005, p. 373.384.400) ha subrayado su dureza y la del Bautista frente a los judíos de su tiempo. Pero dos de los tres

por los exégetas un *midrash*, un texto que, con la perspectiva de la segunda alianza, retoma un tema muy estimado en la primera. Como contraste, tres de los cuatro evangelios se ocupan del centurión romano que pide la sanación para su servidor (“mi muchacho”, dice el texto griego).

41 El autor alude también a la polémica que se ha suscitado entre los comentaristas del Nuevo Testamento acerca de si el Bautista y el Evangelista son la misma persona.



Sinópticos coinciden al señalar la ambición que mueve al discípulo Juan (Mc 10, 35-45; Mt 20, 20-28), y tres evangelistas aluden al hecho de que abandona a Jesús desde el momento de su prisión en Getsemaní (Mt 26, 56b; Mc 14, 50; Jn 18, 8). A pesar de que ha recibido de Jesús el mote de “hijo del trueno” (Mc 3, 17) junto a su hermano Santiago, no aparece nombrado por ninguno de los evangelistas en el camino al Calvario ni en el momento de la crucifixión, y solo es otro de los Once en las manifestaciones del Resucitado. Tiene aún mayor relieve el que el mismo Juan se sume a iniciar su evangelio con el Bautista (Jn 1, 19-37; 3, 23-36) al igual que Marcos (1, 1-11) y Lucas (1, 5-25.36s; 3, 1-20). También la pintura los ha representado juntos en los siglos XII y XIII, y ambos con María virgen por lo menos en los siglos XV y XVII⁴² (Stramare et al., 1965, pp. 618-622). El teatro hará otro tanto, llevando a los escenarios la devoción a los dos santos Juanes que provocaría tantas disputas desde el medioevo, pródigo en ellas, hasta el Siglo de Oro español (Menéndez Peláez, 1996, pp. 435-479).

Quizá sucede con Juan Bautista que la cantidad de representaciones de su apariencia externa, casi un mendigo, de barba y cabellos mal cuidados, vestido con ropas que semejan harapos en un territorio inhóspito⁴³, unida a la crudeza de su lenguaje y a su estilo de austero predicador y profeta apocalíptico ha desembocado en que el creyente católico medio opte por encaminar su admiración religiosa hacia el discípulo amado, siempre identificado con el evangelista Juan, de figura joven, con frecuencia atractivo y aun melancólico, simbolizado por un águila que levanta un vuelo tan inspirador como el evangelio del que es autor: un contraste absoluto con su homónimo⁴⁴. Podemos suponer que fue este conjunto de motivos lo que determinó a la reina Isabel la Católica a ser asidua devota del apóstol Juan más que del Bautista; y, a imitación suya, a no pocos de los evangelizadores de los indígenas y negros en la América conquistada y colonizada sobre todo por españoles y portugueses⁴⁵. Otros, como un estudioso colombiano del cristianis-

42 Serán dos pintores alemanes, de la corriente que dio visibilidad artística a la Reforma protestante, Mathias Grünewald y Lukas Cranach, quienes en el siglo XVI preferirán poner en el Calvario no al “discípulo amado” sino al Bautista como testigo de la divinidad de Jesús: Juan lo señala, como de costumbre, mientras mira al espectador.

43 “Lugar propicio para las revelaciones, el desierto favorece los proyectos de los falsos profetas, así como de los buenos” (Prigent, 1986, p. 411).

44 El Bautista es citado igualmente por varios escritos del cristianismo emergente: dos evangelios apócrifos, el de *Nicodemo* (hacia el 130) y el de *Santiago* (entre los siglos II y III); la *Vida de Juan*, escrita por el mártir Serapión de Alejandría (siglos II y III); y el *Libro de Juan*, de origen mandeísta (siglos VII y VIII) (Bocian, 1991, p. 162-163). En cambio, a Juan apóstol no solo se atribuye la directa autoría del Cuarto evangelio sino además el apócrifo *Libro de Juan evangelista*; por añadidura, un homónimo, arzobispo de Tesalónica, escribirá el también apócrifo *Libro de Juan* (Piñero, 2005, p. 67): otros aportes que juegan en favor del Juan joven y anciano pues ambos textos tienen por tema la vida de María, la madre de Jesús, a la que el discípulo habría acompañado hasta su muerte.

45 “Juan el Evangelista. La devoción de la reina Isabel” (blog), 22 de agosto de 2019, Medina del

mo primigenio, ofrecen una diversa explicación que, de alguna manera, toca a nuestro caso: “las enemistades muy largas” que suscitaría el proyecto emprendido por los profetas de Israel de una “salvación de todas las naciones” que terminó por derivar en un “judaísmo universal”, la extensión al mundo entero del reino davídico; “una situación contradictoria pero monopolizada por un solo pueblo” (Uribe Rueda, 1988, p. 131) ⁴⁶; larga enemistad que ocultaría además un latente e invasivo antisemitismo.

Hay una evidencia que parecería cuestionar lo dicho hasta ahora: las festividades que hacen memoria de san Juan Bautista se han extendido al mundo católico romano desde hace siglos hasta transformarse en celebraciones populares⁴⁷. Adviértase que coinciden con el equinoccio de verano en los países con estaciones y por eso las fechas son consideradas por muchos una fiesta mágica. En casi toda Europa se encienden las hogueras de san Juan la víspera de su conmemoración litúrgica, el 24 de junio⁴⁸; los pueblos de la península escandinava, de mayoría protestante y de antiquísimas culturas no cristianas, afirman que esa noche se permite vagar por el mundo a las brujas y los demonios; la celebran también, entre otros, Polonia, Rusia, Bielorusia, Ucrania, Estonia y Lituania, que cuentan con cristianos ortodoxos. Un folclor menos expresivo, laicizado, tienen ese día los países de Europa central de mayoría católica romana; algo similar sucede por influjo de los colonizadores ingleses en los Estados Unidos y en las colonias del Caribe latinoamericano; y sumado el influjo francés originario, otro tanto en las dos grandes zonas culturales de Canadá.

En razón del particular interés de estas páginas por la América Latina, y para el caso limitándonos a la de raíces hispánicas, vale la pena constatar que la conmemoración de Juan Bautista ocupa un lugar de relieve en la España contemporánea. Se celebra su fiesta en Jaén, provincia de Andalucía, que integra procesiones a cuyo paso los pobladores saludan la imagen vivando al santo, la misa solemne y la suelta de reses bravas que desafían a “aquellos valientes que se saltan (*sic*) al ruedo”⁴⁹. Numerosas localidades de la provincia de Valencia reclaman su patronazgo y también lo festejan⁵⁰. Otro tanto sucede en la isla de Tenerife, provincia de las

Campo, España, <https://www.palaciorealtestamentario.es/2019/08/22/juan-el-evangelista-la-devocion-de-la-reina-isabel>.

46 El autor afirma, sin embargo, que el problema termina con el advenimiento de Cristo.

47 Para recabar los datos de interés sobre cuanto concierne a las fiestas populares de san Juan Bautista recurro en adelante a la red electrónica como inevitable fuente informativa; ella toma el pulso inmediato a las variaciones de la mentalidad de quienes las favorecen y las realizan.

48 Según Bocian (1991, 293), ese símbolo está fundado en las palabras de Jesús sobre Juan dirigidas a los judíos: “Era como una lámpara que ardía y alumbraba, y ustedes quisieron gozar de su luz por un corto tiempo” (Jn 5, 35).

49 “Brillante broche a San Juan”, 14 de enero de 2020, <https://www.diariojaen.es/provincia/brillante-broche-a-san-juan-NL5793719>.

50 “Saben (Uds.) que la Sagrada Escritura presenta pasajes dignos de las mejores novelas de



Canarias, con procesión y ágape de convivencia por considerarlo patrono de la juventud⁵¹. Valladolid, región de Castilla y León, prefiere hacerlo el 29 de agosto, fiesta de “san Juan Bautista degollado”, también con procesión encabezada por la escena en escultura del santo cuando es ajusticiado, obra española de 1579⁵². Cierta localidad de la provincia de la Mancha reporta un dato singular: el nombre es Villarta de San Juan pero la Virgen de la Paz su patrona. Por último, en Sevilla, provincia de Andalucía, la iglesia gótico-mudéjar construida entre el siglo XIV y el XV, dedicada a san Juan Bautista, contaba con su imagen desde 1760; quizá fue una de las destruidas en 1936, pero no hay noticia adicional acerca de la del santo patrono⁵³.

Son abundantes las informaciones sobre el culto al Bautista en Venezuela. Llama la atención un contraste: en las distintas localidades encuestadas se insiste en la petición a la ONU de que declare patrimonio inmaterial de la humanidad las festividades del 24 de junio, mientras el entero país sufre la crisis política y humanitaria de nunca acabar tan conocida por la opinión internacional⁵⁴. Al menos en cinco estados del país se reportan las fiestas.

En Guácara, estado Carabobo, los devotos solicitan al Bautista el cese de las calamidades y su protección para las siembras; en las procesiones los participantes llevan supuestas fotos o pequeñas esculturas del santo de las que muchas nada tienen que ver con él⁵⁵. Duaca, estado Lara, resalta en esos días las tardes de toros coleados, una vieja costumbre colonial, heredada de sus patronos por

intriga: incestos, traiciones, ajusticiamientos,... El protagonista de hoy, San Juan Bautista, es un claro ejemplo... el entretenimiento está asegurado... comprenderán... que la propagación de su festividad corriera como la cerveza en una barra de verano...”. (<https://www.lasprovincias.es/fiestas-tradiciones/juan-bautista-20180624000547-ntvo.html>). A cierto alcalde de Nules en el siglo XIV no parecía adecuado aquello de los bailes “para festejar a una santa tan mística” (santa Teresa de Jesús), y aconsejó que escogiesen otro santo, san Pedro o san Juan... Este santo tenía la ventaja de que su fiesta coincidía con el solsticio de verano, época que invita a estar en la calle por las noches y que, además, no se caracteriza precisamente por ser tiempo de grandes aguaceros”... (<http://sanbartolomeysanjaima.es/index.php/fevividad-de-san-juan-bautista/>).

51 <https://sanmigueldeabona.es/2019/06/21/la-celebracion-del-copus-y-la-festividad-de-san-juan-teniran-de-color-y-devocion-las-calles-del-conjunto-historico-de-san-miguel-de-abona/>.

52 Liderada por una secular cofradía penitencial que atendía a los condenados a muerte y les procuraba un entierro cristiano (26 de agosto de 2015, <http://www.valladolidcofrade.com/99-ultimas-noticias-2015/888-festividad-de-san-juan-bautista-degollado>).

53 (<https://www.visitarsevilla.com/sevilla-religiosa/iglesias-conventos/iglesia-de-san-juan-de-la-palma/>).

54 El Gobierno venezolano en representación del Ministerio del Poder Popular para la Cultura busca reconocimiento de la fiesta de San Juan Bautista como patrimonio inmaterial en la UNESCO (19 de junio de 2019 <https://www.telesurtv.net/news/venezuela-busca-reconocer-san-juan-bautista-unesco-20190618-0051.html>). A la crisis del país no hay la mínima referencia en los diversos reportes, de los que solo uno antecede al año 2018: ¿una manipulación estatal de la fiesta del Bautista a través del control de las redes sociales de comunicación?

55 30 de junio de 2019, <https://www.notitarde.com/guacara-encuentro-san-juan/>

los simples trabajadores; estos se agarran de la cola del animal que, espantado y furioso por la violencia del gesto, se resiste y aun agrade a quien lo provoca⁵⁶. Varios lugares del estado Aragua lo consideran patrón de las costas venezolanas, honrándolo de madrugada con el “despertar de san Juan”⁵⁷. En el estado Trujillo “el 23 a la medianoche es costumbre hacerle a San Juan su serenata”; al mismo tiempo sus devotos practican la “lectura del huevo” que les permite saber qué depara el santo para el resto del año; “solterones” y “solteronas” le piden una buena pareja sumergiendo dos agujas en un poco de agua; simultáneamente, las mujeres se cortan uñas y cabello para que les crezcan sanas las primeras y fuertes los segundos⁵⁸.

Quizás el rito más significativo sea el de San Juan de Curiepe, en el estado Miranda, uno de los más densamente poblados, cercano a la capital del país y al mar Caribe; la víspera y la fecha litúrgica, en tiempos coloniales, los esclavos negros estaban libres para celebrar la recolección de las cosechas y a san Juan; en toda la región los evangelizadores habían impuesto al Bautista, pero a quien festejaban los negros –y hoy los curiepeños- era a san Juan Congo, distinguido por ellos como tal, un príncipe africano que desde los inicios de la invasión portuguesa luchó por liberarse de ella aunque se había convertido al cristianismo⁵⁹; actualmente la fiesta ostenta el título de patrimonio cultural de la entera zona.

Compite México en su entusiasmo por las fiestas de “san Juanito”, a quien llaman así los “morismeros”, devotos suyos que forman “batallones de moros” para unirse al “frente cristiano de los barbones”; unos y otros hacen de rodillas un recorrido hasta la iglesia de Bracho, en el estado Zacatecas⁶⁰. Interesante el “baño de

56 7 de enero de 2012, <https://es-la.facebook.com/notes/argimiro-figueredo/la-devoci%C3%B3n-a-san-juan-bautista-y-los-toros-coleados-de-duaca/124953350957536/>.

57 <https://albaciudad.org/2019/05/devotos-de-san-juan-celebran-este-viernes-en-aragua-el-velorio-de-entrada-de-mes/>.

58 24 de junio de 2019, <http://www.diarioeltiempo.com.ve/noticias/tradiciones-que-se-mantienen-en-el-dia-de-san-juan-bautista>.

59 Declaración de una de las devotas al entrevistador: “(...) nosotros tenemos el Congo tallado en madera a imagen y semejanza del hombre, porque es el único de las ciento noventa mil imágenes del panteón cristiano que no es asexuado, es un hombre, es un niño que tiene su sexo, tiene su pequeño falo que dice que es un hombre y que está muy ligado a lo que es la tierra. Para nosotros la madre patria fue África, no España... La imagen de San Juan el Bautista es la imagen de un niño, pero la de San Juan Congo también es la imagen de un niño. Es una manera de cimarronear culturalmente: si tú me estás imponiendo la imagen de San Juan el Bautista, yo te toco, te bailo y te canto a mi manera... Ya en 1732 (el pueblo fue fundado en 1721) estaba el Bautista aquí con su sombrero de cogollo de palma en vez de aureola y es eso una parte de lo que lo une al pueblo.” (24 de junio de 2018, <https://www.aporrea.org/cultura/a265393.html>). Véase también: <https://es.aleteia.org/2019/06/24/cuando-san-juan-bautista-toma-pueblos-y-lugares/>. Para la historia de Juan Congo: https://it.wikipedia.org/wiki/Afonso_I_del_Congo; Juan Congo, sin embargo, no figura en el Santoral cristiano.

60 <http://ntrzacatecas.com/2019/06/25/morismeros-devotos-de-san-juan-batista/>



san Juan Bautista” que uno de los reductos indígenas del país, el de los Mayos, practica en el río del mismo nombre el 24 de junio para pedir favores al único santo celebrado por ellos; la fiesta en Navojoa, estado Sonora, dura 55 días que se inician el 1 de mayo⁶¹. Al mismo tiempo provoca curiosidad el dato reportado en el estado Jalisco: en San Juan de los Lagos despierta la devoción no el santo que desde 1684 da su nombre a la ciudad, hoy con más de medio millón de habitantes, sino la milagrosa Nuestra Señora de san Juan de los Lagos, apodada en su santuario cariñosamente “la Chaparrita” o “Sanjuanita de los Lagos” por las pequeñas dimensiones de la imagen que la representa⁶². Cosa análoga sucede en otro poblado del estado Oaxaca: a partir de 1848 San Juan Bautista Huajuapán dejó de serlo para convertirse en Huajuapán de León, en honor de cierto general de una de las tantas guerras mexicanas; si bien algún rito tradicional se organiza en la recurrencia del Bautista, su fiesta ha sido desplazada por otra, la del Señor de los Corazones, entre el 14 y el 23 de julio⁶³.

En el pequeño estado libre asociado a los Estados Unidos que es Puerto Rico, sobre el mar Caribe, se subraya la importancia de Juan Bautista: patrón del archipiélago borincano, de su capital, de la arquidiócesis, de su catedral y de la basílica menor en la antigua capital, San Juan de Puerto Rico. En siglos precedentes los lugareños, imposibilitados de ir al río Jordán, la noche de san Juan iban a la playa para revivir el bautismo; hoy esa fiesta es tan solo sinónimo de playa⁶⁴.

Quizás el caso más asombroso sea el de Tucumán, en Argentina. Un sitio electrónico informa que, el lunes 24 de junio de 2019, “la tradicional fiesta en honor al santo convocó a cientos de devotos que cruzaron descalzos una base de 6 metros con brasas”. En el rito participaron al menos 45 personas entre adultos y niños mientras gritaban “¡Viva san Juan!” para no sufrir ningún daño pues él vino “para alumbrar el camino del Señor”. La fecha coincide –añade el periodista– con la del solsticio de verano en la que los pueblos primitivos adoraban al sol⁶⁵.

61 <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/indigenas-mayos-realizan-tradicional-bano-san-juan-bautista-sonora/>.

62 <http://historico.elciudadanojalisco.mx/notas/reporte-ciudadano/san-juan-de-los-lagos-devocion-y-fe>. Para mayor información: Gómez Padilla, 2015.

63 <http://exploraoaxaca.mx/14749/oaxaca-cultural/huajuapán-de-león-honra-a-san-juan-bautista/>. Para una visión más general de cuanto sucede en el país respecto a la devoción a los santos, incluido el Bautista, véase Ruiz Gomar, 1993, pp. 4-9: “Si desde la Edad Media eran los milagros la mayor prueba de la santidad, a partir del siglo XVI, y especialmente durante el XVII, el énfasis se puso en los éxtasis y las visitas celestiales”.

64 24 de junio de 2018, <https://elvisitantepr.com/san-juan-bautista-patrono-de-un-patrimonio-invaluable/>.

65 <http://www.primerafuente.com.ar/noticias/80600/concepcion-devotos-san-juan-pisaron-brasas>

En Colombia la devoción a Juan el Bautista no resulta ser notable. Alguna noticia aislada sí hay, como la de la joven a quien su grupo de pertenencia, posiblemente de tipo religioso, le encarga la tarea de predicar sobre un santo y ella elige al Bautista; falta información sobre la localidad precisa y la identidad del colectivo. Otrosí, la de la administradora pública de San Juan Bautista, un municipio perteneciente a la pequeña ciudad de Pupiales en el departamento de Nariño pero que tiene por patrono a san Juan Evangelista; la mujer ilustra la forma en que celebra el 24 de junio, “fiesta netamente espiritual”, en la que no solo se reza sino que se enciende una hoguera, se queman incienso y hierbas aromáticas, y se da luz a un cirio que arde hasta consumarse para que el santo conceda prosperidad⁶⁶.

Pero son la fiestas de san Juan y san Pedro, nombrados en ese orden, las que centran el interés de buen número de colombianos que empiezan su período de vacaciones durante un “puente festivo” (dos días sucesivos no laborables, a veces tres o cuatro) justamente en los dos departamentos, Huila y Tolima, que constituyeron el Tolima grande entre los siglos XIX y XX, y que hoy promueven las que han sido declaradas desde 2006 patrimonio cultural de la humanidad; su radio de atracción se extiende a los vecinos departamentos de Caquetá, Meta y Cauca. En 1790, cuando corrían ya los vientos independentistas en la Nueva Granada, fueron decretados diez jornadas de celebraciones que las incluían, por iniciativa local de un funcionario español para impulsar “la jura” (juramento) de obediencia al desafortunado y políticamente inestable Carlos IV de Borbón. Desde 1960, el “Reinado nacional del bambuco”, con ritmos y baile típicos en un territorio de muy antigua tradición musical, congrega por algo más de una semana a cientos de nacionales; el rito religioso se reduce a una misa en la catedral diocesana de la capital del Huila, Neiva, la ciudad que corona la reina del evento al final de una semana de jolgorio, que incluye la fiesta de san Churumbelo (27 de junio) y san Pablito (1 de julio): poco importa que del primero no haya noticia alguna en el calendario litúrgico, ni que el segundo prolongue aún dos fechas la recurrencia litúrgica de san Pablo, desplazada al 30 de junio por la curiosa “inflación” de san Pedro en la del día precedente⁶⁷.

Sobra señalar que el rostro del Bautista se oscurece en medio del folclor de las muchas festividades que dicen honrarlo. Además, el sentido de su misión precursora del Mesías y aun su martirio pasan a segundo plano cuando no desaparecen de los diversos escenarios. La comercialización de las celebraciones y los excesos de vario tipo en ellas empeoran la que buscaba ser una piadosa devoción a un santo

66 <https://www.youtube.com/watch?v=K7EFDGFHg8A>; <http://www.primerafuente.com.ar/noticias/80600/concepcion-devotos-san-juan-pisaron-brasas>.

67 <https://www.revistacompensar.com/complaciendo/descubre-el-origen-de-las-fiestas-de-san-pedro-y-pegate-la-rodadita/>; <https://www.colombia.com/turismo/ferias-y-fiestas/festival-folclorico-y-reinado-nacional-del-bambuco/historia/>



de hondo significado para los cristianos de los primeros siglos. En muchos lugares se añaden la confusión entre Juan Evangelista y Juan el Bautista, la apresurada identificación de ambos o aun la expeditiva sustitución del uno por el otro⁶⁸.

A manera de conclusión

No dudo en poder afirmar que los hechos que actualmente rodean la devoción a san Juan Bautista en América Latina y España, y quizás en Italia, han sido generados por el barroco que fue suscitando a lo largo de siglos una cultura de masa, conservadora y sobre todo urbana hasta tornarse en estructura mundana de la vida. Al punto que cuanto sostiene José Antonio Maravall (1985, p. 289) sobre la literatura de esa época puede ampliarse al mundo de la realidad cotidiana en el continente y los países ya nombrados: “Los escritores barrocos y el público que los sigue se muestran con frecuencia embebidos en concepciones plenas de confuso simbolismo, de trascendencia religiosa, de ocultismo mágico, que coinciden todas en el hacer depender los hechos de fuerzas que surgen del mundo empírico y les niegan cualquier autosuficiencia”.

Una cultura que parece haber llegado para quedarse entre nosotros, aun en el medio campesino que muchas veces asume los usos urbanos. Con ella alboreó el individualismo; y por este una mayor presión de la autoridad que domina a los individuos y del ambiente urbano que los constriñe a una intimidad desconocida o negada, que los hace anónimos para los otros, cerrados y sin vínculos en una multitud masificada (Maravall, 1985, p. 334). Si bien mediado por los fenómenos que rodean la modernidad y aun la posmodernidad, un renovado talante barroco se percibe todavía en las gentes que afirman celebrar de las maneras ya narradas la santidad de un personaje histórico. Uno cree reconocer en todo ello las huellas de ese “desencanto del mundo, característico de la modernidad”, que “ha borrado la estética del sentir en común o al menos la ha reducido a ciertos lugares (por ejemplo, los museos) o tiempos (fiestas oficiales), bien delimitados y separados de la vida de todos los días” (Maffesoli, 2007, p. 94). Lejos por tanto de las expresiones místicas de otros siglos: “La dulzura con la que el Hijo de Dios, Juan y el Cordero son... pintados hace que (yo), en lo más íntimo, desee ser totalmente Juan o, al menos, un puro corderito” (Silesius, 2005, III, p. 54).

Un historiador del arte ha subrayado las “extrañas semejanzas” entre las esculturas de san Juan Bautista y de Baco elaboradas por Leonardo da Vinci (Pater, como se

68 Mayor importancia religiosa, aunque menos folclor, parece tener la fiesta del santo en el departamento de Nariño, al sur de Colombia. La diócesis de Pasto, su capital (“san Juan de Pasto” por cédula real de 1559), y varias poblaciones lo tienen como patrono. A él estaba dedicada la que desde 1859 fue la iglesia catedral diocesana. (<https://www.cec.org.co/jurisdicciones/di%C3%B3cesis/di%C3%B3cesis-de-pasto>; [https://www.ecured.cu/Iglesia_de_San_Juan_Bautista_\(Pasto\)](https://www.ecured.cu/Iglesia_de_San_Juan_Bautista_(Pasto))).

citó en Maffesoli, 2007, p. 109). Reflejo, en mi opinión, de una solidaridad típica de nuestro tiempo que no es filosófica ni artística sino puramente estética: la de la “socialidad posmoderna”, reacción contra el intelectualismo de la modernidad, que encarna la sola vehemente necesidad del estar juntos, al precio de una insensible reducción de la fe cristiana a la simple religiosidad (Maffesoli, 2007, pp. 53-142). Para el caso del Bautista el problema resulta más álgido pues no se le conocen milagros (Horsley & Silberman, 2005, p 47).

Con todo, a favor de la fuerza de los símbolos de la luz, el fuego y aun el agua bautismal en los que insisten los devotos del Bautista al celebrar su fiesta, vienen a la memoria las palabras de un místico apenas conocido: “La luz da fuerza a todo. El mismo Dios vive en la luz. Pero si él no fuera el fuego, la luz pronto se extinguiría... Dios es espíritu, fuego, ser y luz, y, sin embargo, no es nada de todo eso... Hay que estar bautizado. Quien lo es por el fuego y el espíritu no se ahogará en ningún pantano” (Silesius, 2005, I, p. 195; IV, p. 38; II, p. 225). Solo que resulta imprescindible atender al contraste de cuanto el autor afirma con cuanto niega: porque, en fin de cuentas, Juan es el más grande entre los nacidos de mujer, pero el más pequeño en el reino de los cielos es mayor que él (Mt 11, 11; Lc 7, 28).

El profetismo cristiano –sostiene Hans Küng (2005, pp. 135-136)- fue extinguiéndose progresivamente después de san Pablo. Poco a poco, los obispos cristianos fueron integrándolo como una tarea más de su acción pastoral de gobierno⁶⁹. La voz de los profetas sería remplazada por la de los pensadores de tipo sapiencial, una situación en parte semejante a la del Israel de la primera alianza: los primeros surgen cuando los reyes son infieles a su misión o si el reino del norte (Samaría) o el del sur (Jerusalén) caen bajo invasores extranjeros y son deportados sus pobladores; los segundos consuelan al pueblo durante los exilios o lo fortalecen al retorno para que reconstruya lo que había sido perdido⁷⁰.

Sin embargo, la desbordante alegría del amigo del esposo que se siente indigno de desatarle la correa de la sandalia⁷¹ puede todavía nacer ante el mensaje profético del Bautista: “una lámpara que brilla en un lugar oscuro hasta que el día amanezca y la estrella de la mañana salga para alumbrarnos el corazón” (2Pe 1, 19). Juan ha renunciado al derecho que le corresponde, y el símbolo es elocuente, por ser el hermano mayor de quien se está desposando; se limitará al anuncio de la boda y dejará enseguida la escena para dar paso al esposo. Desde siempre

69 Un problema que, según el autor, atañe a las tres religiones proféticas: judaísmo, cristianismo e islamismo.

70 Pero cada autor bíblico relee constantemente la historia vivida por Israel, integrando así sus orígenes y el itinerario que el pueblo ha recorrido hasta el momento en que él escribe.

71 “(...) ni siquiera merezco llevarle sus sandalias” (Mt 3, 11); “(...) ni siquiera merezco agacharme para desatarle la correa de sus sandalias” (Mc 1, 7); “(...) ni siquiera merezco desatarle la correa de sus sandalias” (Jn 1, 15).



supo el Bautista que se trataba de una fiesta nupcial en la que “nadie que toma el vino añejo quiere después el nuevo, porque dice: ‘El primero es más sabroso’” (Lc 5, 39). Quizás intuyó que el novio y el vino añejo eran Jesús mismo (Mc 2, 20; Lc 5, 34-35; Jn 2, 10).

Referencias

- Aguirre, R. (2005). “Jesús de Nazaret”. En *Nuevo Diccionario de Teología*. Ed. J.J. Tamayo. Madrid: Trotta, pp. 486-498.
- Barbaglio, G. (2012). *Gesù ebreo di Galilea. Indagine storica*. Bologna: EDB.
- Barbero, A. (2016). *Costantino il vincitore*. Salerno: Salerno.
- Belán, K. (2007). *La Virgen en el arte. Del arte medieval al moderno*. Bogotá: Panamericana.
- Bocian, M. (1991). “Giovanni”. En *Grande Dizionario illustrato di personaggi biblici. Storia, letteratura, arte, musica*. Casale Monferrato: Piemme, pp. 286-291.
- _____ (1991). “Giovanni il Battista”. En *Grande Dizionario illustrato di personaggi biblici. Storia, letteratura, arte, musica*. Casale Monferrato: Piemme, pp. 291-299.
- Corsani, B. & C. Buzzetti (1996) (E.). *Nuovo Testamento Greco-Italiano*. Roma: Società Biblica Britannica & Forestiera.
- Echeverri, A. (2018). “José de Nazaret, un creyente ensombrecido”, *Perseitas* 6/1, pp. 67-91. *pdf*.
- Fabris, R. (2006). “La nascita di san Giovanni Battista”. En *I santi nella storia*. Giugno. Ed. A. Tarzia. Milano: San Paolo, pp. 100-109.
- Giametta, P. (2018). “Breve storia dei Concili Ecumenici. Dal Concilio di Nicea al Concilio Vaticano II”. S/l: Gedi.
- Gómez Padilla, O. (2015). “Entre la devoción y el comercio. Un santuario para san Juan de los Lagos (1732-1797)” (Tesis de maestría, Escuela de San Luis, Potosí: 2015). <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/295/3/Entre%20la%20devoci%C3%B3n%20y%20el%20comercio%20Un%20Santuario%20para%20San%20Juan%20de%20los%20Lagos%2C%201732-1797.pdf>.
- Horsley, R. A. y N. A. Silberman (2005). *La revolución del Reino. Cómo Jesús y Pablo transformaron el mundo antiguo*. Santander: Sal Terrae.
- Johnson, P. (2006). *La historia de los judíos*. Barcelona: Ediciones B.
- Küng, H. (2005) *Ebraismo*. 3ª. ed. Milano: RCSLibri.
- _____ (2008). *Cristianesimo. Essenza e storia*. 5ª ed. Milano: RCSLibri.

- Lupieri, E. (1988). *Giovanni Battista fra storia e legenda*. Brescia: Paideia.
- _____. (2018). "Il giudaismo del secondo Tempio e le origini del Cristianesimo". En *Storia del cristianesimo. L'antichità*. G. Filoramo & D. Menozzi (ed.). 12ª ed. Roma: Laterza, pp. 7-137.
- Maffesoli, M. (2007). *En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*. México: Siglo XXI.
- Maravall, J. A. (1985). *La cultura del Barocco. Análisis de una estructura histórica*. Bologna: Il Mulino.
- Menéndez Peláez, J. (1996). "La hagiografía en el teatro jesuítico: los dos santos Juanes", pp. 435-479. Dialnet-LosJesuitasYELTeatroEnELSigloDeOro-1996315.pdf
- Mieli, P. (2013). *I conti con la storia. Per capire il nostro tempo*. Milano: RCS Libri.
- Odelin, O. & R. Séguineau (1992) (ed.). "Giovanni Battista". En *Concordanza tematica del Nuovo Testamento*. Bologna: Dehoniane, pp. 411-412.
- Pagola, J. A. (2013). *Jesús: Aproximación histórica*. Madrid: PPC.
- Piñero, A. (2005). "Apócrifos". En *Nuevo Diccionario de Teología*. J. J. Tamayo (ed.). Madrid: Trotta, pp. 59-70.
- Prigent, P. (1986). "Desierto". En *Diccionario de los símbolos*. J. Chevalier & A. Gheerbrant (Eds.). 2ª ed. Barcelona: Herder, pp. 410-411.
- Rendina, C. (2013). *I papi. Storia e segreti*. 7ª ed. Roma: Newton Compton.
- Ruiz Gomar, R. (1993). "Los santos y su devoción en la Nueva España". *Revista de la Universidad de México*, 514, pp. 4-9.
- Serra, M. (2020, 31 gennaio) "L'amaca. Per vedere che faccia ha". *Repubblica*, 45/26, p. 36.
- Silesius, A. (2005). *El peregrino querúbico*. L. Duch Álvarez (ed.). Madrid: Siruela.
- Stramare, T. et al. (1965). "San Giovanni Battista". En *Bibliotheca Sanctorum*. Editado por F. Caraffa. Roma: Instituto Giovanni XXIII / Pontificia Università Lateranense, vol. VI, pp. 599-623.
- Tabacco, G. (2001). "Il cristianesimo latino altomedievale". En *Storia del cristianesimo. Il medioevo*. G. Filoramo & D. Menozzi (ed.). Roma-Bari: Laterza, pp. 5-106.
- Uribe Rueda, Á. (1998). *Bizancio, el dique iluminado. La concepción mística del universalismo, sus raíces judías y helénicas y su herencia cristiana*. Santafé de Bogotá: Herder.
- Zerwick, M. (1966). *Analysis philologica Novi Testamenti graeci*. 3ª ed. Roma: Pontificii Instituti Biblici.

Dominio técnico de la Naturaleza: olvido y cosificación¹

Technical mastery of nature: oblivion and commodification

Maîtrise technique de la nature: oubli et marchandisation

Domínio técnico da natureza: esquecimento e mercantilização

*Tulia Almanza Loaiza*²

Cómo citar este artículo: Almanza-Loaiza, T. (2021-1). Dominio técnico de la naturaleza: olvido y cosificación. *quaest.disput*, 14 (28), 195-211

Recibido: 15/02/2021. Aprobado: 04/05/2021

Resumen

Desde las reflexiones de Theodor W. Adorno y Max Horkheimer este artículo explora la crítica al dominio técnico de la naturaleza basado en la razón instrumental, como una forma de enajenación y olvido, producto de una “segunda naturaleza” que aleja a los hombres de su relación con la misma. Descubrir la cuestión decisiva del olvido de la naturaleza producto de la cosificación del sujeto debería aportar argumentos reflexivos para comprender mejor nuestra relación actual con la naturaleza y con nosotros mismos.

Palabras clave: Olvido, cosificación, dominio técnico, Adorno, Horkheimer.

1 Este artículo hace parte del proyecto corporativo “Hacia una Ecología Franciscana: San Francisco de Asís y San Buenaventura en diálogo con la Teoría Crítica, desde la perspectiva del Dominio y la Técnica de la Naturaleza”, correspondientes a la Convocatoria Corporativa de la Universidad San Buenaventura, 2019.

2 Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Correo electrónico: talmanza@usbbog.edu.co.

ORCID:

Abstract

From the reflections of Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, this article explores the critique of the technical domination of nature based on instrumental reason as a form of alienation and forgetfulness, the product of a “second nature” that alienates people from their relationship with nature. Uncovering the decisive issue of forgetting nature as a product of the reification of the subject should provide reflective arguments for a better understanding of our current relationship with nature and with ourselves.

Keywords: Oblivion, reification, technical mastery, Adorno, Horkheimer.

Résumé

A partir des réflexions de Theodor W. Adorno et Max Horkheimer, cet article explore la critique de la domination technique de la nature fondée sur la raison instrumentale, comme forme d’aliénation et d’oubli, produit d’une “seconde nature” qui éloigne les hommes de leur relation avec la nature. La découverte de la question décisive de l’oubli de la nature comme produit de la réification du sujet devrait fournir des arguments réflexifs pour mieux comprendre notre relation actuelle avec la nature et avec nous-mêmes.

Mots-clés: Oblivion, réification, maîtrise technique, Adorno, Horkheimer.

Resumo

A partir das reflexões de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer este artigo explora a crítica do domínio técnico da natureza baseada na razão instrumental, como forma de alienação e esquecimento, produto de uma “segunda natureza” que afasta os homens da sua relação com a natureza. A descoberta da questão decisiva do esquecimento da natureza como produto da reificação do sujeito deve fornecer argumentos reflexivos para melhor compreender a nossa actual relação com a natureza e conosco próprios.

Palavras-chave: Oblivion, reificação, domínio técnico, Adorno, Horkheimer.

Introducción

En el marco de la reflexión sobre la naturaleza y sirviéndose del trabajo teórico, los filósofos más representativos de la Teoría Crítica, Max Horkheimer y Theodor Adorno, propusieron un programa para la investigación del Instituto de Investigación Social que superara la separación del individuo y la sociedad, asumiendo una actitud crítica orientada hacia la emancipación y la transformación de la totalidad (Horkheimer, 1986, p. 241). Esta urgencia por utilizar la razón de manera teórico-práctica buscaba la libertad del sujeto, convocando a los intelectuales a hacerse responsables de su presente. No se trataba de acumular conocimientos,



ni utilizar sistemáticamente los métodos científicos, sino de oponerse de manera franca al “encubrimiento de las cuestiones decisivas” (Horkheimer, 1986, p. 254).

Siguiendo esta divisa, en este artículo exploro la crítica al dominio técnico de la naturaleza basado en la razón instrumental, como una forma de enajenación y olvido; enajenación producto de una “segunda naturaleza” que aleja a los hombres de su relación con la naturaleza, y olvido, porque la enajenación y la cosificación implican un olvido del mismo sujeto y de su relación con el mundo natural. Develar la cuestión decisiva del olvido de la naturaleza producto de la cosificación del sujeto debería aportarnos argumentos reflexivos para asumir la responsabilidad de comprender mejor nuestra relación actual con la naturaleza y con nosotros mismos. En un primer momento trataré la relación entre ciencia moderna y naturaleza que se caracteriza por el dominio de la técnica científica sobre la naturaleza exterior y que a su vez termina siendo también dominio sobre la naturaleza del sujeto. Esta visión de oposición entre ciencia y naturaleza ha dominado también a la filosofía queriendo reducir su capacidad de reflexión crítica. En un segundo momento exploraré la noción de “historia natural” como parte del análisis dialéctico de esta relación entre racionalidad y objetos naturales. Esta dialéctica pone al descubierto la superposición entre naturaleza e historia y retoma el concepto de «segunda naturaleza» desarrollado por Hegel y estudiado por Lukács. La segunda naturaleza habla del mundo de la convención, un mundo de cosas enajenadas donde el hombre olvida la génesis de cómo se produjo la enajenación. Por último, examinaré la cuestión central para Adorno acerca de cómo el sujeto puede funcionar en la esfera del mercado que supone una pérdida de realidad, una pobreza en la experiencia, es decir un olvido de la propia constitución como sujeto.

1. Dominio técnico de la Naturaleza

En la actualidad, la técnica y los saberes que se asocian a ella comprenden un campo autónomo y delimitado de los saberes humanísticos, aunque sea frecuente la oposición entre estos últimos y aquella, como dos ámbitos opuestos. Efectivamente, los procesos técnicos actuales entrañan procesos mentales y también reales “rigurosamente delimitados y organizados conforme a leyes de la matemática y las ciencias de la naturaleza” (Adorno, 2010a, p. 314). La técnica, como dice Max Weber, es un proceso de una progresiva racionalización, de un progresivo dominio del material y de la naturaleza. Pero, como lo señala Adorno en la conferencia de 1953, pese a la autonomía de cada campo técnico, desde el punto de vista social su racionalización progresiva aparece como manifestación de los procesos laborales, que desde el período manufacturero fue implantándose sin cesar. Por tanto, si la sociedad fuese racional, la técnica encontraría su esencia social, y la sociedad encontraría en su cultura los avances técnicos ligados a su estructura.

Todo lo espiritual tiene elementos técnicos; sólo quien conoce el espíritu únicamente como espectador, como consumidor, puede padecer la ilusión de que los productos del espíritu vienen del cielo. Por eso hay que evitar la rígida antítesis entre humanismo y técnica. (...) La fractura que separa técnica y humanismo, por irreparable que parezca, es un ejemplo de apariencia socialmente generada (Adorno, 2010a, p. 316).

Adorno manifiesta que la técnica estaría separada de los asuntos humanos o del humanismo, sólo en tanto que la sociedad atraviese por situaciones irracionales que llevan a esa separación, la cual aparece ante nosotros como una ilusión, es decir que la estructura de la sociedad y su cultura se desvinculen de su humanidad, y la técnica como producto de la cultura y de la razón termine siendo una ilusión. Esa ilusión se constata en los progresos de la ciencia y de la técnica como procesos contradictorios, pues la civilización no solo se compone de los logros de la era industrial, sino también de los costos de estos avances y las contradicciones que conllevan.

La Modernidad se afianzó oponiendo la razón a la naturaleza, premisa que asumieron Horkheimer y Adorno en el ensayo “El concepto de Ilustración” (2009), cuando expusieron cómo por medio del uso de la razón los hombres alcanzan la dominación de la naturaleza, liberándolos del miedo que sienten frente a ella y llevando a los hombres civilizados hacia una carrera incesante de progreso, y también hacia la disociación de la misma naturaleza que dominan. Al respecto, si retomamos el análisis de Susan Buck-Morss (1981, p. 135), el libro *Dialéctica de la Ilustración* propuso la tarea de dismantelar el mito de la historia como progreso demostrando que la creciente racionalización y el “desencantamiento” de la sociedad descrito por Max Weber no conducía progresivamente a un orden social racional, sino a nuevas estructuras de dominación del capitalismo monopolista y del totalitarismo político. Dentro de esta historia, Adorno y Horkheimer reconstruyeron la dialéctica de la razón, convertida en una herramienta para el dominio de la naturaleza conectada con el dominio ejercido por el propio sujeto sobre él mismo (Buck-Morss, 1981, p. 135).

La razón ilustrada abrió las puertas al desarrollo del conocimiento científico acercando a los hombres a la verdad del mundo natural, permitiendo el control de los fenómenos naturales y dejando atrás el miedo a lo desconocido. Desde entonces, la racionalidad científica se ha apoderado del conocimiento del mundo. El surgimiento de distintas disciplinas científicas, cada una especializada en un campo de la naturaleza o del mundo social ha dado lugar a la resolución de los problemas de la constitución de la realidad, y sobre todo a conceder validez a los datos encontrados en sus investigaciones. Son las ciencias naturales las que creen firmemente en sus datos, escribía Adorno (2010c, pp. 298-299), pero



la verdad que surge del método científico aplicado de manera generalizada al conocimiento de la naturaleza ha terminado siendo una técnica que carece de reflexión alguna, como una “segunda naturaleza” enajenada y muerta. Por ello, advierten Horkheimer y Adorno que la verdad se desconecta del instrumento técnico, del dato preciso sobre el objeto, quedando esta información a la deriva, a disposición de manipulaciones populistas o despóticas. De esta manera Adorno y Horkheimer desmontaron la barrera entre un conocimiento científico técnico (desligado) de la historia, y a cambio propusieron conectar los resultados de la investigación, es decir las verdades de la ciencia, con las condiciones sociales y políticas, en una sociedad moderna que evidencia contradicciones notables, como una ausencia de libertad, la presencia de despotismo y de la manipulación.

La consecuencia de la ausencia de reflexión es que el ideal de liberar a los hombres se ha paralizado por miedo a la verdad y los ha dejado en la incertidumbre, encontrando aquí un momento dialéctico central: si la razón ilustrada lleva al progreso de la ciencia y de la técnica, pero produce a su vez ruina y pobreza, entonces la regresión de la razón es la caída en la barbarie. No se trata de buscar en las modernas mitologías nacionalistas, paganas y similares, ideas a propósito de fines regresivos, sino más bien de examinar las contradicciones en que está envuelto el conocimiento científico y la filosofía. Horkheimer ya había advertido esta situación al inicio del Instituto de Investigación Social:

La liquidación de la filosofía se ha emprendido con una seriedad nunca antes existente por parte de la ciencia, sobre todo de la lógica y la matemática; una seriedad que tiene su propio peso por que hace mucho tiempo que las ciencias particulares, también las ciencias matemáticas de la naturaleza, se han deshecho del aparato conceptual naturalista que durante el siglo XIX las mantuvo sometidas a las teorías del conocimiento idealista, y han incorporado plenamente en sí mismas el contenido de la crítica epistemológica (Adorno, 2010c, p. 300).

Así mismo, más adelante en *Crítica de la razón instrumental* (1947) Horkheimer afirmaba que la razón ilustrada se había reducido a mero instrumento, en tanto que los métodos científicos terminan neutralizando la capacidad reflexiva de la razón. Esta pierde espontaneidad y capacidad de descubrir aspectos nuevos del conocimiento o bien la capacidad de detectar el dominio sobre el individuo y sobre la naturaleza (Horkheimer, 1947, p. 84). Si los sujetos, la sociedad y sus instituciones no pueden recobrar sus capacidades reflexivas y críticas, no podrán reconciliarse consigo mismos y con la naturaleza, dado que: “[l]a mutación dialéctica del principio de dominio que lleva a la conversión del hombre en instrumento de esa naturaleza precisamente que sojuzga [...]” (Horkheimer, 1947, p. 117).

La preocupación de Adorno en sus primeros escritos ya mostraba una inquietud por el papel de la filosofía en relación con las ciencias naturales, dado que estas últimas habían logrado dominar al pensamiento filosófico al punto de liquidarlo. Así también Horkheimer (1986) afirmaba que el método científico podía abarcar todos los campos del conocimiento y someter los demás ámbitos a sus propios medios y, por tanto, a sus fines. Horkheimer (1947) apuntaba que algunas escuelas filosóficas pragmatistas y positivistas estaban interesadas en la imbricación entre el trabajo teórico y los procesos de la vida social, ante todo si la misión del conocimiento actual consistía en predecir hechos, obtener datos que pudieran ofrecer resultados útiles a la industria.

De acuerdo con estas reflexiones, el conocimiento actualmente se ha encauzado por los caminos del empirismo, ahora manejado por unas herramientas técnicas que agilizan la adquisición de datos, el manejo de experimentos a través de los cuales se controlan las variables, se reduce el azar, se evita la dispersión. Así, Horkheimer y Adorno (2009) advierten que “Lo que importa no es aquella satisfacción que los hombres llaman verdad, sino la *operación*, el procedimiento eficaz” (p. 61).

Bajo estas condiciones, el sujeto investigador se somete una y otra vez también a los mismos métodos científicos, perdiendo la posibilidad de reflexión o de crítica, restringiéndose solamente a la confirmación o desaprobación de los resultados de su investigación, entendiendo por reflexión no sólo una vuelta hacia la conciencia de sí, sino el despliegue de la razón crítica hacia las condiciones de la sociedad determinada por relaciones mercantiles de producción, que afectan el conocimiento y los resultados de la investigación. Por tanto, los datos que arrojan los instrumentos que resultan de estos trabajos de investigación se identifican con la verdad confundiendo los resultados empíricos con las generalizaciones conceptuales y las discusiones teóricas que pudieran surgir. El cuestionamiento sobre la verdad se aleja de la conciencia reflexiva, y sus discusiones filosóficas han pasado a ser un conjunto de datos, de información.

Los problemas derivados de la ciencia moderna provienen de la razón dominante sobre la naturaleza convertida en razón instrumental, que impulsa la historia. Este mismo problema había sido tratado por Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*, desde una crítica a la historia del progreso. La proposición que afirma, “La Ilustración, en el más amplio sentido del pensamiento progresivo, ha perseguido desde siempre el objetivo de quitar a los hombres el miedo y convertirlos en señores” (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 59), no se cumple cuando el examen de la realidad social se nos muestra contradictorio, en los avances de las fuerza productivas que aplicadas al modelo industrial han contribuido a la consolidación del sistema, pero no han emancipado a los individuos. Por el contrario, el dominio técnico ha masificado el consumo, ha intensificado la competencia entre los secto-



res productivos y entre los individuos que deben enfrentarse a formas de control social, conduciendo a los sujetos a la incertidumbre. La promesa del liberalismo es reemplazada por la caída del hombre ante la luz del nuevo conocimiento:

La caída del hombre actual bajo el dominio de la naturaleza es inseparable del progreso social. El aumento de la productividad económica, que por un lado crea las condiciones para un mundo más justo, procura por otro, al aparato *técnico* y a los grupos sociales que disponen de él una inmensa superioridad sobre el resto de la población. El individuo es anulado por completo frente a los poderes económicos. Al mismo tiempo, éstos elevan el dominio de la sociedad sobre la naturaleza a un nivel hasta ahora insospechado. Mientras el individuo desaparece frente al aparato al que sirve, éste le provee mejor que nunca (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 54).

La contradicción que Horkheimer y Adorno muestran al contraponer al progreso de la sociedad con la caída del hombre como individuo que se ve sometido a los poderes económicos saca a relucir que, en la visión dialéctica del progreso técnico, una de las partes de este sistema no sigue el camino lógico, pues quien no avanza es el hombre mismo, por el contrario, cae, y esta caída podemos entenderla en la “segunda naturaleza”.

La reflexión que nos sugieren es muy provocadora, ya que el momento dialéctico no se detecta a primera vista. La Ilustración no habrá logrado su meta de superación de los miedos y la ignorancia de las verdades de la naturaleza, sino que en su carrera hacia el progreso se desvía retrocediendo de nuevo al dominio, y en ese momento no libera a la humanidad, sino que la subyuga. José Antonio Zamora (2004) anota que estas afirmaciones tienen que ver con la crítica a la filosofía de la historia, pues el conocimiento positivista que fracasa en la liberación de los hombres exige de ellos volver la mirada de su propia historia e interpretarla a “contrapelo”, para sacar de esa lectura distinta las contradicciones o aquello que ha quedado oculto.

Pero, ¿cómo pueden Horkheimer y Adorno sacar a la luz esta contradicción? La extensión y concentración de los medios de producción tanto en el capitalismo como en el socialismo y la extensión del dominio técnico trajo la masificación del consumo y la sumisión de los trabajadores a estas condiciones. Estos fenómenos, dice Chaxiraxi Escuela (2018), “confirmaron el incumplimiento del pronóstico optimista de Marx, acerca de la disolución automática de las relaciones de producción dominantes tras el desarrollo de las fuerzas productivas” (p. 58). El avance técnico en las formas productivas había mejorado las condiciones sociales de los trabajadores, pero al mismo tiempo las formas de control del espíritu habían refinado sus formas y fomentado la intimidación. Estas formas

de control se normalizaron en la cultura masificada difundida por los medios de comunicación, que Adorno estudió más allá de las tareas del marxismo, tratando de asumir una crítica reflexiva capaz de desencantar a la Ilustración que retorna a la barbarie. Dice Zamora (2004) que Adorno y Horkheimer no podían adoptar un punto de vista exterior, es decir de observadores, sino radical, tomando “la negación determinada pero desprovista de la seguridad que se obtiene desde la afirmación especulativa de una totalidad lograda y sin poder arrancar de la referencia concreta a lo negado más que la seguridad de la necesaria negación” (p. 128). El punto de vista radical adoptado por los autores los obligó a asumir una auto-reflexión que pudiera dar cuenta de las consecuencias de la civilización industrializada para señalar la necesidad de la crítica ante una realidad irreconciliada, entendiéndose que las catástrofes del siglo XX no permitirían dejar tranquilo el proyecto emancipador de la Modernidad.

2. La historia natural

La dominación es fruto del principio de identidad es decir la identificación entre lo racional y los objetos naturales, como la identidad del intercambio capitalista (Zamora, 2004, p. 188). Adorno elaboró la crítica al pensamiento identificador desde los inicios de su obra en su texto “La idea de historia natural” (1932), donde pretende entender el despliegue de la dialéctica materialista, sin acudir plenamente a un programa de materialismo histórico marxista, ni una realidad terminada y armónica, sino una realidad como “ruinas y fragmentos”. Esta dialéctica pone al descubierto la superposición entre naturaleza e historia y retoma el concepto de «segunda naturaleza»³ utilizado por la crítica de la cultura. Según Adorno, Lukács había encontrado “la transformación de lo histórico, en cuanto sido, en naturaleza; la historia paralizada es naturaleza, o lo viviente paralizado de la naturaleza es mero devenir histórico” (Adorno, 2010b, p. 325). Lo que le interesa a Adorno es denominar al mundo social como un mundo alienado y opaco al conocimiento, que ha perdido el sentido, y, por tanto, la objetividad social se constituye como segunda naturaleza a partir de la dominación de la primera naturaleza, y lo mismo sucede con la constitución del sujeto que está determinado por el principio de identidad. Dice Adorno en *Dialéctica negativa* (1975):

Los seres humanos se distancian de la naturaleza por medio del pensamiento para colocarla frente a sí de tal modo que sea posible dominarla. El concepto es el instrumento ideal que se ajusta a cada cosa en el sitio en que se puede agarrar, igual que el objeto, el instrumento material que se mantiene idéntico en las diferentes situaciones y de esa manera separa el mundo- en cuanto aquello que es caótico, polimorfo y dispar de lo conocido, uno e idéntico (p. 56).

³ El término “segunda naturaleza” fue desarrollado por G. Lukács en *Theorie des Romans*. Véase: Adorno, 2010b, p. 325.



La diferencia entre espíritu y naturaleza logra una unidad cuando los dos elementos se implican mutuamente llegando a identificarse, y de esta forma alcanzan la identidad que se produce al abstraer las cualidades particulares de cada una de ellas. Cuando el espíritu se convierte en yo abstracto ha dominado sus cualidades propias y la naturaleza se convierte en sustrato de dominación al ser abstraída por el concepto (Adorno, 1975, p. 25). En la sociedad actual, el conocimiento científico constituido bajo esta orientación se ve urgido a pasar a la práctica, a convertir en técnica el concepto general que ha dominado las particularidades concretas convirtiendo la praxis en dominación y, así el pensamiento identificador pasa a ser un instrumento de hegemonía sobre la naturaleza. Para Adorno (1975) la dominación técnico material de la naturaleza y la conceptualización están entrelazadas, en medio de la producción y el intercambio de mercancías (Adorno, 1975, p. 149).

Para Georg Lukács el concepto de “segunda naturaleza” se refiere a su idea histórica filosófica de un mundo lleno de sentido y otro mundo vacío de sentido. Ese mundo vacío de sentido es el mundo inmediato, el mundo enajenado, el mundo de las mercancías que Lukács intenta describir, designado como mundo de la convención (Lukács, 2010, pp. 324-325).

Allí donde ningún fin está dado de modo inmediato, las figuras que el alma, en su proceso de humanización, encuentra entre los seres humanos como escenario y sustrato de su actividad pierden su arraigo evidente en necesidades supra-personales, en necesidades que deben ser; son algo que simplemente es, tal vez poderoso, tal vez quebradizo, pero ni llevan en sí mismas la bendición de lo absoluto ni son los receptáculos naturales de la desbordante interioridad del alma. Forman el mundo de la convención: un mundo a cuya omnipresencia sólo se sustrae lo más íntimo del alma; que está presente por doquier en intrincada multiplicidad; cuya estricta legalidad, tanto en el ser como en el devenir, se vuelve necesariamente evidente para el sujeto que conoce, pero que, pese a toda su legalidad no se ofrece como sentido para el sujeto que persigue un fin ni como material inmediatamente sensible para el sujeto que actúa. Es una segunda naturaleza; y como la primera igualmente enajenada, [...] (Lukács, 2010, p. 324).

Adorno retoma de Lukács el mundo de la convención producido históricamente, aquel mundo de las cosas que se han vuelto ajenas, para hacer de ellas el punto de partida problemático de su exposición. Para Susan Buck-Morss, la influencia de Lukács en el escrito de Adorno fue muy importante, especialmente por cuanto su visión de la segunda naturaleza ejercía un poder sobre la capacidad de recuerdo de los hombres, como en las épocas primitivas cuando los grupos humanos estaban sometidos a la primera naturaleza. Adorno, sin embargo, no pretendía quedar atrapado bajo este poder de carácter mítico, sino más bien despojar a las

convenciones de esa representación bajo una nueva interpretación que mostrara una verdad distinta, una interpretación distinta de la historia y de las cosas (Buck-Morss, 1981, p. 124). Por ello, Buck-Morss afirma que Adorno empleaba estos conceptos para develar el encantamiento de los hechos o las cosas y develar su dimensión histórica, para lo cual requería de otra perspectiva que le permitiera ir a los fenómenos históricos más concretos e individuales (Buck-Morss, 1981, p. 124).

El mundo de la convención en la actualidad está colmado de mercancías, cuya esencia se basa en que las relaciones entre las personas cobran el carácter de cosa, como una «objetividad fantasmal», que esconde su carácter, el “ser una relación entre los hombres” (Lukács, 1985, p. 8). El problema del fetichismo de la mercancía es propio del capitalismo moderno, que entraña la forma objetiva de la mercancía y el comportamiento subjetivo correspondiente. Lo importante, subraya el autor, es que el tráfico mercantil es capaz de influir en la vida entera de la sociedad, tanto de los individuos como de los estamentos sociales, como de la relación de los hombres con la naturaleza. La mercancía como «segunda naturaleza» se conceptualiza falseando su origen, su relación con la sociedad, especialmente en la actitud que los individuos tienen con ella. Dice Lukács (1985): “[...] la sumisión de su conciencia a las formas en que se expresa esa cosificación, para los intentos de entender el proceso o de rebelarse contra sus mortales efectos y liberarse de la servidumbre de la «segunda naturaleza» producida” (pp. 38-39).

Los intentos de liberación de la cosificación serían posibles mediante la crítica, pero en el planteamiento de Lukács la racionalidad técnico-instrumental y el aparato científico no escapan a la cosificación. La mediación social cosificadora también incluye a la racionalidad científico-técnica, que no quedan excluidas de esta mediación.

3. Experiencia crítica y memoria

Para entender el carácter universal de la cosificación, los autores de la Teoría Crítica la estudiaron de manera inmanente buscando el carácter dialéctico de sus conceptos claves, tales como “conciencia constitutiva”, “técnica”, “experiencia”, “naturaleza”, etc. Así escribe Adorno (2010b):

Visto desde la filosofía de la historia, el problema de la historia natural se presenta inicialmente como la pregunta de cómo es posible interpretar, conocer ese mundo enajenado, cosificado, muerto. [...] Historia natural no es una síntesis de métodos naturalistas e históricos, sino un cambio de perspectiva. (p. 325)



Cuando la historia natural entra en la era de la producción de mercancías, las formas sociales capitalistas naturalizan las relaciones sociales, hasta el punto de que pueden hacerse irreconocibles, porque en su manera de asomar en el mundo que desaparece su génesis histórica, lo que les confiere su apariencia (Zamora, 2018, p. 178).

Este asunto ha atrapado la reflexión del pensamiento crítico desde Marx hasta autores actuales como Lukács, Sohn-Rethel y Adorno, y que no ha sido desentrañado del todo, en tanto que la subjetivación presente está presidida por la cosificación social que forja la ilusión de la autonomía que gozarían los individuos en el mercado y en su vida privada. “Pero en realidad esta autopercepción como subjetividad constitutiva supone una pérdida de realidad, una pobreza de experiencia y, sobre todo, un olvido” (Zamora, 2018, p. 179).

Adorno se refirió al olvido en varios momentos, especialmente en una carta dirigida a Benjamin sobre su ensayo de Baudelaire: “Toda cosificación es un olvido: los objetos son reificados en el momento en que son retenidos sin que todos sus elementos estén completamente presentes: cuando algo de ellos ha sido olvidado”⁴ (Adorno citado en Zamora, 2018, p. 180). Pero para Adorno, la cuestión central no es si se puede conocer sin olvidar, sino de qué tipo de olvido se trata, pues la posibilidad de la experiencia depende en últimas de cómo olvida el sujeto (Adorno citado en Zamora, 2018, p. 180). José Antonio Zamora anota que la cosificación consistiría en un tipo de olvido en el que el pensamiento pierde de vista sus propias condiciones y las condiciones del objeto, las cuales siempre están mediadas. La cosificación es el olvido que acompaña la reificación del sujeto y el objeto, y por ello el pensamiento crítico haría posible el recuerdo de la génesis, entendida como el origen de la conformación del sujeto y la reconstrucción del objeto. La crítica descubre el velo que le impide al sujeto comprender su propia formación y la identificación con los objetos. Por ello, Zamora encuentra una clave de lectura de *Dialéctica de la Ilustración* como recuerdo crítico de lo reprimido, como una guerra contra el olvido (Zamora, 2018, p. 180). La siguiente cita textual resulta muy relevante para nuestro propósito:

El espacio que nos separa de los otros tendría el mismo significado, para el conocimiento, que el tiempo que se interpone entre nosotros y el dolor de nuestro propio pasado: el de un límite infranqueable. Pero el dominio permanente sobre la naturaleza, la técnica médica y la no médica, recibe su fuerza de esta ceguera; más aún, ella se ha hecho posible sólo merced al olvido. Pérdida del recuerdo como

⁴ En esta carta, Adorno defiende el carácter dialéctico del olvido, el cual sería inevitable para el conocimiento y, además, condición de posibilidad de la memoria involuntaria, que defendía Benjamin.

condición trascendental de la ciencia. Toda reificación es un olvido (Horkheimer y Adorno, 2004, p. 275).

En esta cita los pensadores críticos sintetizan su postura frente a la cosificación como dominio permanente sobre la naturaleza, dominio que es incapaz de ver su significado y sus repercusiones sobre los hombres, sus relaciones y su historia. El dominio es olvido de ese proceso de enajenación, y si ese mundo enajenado parece estar muerto, entonces no habría ninguna salida para la humanidad, estaría condenada ya a la muerte en vida, dado la imposibilidad de hacer memoria. En la cita, el olvido se refiere al inicio de la ilustración, sea esta moderna o arcaica. Cuando la unidad con la naturaleza se pierde produce dolor. No se trata de una crítica conservadora en contra de la razón, sino, como anoté más arriba, una crítica a la razón instrumental, que olvida su origen para convertirse en instrumento. El despertar de la segunda naturaleza es entendido por Adorno como el problema de la historia natural, pues el desciframiento de cómo incitar a esta segunda naturaleza a despertar de su letargo implica un gran esfuerzo para el sujeto, como romper el círculo de la enajenación y alcanzar la liberación, lo cual parece ser una de las mayores tareas de nuestro tiempo.

En esta misma línea, Adorno reflexiona en *Dialéctica Negativa* que los sujetos requieren salir de las experiencias mediadas por la técnica hacia la búsqueda de experiencias que conformen una constelación de relaciones donde se entrelacen los sujetos con objetos y con la naturaleza. El abandono del pensamiento identitario abonaría las condiciones para una experiencia no recortada, que pueda encontrar la historia de las cosas y la historia natural con una «segunda naturaleza» reflexionada y criticada. Es aquí donde Adorno ve en el recuerdo un elemento esencial en contra de la cosificación, pues se refiere al olvido histórico que se manifiesta en la cosificación de la conciencia, como una defensa ante la dominación y el sufrimiento que esta produce. La identidad coactiva entre el sujeto y el objeto parte de un olvido de la diferencia, que “se perdió en el concepto y desapareció” (Adorno, 1975, p. 160). Por ello “el recuerdo de lo natural y de la historia recobra la génesis perdida y de esta manera puede disminuir la coacción y posibilitar experiencias auténticas” (Zamora, 2004, p. 227).

El olvido que envuelve a los objetos también hace referencia al sufrimiento que deja una huella del pasado en los objetos (Adorno, 1975, p. 315). Por eso, la cosificación y la subjetividad no son antagónicos, pues tanto el sujeto como el objeto acaban cosificados cuando se olvida el carácter mediado de ambos, es decir la mediación de la sociedad en el mercado. El olvido de la mediación de ser objeto material y la necesaria intervención del sujeto en el objeto es interpretado por Adorno como cosificación y olvido (Escuela, 2020, p. 8). Habría entonces que mover a los objetos y a los fenómenos hacia aquello que les hubiera permitido



ser otra cosa, recordar lo que hubiera podido llegar a ser. “La anamnesis de lo natural e histórico de la génesis perdida es la condición imprescindible para abolir la coacción, y por tanto también para posibilitar la experiencia auténtica” (Zamora, 2018, p. 181). Sin embargo, para Adorno reflexionar críticamente acerca del sufrimiento no es una garantía de liberación del sujeto de la cosificación, pues la sociedad tiene mecanismos para garantizar el olvido del sufrimiento (Adorno citado en Zamora, 2018, p. 181).

Estos mecanismos se refieren a un velo bajo el cual existe la conciencia, “(...) un velo de la ausencia de velo; es el velo que consiste en que los hombres experimentan sobre sí el poder de la realidad frente a ellos, sin que sea demasiado maquillado (...)” (Adorno, 2015, p. 299). Ese poder que recae sobre el individuo parece que no estuviera mediado por otros hombres, por la sociedad misma, pues esta se ha vuelto segunda naturaleza. Lo que en el siglo XVIII era el modelo del libre empresario y de la iniciativa individual, que constituía la emancipación de la sociedad burguesa, en la actualidad se ha convertido en “una constitución de la sociedad en que cada individuo, si quiere vivir, está obligado a buscarse un huequito donde poder acurrucarse, esperando sobrevivir de alguna manera a la catástrofe permanente en la que nos encontramos. Pues bien, estas condiciones no son [solo] precisamente desfavorables para todo impulso independiente de algún pensamiento en general” (Adorno, 2015, p. 299). Para Adorno, en la actualidad vivimos una reducción del interés teórico y del poder del pensamiento como capacidad y no como dominio, que se manifiesta en el desinterés por las ideologías y las teorías, lo cual tiene que ver con la enorme dimensión que ha ganado el dinero en la esfera de la circulación en la sociedad. El aparato productivo ha absorbido a todos los demás sistemas, encadenando a los sujetos a la técnica, tanto en la producción material como en la espiritual. Los medios de comunicación que pudieron estar al margen de dicho poder ahora producen la información amarrados a los sistemas productivos. Tanto la reflexión como el pensamiento que surge de la información, se han generado los “*mass media*” o comunicación de masas, que son agencias centrales vinculadas con los centros de poder económico. La información comunicada a la sociedad está basada en las opiniones que corresponden a los intereses de esta estructura dominante. Lo anterior no es novedoso, si no fuera porque Adorno sostiene que la opinión y la información están basadas en la técnica en que vivimos, en los medios técnicos que sostienen el orden económico y social, que “reflejan, en realidad, la impotencia del individuo frente a estos medios” (Adorno, 2015, p. 302).

4. Técnica, olvido y experiencia

Adorno y Horkheimer también estudiaron la empatía que tienen los sujetos con las mercancías, apoyándose en el psicoanálisis y en una teoría de la cultura que

muestra el debilitamiento del individuo en el capitalismo tardío⁵. La pregunta es cómo se produce la represión del sufrimiento que causa la sociedad irreconciliada o de qué manera se manipula a los individuos para reforzar los mecanismos de dominación. Zamora explora la cuestión, ausente en Marx, de cómo las relaciones sociales objetivas intervienen en la constitución de las subjetividades y, siguiendo a Adorno, la extinción de la experiencia como formas actuales de cosificación, en contrapunto con la experiencia no reglamentada. Tener la posibilidad de una experiencia no reglamentada le abriría al sujeto la memoria de su constitución de su subjetividad, y este camino lo puede comenzar con la autorreflexión.

Adorno investiga al cuerpo y su vulnerabilidad en la contingencia de vivir experiencias que puedan captar la universalidad, lo cual es posible en aquello que no está subsumido a la universalidad. La conciencia individual puede moverse hacia su cuerpo individual y experimentar algo que no esté reglamentado, que se resista a la síntesis de la conciencia. Dice Adorno (citado en Zamora, 2018): “En realidad el modo de producción capitalista no permite ninguna experiencia en sentido verdadero y toda la cultura burguesa es un esfuerzo por engañar al respecto” (p. 183). El autor supone que algunos individuos puedan gozar de libertad para darse cuenta de la impotencia real de universalidad abstracta. Esa fuerza para desbaratar el engaño de la unidad subjetiva no sale de la autonomía sino de saber que la experiencia es un potencial, que surge del sujeto que toma la mediación social y el vínculo con la naturaleza, que está sometida a la dominación de la técnica por medio de la síntesis abstracta. Zamora añade que el sujeto de la experiencia no reglamentada es el sujeto dañado, quien en el daño sufrido es capaz de recordar la naturaleza quebrantada en él mismo y fuera de él. En palabras de Zamora (2018), “su receptividad para el sufrimiento es la función cognitiva fundamental del individuo dañado” (p. 184). La experiencia no reglamentada es un momento de la totalidad negativa que trasciende desde su interior, desde lo cerrado, como un camino hacia lo abierto.

Se trata de una experiencia que no se queda completamente en la experiencia reducida y recortada, socialmente constituida a través del trabajo abstracto bajo la relación del capital. La autorreflexión que da cabida a la experiencia no recortada permite a la conciencia individual liberarse de esa coacción y ampliarse. (Zamora, 2018, p. 184)

Por ello, en realidad, la autorreflexión no trata de alcanzar algo más allá de la conformación del objeto, sino de alcanzar una experiencia no reducida por

⁵ La Teoría crítica venía explorando la extensión de la experiencia asociada a la cosificación, que Walter Benjamin rastreó en sus estudios sobre los pasajes, la moda y la empatización del sujeto con las mercancías como las fantasmagorías modernas (Zamora, 2018, 182).



esa conformación del objeto, aquellos elementos relegados y olvidados en la constitución del objeto y del sujeto. Esta forma de autorreflexión está unida a la memoria, pues se trata de recobrar lo olvidado, la *anamnesis* de lo natural e histórico, de la génesis ocultada y olvidada, necesaria para abolir la coacción y dar cabida a la experiencia. El sufrimiento histórico está sedimentado en los sujetos y en los objetos dominados por la técnica, pero la crítica puede recordar ese sufrimiento y redimirlo (Zamora, 2018, p. 185). La experiencia no recortada no sólo necesita de la fuerza crítica del recuerdo, también necesita del impulso mimético que comulga con el recuerdo en su proximidad corporal y sensitivo, al sufrimiento, al malestar y al dolor:

La mimesis consiste en un tipo de relación con el objeto, que viene posibilitada por la pérdida de poder sobre sí mismo y sobre sus impulsos del individuo dañado. Esa dimensión somática que se activa cuando nos apercebimos del dolor de los otros. Se trata de la solidaridad con los cuerpos maltratados que nace de la receptividad para el sufrimiento (Zamora, 2018, p. 186).

Por tanto, la dimensión mimética del conocimiento debería garantizar la proximidad sin violencia al objeto, y así rememorar la naturaleza en el sujeto y la prioridad del objeto. La mimesis representa el sustrato somático de la experiencia, la cual garantizaría una relación entre el sujeto y el objeto que permitiría vislumbrar una sociedad libre de coacción, en la cual no se sacrifique la corporalidad singular ni las cualidades no idénticas de la naturaleza (Zamora, 2018, p. 186).

La técnica guarda una relación estrecha con la cosificación y el olvido, al restringir las experiencias en el sujeto. Así como no se podría hablar en abstracto de la experiencia no reglamentada, tampoco se puede hablar de los medios técnicos y sus productos en términos totalmente abstractos. Zamora refiere la manera general como suele interpretarse la visión de Adorno sobre la técnica del lado de la dominación social; así, la técnica no sería sino un medio de cosificación y, de este modo, la técnica no sería sino un medio de destrucción de experiencia y de la capacidad de pensamiento. Pero en la constelación que Zamora viene construyendo, entre cosificación/olvido/experiencia y memoria, la técnica queda del lado de la cosificación. Sin embargo, Adorno ha afirmado en varios momentos, especialmente en su teoría estética, que la técnica marca la organización de la producción artística (Adorno citado en Zamora, 2018, p. 187), por un lado, y, por otro, la técnica en el campo de la producción industrial, como vimos al inicio de este artículo.

Esta contradicción que se presenta entre la técnica industrial orientada a la producción y la técnica estética vincula a la organización y creación artística, se resuelve marcando las diferencias entre los dos tipos de técnica, a la que habría

que añadir, la técnica de los medios de comunicación. La expansión del capitalismo ha traído la expansión de la tecnificación tras de sí, una tecnificación de los medios de producción, de la administración de los sistemas productivos, que integra a los trabajadores y consumidores en una homogenización de la vida cotidiana, tecnificando y homologando los aparatos burocráticos y administrativos.

La técnica ha venido penetrando el interior de la vida social y al interior del ser humano mismo, y convierte el interior de la subjetividad en funcionalidad para la producción. Por tanto, la técnica no contribuye a los fines humanos, sino a la integración de los seres humanos a los procesos productivos, y a adaptarse a los imperativos nuevos de los avances tecnológicos. “Los individuos están llamados por encima de todo a «funcionar», a ser miembros útiles de una totalidad destructiva. Bajo esta exigencia, el moldeamiento tecnológico de la interioridad atrofia la capacidad reflexiva y moral, mutila la fantasía no programada” (Zamora, 2018, p. 188).

Conclusiones

La cosificación es un producto de las condiciones de producción capitalista en su conciencia, que afectan al sujeto tanto en su conformación como en su vida cotidiana, al punto de hacerlo enmudecer ante las mismas. El silencio proviene del olvido de la génesis del dominio; hablar sobre las condiciones que producen el dominio va llevando al sujeto a dejar de lado dicha cosificación, aunque produzca dolor. En las condiciones actuales del desarrollo capitalista al sujeto le queda un rincón donde guardar su dolor y olvidar cómo llegó allí para poder sobrevivir. La afirmación de Adorno que recoge Zamora resume el proceso de dominación sobre la naturaleza exterior que se revierte sobre el individuo. Si toda cosificación termina en el olvido, entonces el ser humano está abocado a la inhumanidad en el rincón de su puesto de trabajo donde intenta sobrevivir. Recobrar la palabra es una manera de romper el olvido. Hablar sobre el dominio y sobre aquello que lo produce se configura en una posibilidad de romper la cadena de reproducción del dominio, en las experiencias no recortadas como experiencias particulares que resisten a la homogenización.

La recuperación de la experiencia no reducida por parte del sujeto busca recobrar los elementos relegados y olvidados en la constitución del objeto y de sí mismo. Para alcanzar esta clase de experiencia, la autorreflexión debe recobrar lo olvidado, pues está unida a la memoria; la anamnesis de lo natural e histórico, de la génesis ocultada y olvidada es necesaria para abolir la coacción y dar cabida a la experiencia. La autorreflexión también implica mantener viva la crítica al dominio ciego de la técnica y a todo dominio sobre la naturaleza y sobre los individuos que hagan prevalecer la inhumanidad.



Referencias

- Adorno, Th. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- _____ (2004). *Estudios sociológicos I*. Obra completa 8. Madrid: Editorial Akal.
- _____ (2010a). "Sobre técnica y humanismo" En: *Miscelánea I*, pp.313-329. Madrid: Akal Editores.
- _____ (2010b). "La idea de historia natural" En: *Escritos filosóficos tempranos* (pp. 315-333). Madrid: Akal Editores.
- _____ (2010c). "La actualidad de la filosofía" En: *Escritos filosóficos tempranos*, pp. 297-314 Madrid: Akal Editores.
- _____ (2015). *Filosofía y Sociología*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Buck-Morss, S. (1981). *El origen de la dialéctica negativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Escuela, Ch. Ma. (2020). "La explosión de la cosificación. Apuntes para una teoría materialista de la emancipación social", *Oximora, Revista Internacional de Ética y Política*, 16,1-15.
- _____ (2018). "Técnica, Intercambio y mundo administrado. Sobre las posibilidades de emancipación social en Adorno y Sohn-Rethel". En: M. Cabot, L.A.C.N. Lastória y A.A.S. Zuin (Coords), *Tecnología Violencia y Memoria: diagnósticos críticos de la cultura contemporánea*, pp.55-70. Barcelona: Anthropos.
- Horkheimer, M. (1986). "Teoría tradicional y teoría crítica". En: *Teoría Crítica*, pp. 223-289. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____ (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ y Adorno, Th.W. (2004). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lukács, G. (1985). "El fenómeno de la cosificación". En: *Historia y conciencia de clase*, pp.8-40. Tomo II. Barcelona: Editorial Orbis.
- Zamora, J.A. (2004). *Theodor W, Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Editorial Trotta.
- Zamora, J.A. (2018). «Toda cosificación es un olvido» (Th.W. Adorno); Experiencia, técnica y memoria". En: M. Cabot, L.A.C.N. Lastória y A.A.S. Zuin (Coords.), *Tecnología Violencia y Memoria: diagnósticos críticos de la cultura contemporánea*, pp. 176-190. Barcelona: Anthropos.

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

1. Alcance y política editorial

Quaestiones Disputatae-Temas en Debate es una publicación seriada semestral del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, que busca contribuir con la difusión y el desarrollo del conocimiento científico en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Publica trabajos inéditos de investigación, reflexión y revisión, de investigadores y académicos nacionales e internacionales, cuyas temáticas estén circunscritas al ámbito de la Filosofía, Teología, Sociología, Antropología, Pedagogía, Educación y otras afines.

2. Proceso de evaluación

- a) *Recepción*. Al momento de recibir una contribución, el editor dará a conocer al articulista el proceso de evaluación al que será sometido el texto. Cabe señalar que el envío de un artículo no genera costos ni su recepción implica automáticamente su publicación.
- b) *Aceptación*. El artículo será revisado, en primera instancia, por el Comité Editorial, que, además, verificará el cumplimiento de las normas editoriales de la Revista. Si el artículo cumple con estos criterios, el Comité lo aceptará y continuará con la etapa de evaluación por pares expertos.
- c) *Evaluación por pares*. En segunda instancia, el artículo será sometido a evaluación por cuenta de dos árbitros expertos en la temática específica de la contribución. La evaluación se desarrollará bajo un criterio “doblemente ciego”, es decir, ni el articulista ni los árbitros conocerán la identidad del otro rol comprometido en el proceso. Los árbitros tendrán en cuenta para su evaluación

aspectos como el interés para el lector, la estructura y el contenido del escrito, la forma y originalidad del texto, y darán, además, algunas recomendaciones puntuales.

Los pares evaluadores tendrán la potestad de valorar el artículo como 1) publicable; 2) publicable con modificaciones, que se indicarán en el formato de evaluación; 3) no publicable. En el caso de que el artículo se valore con la opción 1), el artículo iniciará el proceso de edición. Si el artículo es valorado con la opción 2), se le indicarán inmediatamente al articulista las correcciones que habrá de hacer en un plazo no mayor a 15 días. Finalmente, si el artículo es declarado como no publicable (opción 3), se le informará al articulista y se le compartirán los correspondientes argumentos que sustentan la decisión de los evaluadores. Cabe señalar que el articulista puede apelar la decisión de los evaluadores para lo cual emitirá un oficio en el que expondrá sus razones. Este oficio será puesto a consideración del comité editorial quien determinará si se nombra o no un tercer evaluador. Otro caso en el que se nombra un tercer par evaluador es cuando el primer árbitro, después del término de tiempo que se le concede para su evaluación (3 semanas), no reporta su veredicto a tiempo.

- d) *Aprobación.* Una vez se ha emitido e informado el veredicto de la evaluación, y el articulista ha realizado las adecuaciones necesarias, el Comité Editorial revisará el cumplimiento de las correcciones y observaciones hechas a los artículos que así lo hayan requerido. Si el resultado del proceso es satisfactorio, el artículo entrará a la fase de corrección de estilo, diagramación e impresión. En esta última fase, el articulista tendrá derecho a conocer el resultado de la corrección de estilo para validar que no se presente alteración alguna al sentido de su texto.

3. Criterios generales de clasificación de artículos

- a) *Artículo de investigación científica y tecnológica.* Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación.
- b) *Artículo de reflexión.* Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- c) *Artículo de revisión.* Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracte-

riza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. Forma y preparación de los manuscritos

- a) Los artículos pueden ser en español, inglés, francés o portugués. Deben ser originales y contener una extensión de 12 a 25 páginas. Deben presentarse en formato carta (tamaño papel 21.59 cm x 27.94 cm (8 1/2" x 11")), fuente Arial 12, espacio 1½ y con márgenes de 3 cm.
- b) En una nota o pie de página se debe incluir el nombre del (los) autor(es), filiación institucional, máximo título académico obtenido, correo electrónico institucional, nombre del proyecto y estado de la investigación, grupo de investigación al cual pertenece y el tipo de artículo.
- c) El cuerpo del artículo debe contener las siguientes características:
 - Título (15 palabras máximo), subtítulo opcional y nombre del (los) autor(es).
 - Resumen analítico: no podrá ser inferior a 100 ni tampoco exceder 200 palabras.
 - Palabras clave: se deben registrar mínimo 4 y máximo 7, soportadas por un tesoro específico (<http://databases.unesco.org/thesp/>).
 - Abstract: Será la traducción del resumen al inglés, en la que el autor vele por conservar el sentido del mismo.
 - Keywords: Debe corresponder a la traducción al inglés de las palabras clave consignadas en español.
 - Introducción.
 - Metodología (obligatorio para los artículos de investigación).
 - Desarrollo del trabajo.
 - Resultados (obligatorio para los artículos de investigación).
 - Conclusiones.
- d) Imágenes: las fotografías, ilustraciones y gráficos deberán enviarse en archivos independientes del texto principal y ser identificadas como "figura" y enumeradas según el orden de utilización en el texto. La buena calidad de las ilustraciones en la publicación se debe a la calidad de archivo enviado por el autor. Cada ilustración debe tener un pie de imagen que dé cuenta de su origen.

Nota: las imágenes deben ser presentadas en formatos jpg o tif. Se recomienda una buena resolución al momento de capturarlas.

- e) Cuando el artículo involucre nombres propios de personas en la exposición de resultados de encuestas, entrevistas, etc., deberá presentar los debidos permisos para la utilización de dichos nombres.
- f) Bibliografía y citas de referencia (dentro y al final del texto): Se sugiere la utilización del sistema APA (American Psychological Association) sexta edición.

A continuación presentamos algunas de las normas básicas que más se usan en la producción de artículos científicos según las normas APA sexta edición.

Cita literal:

- En el caso de que el contenido de una cita literal abarque cinco líneas o menos de cuarenta palabras, este se encierra entre comillas dobles para distinguirse del resto del texto:

En relación con este tema, es conveniente recordar que, para algunos autores, existe al menos una característica exclusiva de los símbolos y de los estados de la mente: “En una primera aproximación, los símbolos y los estados mentales tienen ambos contenido representacional, y no hay ninguna otra cosa que lo tenga” (Fodor, 1994, p. 13). Evidentemente, para terminar de aclarar el punto, resulta necesario explicar con exactitud cuál es el contenido representacional pertinente.

- Las citas literales que tienen seis líneas o más de cuarenta palabras deben escribirse en un tamaño de letra menor que el empleado en el texto, con sangría y sin comillas. En este caso, una vez concluida la cita, se coloca el punto antes de la referencia parentética (después del paréntesis de cierre, ya no se escribe punto):

Entre las ideas fundamentales de la Lingüística estructural, se cuenta la noción de norma. Este concepto, formulado originalmente por Eugenio Coseriu, puede presentarse de muy diversas maneras. Véase, por ejemplo, la definición siguiente:

Como abstracción, la norma reúne hechos característicos de una lengua determinada correspondientes a un mismo espacio funcional. Entre estos hechos se agrupan, por ejemplo, las variantes fonéticas regulares de todo el ámbito hispánico organizadas de acuerdo con condicionamientos lingüísticos, como la fricativización de /bdg/ en contextos intervocálicos. Pero igualmente también englobaría los fenómenos dialectales, históricos, socia-

les, estilísticos, generacionales correspondientes a los distintos modos de concretarse el sistema en las diferentes dimensiones de manifestación de las lenguas. (Caravedo, 1989, pp. 12-13)

Como se ve en esta definición, la norma supone la existencia de la dimensión social del lenguaje. Sin embargo, Coseriu prevé también la posibilidad de una norma individual.

Cita no-literal:

- El apellido del autor y la fecha de la obra se incluyen en paréntesis dentro de la oración.
- La Biblia y el Corán, y las referencias a comunicaciones personales se citan en el texto, pero no se incluyen en la lista de referencias.
- Si la oración incluye el apellido del autor, solo se escribe la fecha entre paréntesis:

Viadero (2007) informa que un análisis de más de doscientos estudios evidencia la correlación entre la enseñanza de destrezas sociales y el mejoramiento del desempeño escolar.

- Si no se incluye el autor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha:

Un análisis de más de doscientos estudios evidencia la correlación entre la enseñanza de destrezas sociales y el mejoramiento del desempeño escolar (Viadero, 2007).

- Si la obra tiene más de dos autores, se cita la primera vez con todos los apellidos. En las menciones subsiguientes, solo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la frase *et al*:

El término inteligencia emocional lo utilizaron por primera vez Salovey y Mayer en 1990. (Álvarez Manilla, Valdés Krieg & Curiel de Valdés, 2006). En cuanto al desempeño escolar, Álvarez Manilla et al. (2006) encontraron que la inteligencia emocional no incide en el mismo.

- Si son más de seis autores, se utiliza *et al* desde la primera mención.

Otros casos:

- *Autor corporativo.* En el caso de que sea un autor corporativo se coloca el nombre de la organización en vez del apellido. La primera vez se cita el nombre completo y entre el paréntesis se indica la sigla. En adelante, se cita solamente con la sigla:

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2004)... la ONU (2004) afirma que...

- *Anónimo.* Cuando el autor es anónimo, se citan las primeras palabras del título de la obra y el año de publicación. Si el texto es de un artículo, capítulo de libro o página web, se escriben las palabras del título entre comillas dobles:

Se evidencia que ha aumentado la defensa de los niños (“Informe anual,” 2013)

- *Cita de cita.* Se realiza cita de una cita cuando se tiene acceso a una fuente de información a través de otra. Por ejemplo, si se está leyendo un libro de Stephen Hawking y este cita una opinión o afirmación de Roger Penrose se cita:

Penrose (como se citó en Hawking, 2010) piensa que las matemáticas (...)

Nota: se recomienda hacer el menor uso posible de este tipo de citas mientras se pueda acceder al material original y citarlo directamente de su autor.

- *Cita de publicaciones sin fecha.* Si en el material a citar no se indica el año o fecha de publicación, es necesario que se incluya la sigla “s.f.” que indica sin fecha:

Pulido (s.f) afirma que el conocimiento concreto de la tarea garantiza una buena solución.

- *Cita directa de material sin paginación.* Cuando en el texto no se encuentra el número de página, se puede incluir en la cita el número del párrafo donde se encuentra el fragmento que se va a utilizar acompañado de la abreviatura “párr.”:

Se sugiere un nuevo “marco para considerar la naturaleza” (Basu & Jones, 2007, párr. 4).

Sin embargo, si el documento incluye encabezados y no es visible el número de párrafo ni la página, se puede incluir en la cita el encabezado y el número de párrafo dentro de este que corresponde al fragmento utilizado:

Por lo tanto, se afirma que “en las culturas colectivistas las normas ejercen una influencia determinante en los juicios” (D’Agenello, 2006, sección de Discusión, párr. 1)

- *Cita de dos o más trabajos en el mismo paréntesis.* Para incluir los autores de varias obras dentro de un paréntesis se debe ordenar los autores alfabéticamente de acuerdo al orden de aparición en la lista de referencias. De igual manera, se utiliza el punto y coma para separar las citas:

Los estudios de autoimagen reflejan la frecuente aparición de adjetivos colectivistas para describir al otro (Esqueda & Escalante, 2000; Montero, 1984; Shu & Diener, 1988)

- *Cita de varios trabajos de un autor con igual fecha de publicación.* Para citar varios textos que comparten autor y fecha de publicación las referencias deben ir organizadas alfabéticamente según el título del texto. Teniendo en cuenta lo anterior, en las citas el año de publicación debe ir acompañado de las letras a, b, c, etc. según el orden que se tenga en las referencias.

Rojas (1984a) expone que la cultura incluye las diversas representaciones sobre creencias, normas, hábitos y estilos de vida.

- *Notas.* Cuando se realizan párrafos que amplían o explican lo desarrollado en el texto, estos se deben marcar con un índice ⁽¹⁾ y ubicar al final de la página.

Referencias: una lista de referencias incluye solo las fuentes que sustentan la investigación y que se utilizaron para la preparación del trabajo. El estilo APA requiere referencias.

Nota: todos los autores citados en el cuerpo de un texto o trabajo deben coincidir con la lista de referencias del final, es decir, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa.

Consideraciones generales:

- Orden alfabético por la primera letra de la referencia.
- Obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente.

- Cada referencia tiene el formato de párrafo francés (hanging indent) y a doble espacio.

Libros:

- *Libro con autor.*
Crick, F. (1994). *La búsqueda científica del alma*. Madrid, España: Debate.
- *Libro con editor.*
Castillo Ortiz, A. M. (Ed.). (2000). *Administración educativa: Técnicas, estrategias y prácticas gerenciales*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- *Libro en versión electrónica.*
Online: De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de: <http://memory.loc.gov/>

DOI: Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. doi: 10.1007/978-0-387-85784-8
- *Capítulo de un libro:* Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.
Caponi, G. (2007). Contra la lectura adaptacionista de Lamarck. En Rosas L, A. (Ed.), *Filosofía, darwinismo y evolución* (pp. 3-17). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Publicaciones Periódicas:

- *Artículos científicos (Journal):*
Blanco-Estupiñán, A. E. (2015). La imagen de la bruja en la novela colombiana el Eskimal y la Mariposa. *quaest.disput*, 8(17), 12-29
- *Artículos con DOI:*
Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). *Language*, 82(4), 930- 934. doi: 10.1353/lan.2006.0184
- *Artículos on-line:*
Mota de Cabrera, C. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): Una perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15(1), 56-63. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

Otras publicaciones:

- *Periódico:*
Manrique Grisales, J. (14 de noviembre de 2010). La bestia que se tragó Armero. *El Espectador*, pp. 16-17.
- *Artículo de revista (Magazine):*
Newman, V. (Noviembre, 2010). La información: ¿En la urna de cristal? *Semana*, (15), p. 10.
- *Informes:*
Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.minproteccionsocial.gov.co/>
- *Simposios y conferencias:*
Manrique, D. y Aponte, L. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- *Tesis y trabajos de grado:*
Aponte, L. y Cardona, C. (2009). *Educación ambiental y evaluación de la densidad poblacional para la conservación de los cóndores reintroducidos en el Parque Nacional Natural Los Nevados y su zona amortiguadora (tesis de pregrado)*. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

5. Envíos de contribuciones.

Las contribuciones deben ser enviadas al correo electrónico: quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co o subidas a la página de la revista en OJS (<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>). Se aclara que los textos enviados deben ser inéditos (y, por ende, no han de estar divulgados en publicaciones electrónicas ni en sitios web tales como Scribd, Academia u otros medios contemporáneos de difusión electrónica) y no pueden ser sometidos simultáneamente a evaluación en otras revistas durante el proceso de arbitraje en *Quaestiones Disputatae- Temas en Debate*

6. Consideraciones éticas.

Quaestiones Disputatae-Temas en debate acoge el “Código de conducta y la Guía de buenas prácticas para editores de revistas científicas” (<http://publicationethics>).

org/files/Code%20of%20Conduct_2.pdf), así como lo dispuesto en el Hábeas Data-Ley Estatutaria 1266 de 2008 para el manejo de información personal en bases de datos.

Algunas de las consideraciones para autores, editor y pares evaluadores se exponen a continuación:

Para Autores:

- Los trabajos que postulan los autores no deben enviarse simultáneamente a otras revistas, ya que esto compromete la originalidad de los artículos y los derechos sobre su publicación.
- Se considera inaceptable reproducir total o parcialmente textos de otros autores sin indicar con claridad su procedencia.
- Se considera inaceptable incorporar total o parcialmente textos propios que ya hayan sido publicados sin indicar claramente su lugar original de publicación.
- Los autores se comprometen a realizar las tareas que se deriven del proceso de arbitraje y publicación, tales como: revisión e incorporación de las correcciones sugeridas por el evaluador, respuesta a las observaciones y dudas resultado de la edición del documento (corrección de estilo y adecuación a la pauta editorial), y realización de dichas labores dentro de los plazos acordados entre el autor y el editor.

Para el Editor:

- Es menester del Editor esforzarse por satisfacer las necesidades de los autores y lectores relacionadas con los procesos de edición, evaluación y difusión de la revista.
- Intentar mejorar constantemente los procesos de la revista.
- Contar con procesos que garanticen con la calidad del material que se publica.
- Abogar por la defensa de la libertad de expresión.
- Siempre estar dispuesto a publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Para los Pares evaluadores:

- Solo han de comprometerse a evaluar artículos para los cuales tengan la suficiente experticia requerida para emitir un juicio adecuado y

objetivo, y que puedan hacerlo en un tiempo razonable, cumpliendo con los plazos establecidos.

- Respetar la confidencialidad que requiere su rol como par evaluador y no revelar detalles del artículo o su revisión, durante o después de la evaluación, entre aquellos que están relacionados con la revista.
- Declarar todos los posibles conflictos de intereses que pudieran tener con el artículo o las investigaciones involucradas, y que puedan afectar la imparcialidad de su evaluación.
- Ser objetivo y constructivo en sus observaciones, evitando las anotaciones hostiles o comentarios prejuiciosos que puedan afectar la imparcialidad de su evaluación.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. Range and policies

Quaestiones disputatae - Topics in Debate is a biannual, serialised publication of the Humanities Department at the Santo Tomas University in Tunja, Colombia, which seeks to contribute to the spread and development of scientific knowledge in the field of humanities and social sciences. It publishes original papers of research, reflection and review of national and international researchers and academics, whose topics are confined to the field of Philosophy, Theology, Sociology, Anthropology, Education and other related subjects.

2. Evaluation Process

- a) *Reception*. Upon receipt of a paper, the publisher will inform the writer of the evaluation process the text will need to go through. Please note that the submission of an article does not generate any cost, nor does its receipt guarantee its publication.
- b) *Peer Review*. In a second stage, the article is to be submitted to evaluation by two experts on the specific subject of the contribution. The evaluation will take place under a “double-blind” approach, ie, neither the writer nor the arbitrators will know the identity of the other role involved in the process. The referees will consider aspects for evaluation such as the interest to the reader, the structure and content of the written form and originality of the text, whilst also giving some specific recommendations.

The evaluating peers will have the power to assess the item as 1) publishable; 2) publishable with modifications, to be stated in the evaluation form; 3) not publishable. In the event that the item is evaluated as option 1), the article

be submitted to the editing process. If the item is valued with option 2) the writer will be told immediately of any corrections which must be made within no more than 15 days. Finally, if the item is declared as not publishable (option 3), the writer will be informed of the corresponding arguments supporting the decision of the evaluating peers. It should be noted that the writer may appeal the decision of the evaluators by means of a formal letter, setting forth the reasons for the appeal. This letter will be presented to the editorial committee who will determine whether to appoint a third evaluator. A third evaluating peer may also be appointed in the event that the first peer not meet the three week evaluation deadline.

- c) Approval. Once the verdict of the evaluation has been issued and advised, and the writer has made the necessary adjustments, the Editorial Committee will review that these have been carried out satisfactorily. If the result of the process is successful, the article will enter the stage of copyediting, layout and printing. During this last phase, the writer is entitled to see the result of the copyediting to validate that it has not resulted in any alteration to the meaning of the text.

3. General criteria for the classification of papers

- a) Scientific and technological research. Document presents, in detail, the original results of completed research projects.
- b) Reflection article. Document that presents finished research results from an analytical perspective, interpretative or critical of the author, on a specific subject, resorting to original sources.
- c) Review article. Document result of a finished research where research results, whether published or unpublished, are analysed, systematised and integrated, about a field of science or technology, in order to account for the progress made and the development trends. It is characterised by presenting a careful bibliographic review of at least 50 references.

4. Form and preparation of manuscripts.

- a) Articles may be in Spanish, English, French or Portuguese. They must be original, with a length ranging from 12 to 25 pages in A4 format (paper size 21.59 cm x 27.94 cm, 8 1/2" x 11"), Arial 12 font, 1½ spaces and 3 cm margins.
- b) The name of the authors, their institutional affiliation, highest academic degree obtained, corporate email, project name, research status, the research group

to which they belong and the type of article should be stated in a note or footnote.

- c) The body of the article must contain the following features:
- Title (up to 15 words), optional subtitle and name (s) author (s).
 - Analytical Summary: no less than 100, not exceeding 200 words.
 - Keywords: between a minimum of 4 and a maximum 7 must be registered, supported by a specific thesaurus (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
 - Abstract: This will be the translation of the summary into English, which the author must ensure retains the original meaning.
 - Keywords: The words assigned in Spanish must match the corresponding words in English
 - Introduction.
 - Methodology (mandatory for research articles).
 - Research procedure.
 - Results (mandatory for research articles).
 - Conclusions.
- d) Images: photographs, illustrations and graphics should be sent in separate files in the main text and be identified as “figure” and listed in order of use in the text. The quality of the illustrations in the publication is dependent on the quality of the file sent by the author. Each illustration must have a caption to account for its origin.
- Note: Images must be submitted in jpg or tif formats. A good resolution at the moment of capture is recommended.
- e) When the article involves naming someone in the demonstration of surveys results, interviews, etc., the proper authorization must be obtained beforehand for the utilization of said names.
- f) Bibliography and reference citations (within or at the end of the text): the use of the sixth edition APA (American Psychological Association) system is suggested.

Here are some basic rules most commonly used in the production of scientific papers according to APA standards sixth edition.

Word for word citation:

- In the event that the contents of a word for word citation covers five lines or less than forty words, it is to be enclosed in double quotation marks to differentiate it from the rest of the text:

Regarding this issue, it should be recalled that for some authors, there is at least one unique feature of the symbols and states of mind: "In a first approximation, symbols and mental states both have representational content, and there is nothing else that has it" (Fodor, 1994, p. 13). Obviously, to finish clarifying the point, it is necessary to explain exactly what the relevant representational content is.

- The quotations that have six lines or more than forty words should be written in a smaller font size than that used in the text, indented without quotation marks. In this case, at the end of the citation, a full stop is placed before the parenthetical reference (No full stop is placed after closing the brackets):

Among the fundamental ideas of structural linguistics, there is the notion of standard features. This concept, originally formulated by Eugenio Coseriu, can occur in many different ways. See, for example, the following definition:

As abstraction, the standard meets characteristic facts of a particular language corresponding to the same functional space. These facts group, for example, regular phonetic variants of all Hispanic field organized according to language requirements, as fricativización of /bdg/ in intervocalic contexts. But equally also it encompasses the dialectal, historical, social, stylistic, generational phenomena corresponding to the different modes of the system, which materialise in the different dimensions of manifestation of the languages. (Caravedo, 1989, pp. 12-13)

As can be seen in this definition, the standard requires the existence of the social dimension of language. However, Coseriu also provides for the possibility of a single standard.

Paraphrased quote:

- The author's name and the date of the work are to be included in brackets within the sentence.

- The Bible and the Koran, and references to personal communications can be cited in the text, but not to be included in the reference list.

- If the sentence includes the author's name, only the date should be written in parentheses:

Viadero (2007) reports that an analysis of more than two hundred studies shows the correlation between teaching social skills and improving school performance.

- If the author is not included in the sentence, the surname and date should be written in brackets:

An analysis of more than two hundred studies shows the correlation between teaching social skills and improving school performance (Viadero, 2007).

- If the paper has more than two authors cited, the first time it should be cited with all the surnames. In subsequent mentions, only the first author is to be written, followed by the phrase *et al*:

The term emotional intelligence was first used in 1990 by Salovey and Mayer. (Alvarez Manilla, Valdés Krieg & Curiel de Valdés, 2006). As for school performance, Manilla Alvarez et al (2006) found that emotional intelligence does not affect it.

- If there are more than six authors, *et al* is used from the first mention.

Other cases:

- *Corporate author.* In this case, the name of the organization is placed in brackets instead of a person's name. The first time the full name is cited, the acronym being indicated in brackets; from then onwards, only the acronym is to be cited:

The United Nations Organization (UN, 2004) ... the UN (2004) states that ...

- *Anonymous.* When the author is anonymous, the first words of the paper's title and the year of publication should be cited. If the text is from an article, book chapter or web page, title words should be written in double quotes:

The defense of children is highlighted (“Annual report,” 2013)

- *Citation of a citation.* This is used when the author has access to a source of information by a different author. For example, when reading a book by Stephen Hawking and this cites an opinion or statement quoted Roger Penrose:

Penrose (as cited by Hawking, 2010) thinks that mathematics (...)

Note: It is recommended to use such citations as little as possible whilst there is access to the original material, seeking to quote directly from the author.

Citation from a publication with no date. If the year or date of publication is not indicated, the inclusion of the acronym “n.d.” is necessary:

Pulido (n.d) states that the specific knowledge of the task guarantees a good solution.

- *Direct quote material without paging.* When not found the page number in the text, it can be included in the quote the paragraph number where the fragment is to be used accompanied by the abbreviation is “para.”

A new “framework for considering nature” is suggested (Basu & Jones, 2007, para. 4).

However, if the document contains headers and the paragraph or page number is not visible, the heading, as well as the paragraph number that corresponds to the quotation fragment used, may be included:

Therefore, it is stated that “in collectivist cultures, rules exert a decisive influence on judgments” (D’Agenello, 2006 Discussion section, para.1)

- *Citation of two or more papers in the same brackets.* To include authors of several works within a parenthesis, the authors should be ordered alphabetically according to the order they appear in the reference list; the semicolon is used to separate the citations:

self-image studies reflect the frequent occurrence of collectivist adjectives to describe someone (Esqueda & Escalante, 2000; Montero, 1984; Shu & Diener, 1988)

- Quote of several works of an author with the same date of publication. To cite several texts that share the author and publication date references, they should be arranged alphabetically by title text. Given the above, the citations the year of publication should be accompanied by the letters a, b, c, etc. in the same order they are in the references.

Rojas (1984a) argues that culture includes the various representations of beliefs, norms, habits and lifestyles.

- *Notes.* When paragraphs explain or expand on what is written in the text, these must be marked with an index (¹) at the bottom of the page.

References: a list of references includes only sources that support research and were used during preparation of the paper. The APA style requires references.

Note: All authors cited in the body of a text or work must match the list of references at the end, ie, an author who has not been cited in the text should never be referenced and vice versa.

General considerations:

- Alphabetically by the first letter of reference.
- Works by the same author are arranged chronologically.
- Each reference is formatted in French paragraph (hanging indent) and double-spaced.

Books:

- *Book with author.*
Crick, F. (1994). *The scientific search for the soul*. Madrid, Spain: Debate.
- *Book with editor.*
Ortiz Castillo, A. M. (Ed.). (2000). *Educational administration: Techniques, strategies and management practices*. San Juan, Puerto Rico: Puerto Rican Publications.
- *E-Book*
Online: De Jesus Dominguez, J. (1887). *The administrative autonomy in Puerto Rico*. Recovered from <http://memory.loc.gov/>

DOI: Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. doi: 10.1007 / 978-0-387-85784-8

- *Chapter in a book*: a chapter of a book is to be referenced when the book has an editor, ie: the book contains chapters written by different authors.

Caponi, G. (2007). Against Lamarck's Adaptationist reading. In Rosas L, A. (Ed.), *Philosophy, Darwinism and evolution* (pp. 3-17). Bogotá, Colombia: National University of Colombia.

Newspaper publications:

- Scientific articles (Journal):
White-Estupiñan, A. E. (2015). The image of the witch in the Colombian novel the Eskimo and the Butterfly. *quaest.disput*, 8 (17), 12-29
- Articles with DOI:
Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). *Language*, 82 (4), Number 930 934. doi: 10.1353 / lan.2006.0184
- Items Online:
Mota de Cabrera, C. (2006). The role of writing in the curriculum of teaching and learning English as a second language (ESL / EFL): A historical perspective. *Pedagogical Action*, 15 (1), 56-63. Recovered from <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

Other publications:

- Newspaper:
Manrique Grisales, J. (November 14, 2010). The beast that swallowed Armero. *El Espectador*, pp. 16-17.
- *Journal article (Magazine)*:
Newman, V. (November, 2010). Information: En la urna de cristal? *Semana* (15), p. 10.
- *Reports*:
Ministry of Social Protection. (1994). *Scientific report of cases of yellow fever in the Meta department*. Recovered from <http://www.minproteccionsocial.gov.co/>
- *Symposia and conferences*:
Manrique, D., & Aponte, L. (June 2011). Evolution in study and conceptualization of consciousness. H. Castillo (Chair), Psychoanalysis in Latin America. Sym-

posium carried out in the XXXIII Latin American Congress of Psychology, Medellin, Colombia.

- *Theses y degrees:*
Aponte, L, and Cardona, C. (2009). Environmental education and evaluation of population density for the conservation of condors reintroduced in the Los Nevados National Park and its buffer zone (undergraduate thesis). University of Caldas, Manizales, Colombia.

4. How to send the articles.

Contributions should be sent to email: quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co or uploaded to the page of the magazine in OJS (<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>). Please note that the texts sent must be unpublished (and therefore not to be disclosed in electronic publications or web sites such as Scribd, Academy or other similar means of electronic dissemination) and can not be simultaneously subjected to evaluation in other magazines during the arbitration process in *Quaestiones Disputatae - Temas en Debate*

5. Ethical considerations.

Quaestiones disputatae - Temas en debate, adheres to the “Code of Conduct and Good Practice Guide for editors of scientific journals” (http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct_2.pdf) *and the provisions of the Statutory Habeas Data Law 1266 2008 for handling personal information in databases.*

Some of the considerations for authors, editor and peer reviewers are outlined below:

For authors:

- The works that the authors submit should not be sent simultaneously to other journals, as this compromises the originality of the articles and publication rights.
- It is considered unacceptable to reproduce texts from other authors without clearly indicating their origin.
- It is considered unacceptable to incorporate fully or partially own texts that have already been published without clearly indicating where they were originally published.
- The authors commit themselves to the tasks arising from the arbitration process and the publication, such as reviewing and incorporating the corrections suggested by the assessment, responding to comments

and questions which may be the result of publishing the document (copyediting and adequacy to the editorial guidelines); the author is also responsible of carrying out said work within the agreed deadlines between the author and the editor.

For the Editor:

It is necessary the Editor strive to

- meet the needs of authors and readers related to the editing, evaluation and dissemination of the magazine.
- To constantly improve the processes of the magazine.
- Abide by the necessary processes to ensure the quality of the material published.
- Be an advocate for the defense of freedom of expression
- Always be willing to issue corrections, clarifications, retractions and apologies when necessary.

For evaluating peers:

The evaluating peers must

- commit to evaluating only items for which they have sufficient expertise required to issue an appropriate and objective judgment, doing so within a reasonable time and meeting the deadlines.
- Respect the confidentiality required by his role as an evaluating peer and not disclose details of the article or review during or after the evaluation, including those related to the magazine.
- Declare all potential conflicts of interest they may have with the article or research involved, as well as those that may affect the impartiality of its assessment.
- Be objective and constructive in their comments, annotations avoiding hostile or prejudiced comments that may affect the impartiality of its assessment.

DES INSTRUCTIONS POUR LES AUTEURS

1. La Portée et la politique éditoriale

Quaestiones Disputatae–Temas en Debate est une publication sériée par semestre du Département de sciences humaines de l'Université Saint Tomas, à Tunja, qui cherche à contribuer avec la diffusion et le développement de la connaissance scientifique dans le domaine des sciences humaines et les sciences sociales. Il publie des travaux inédits de recherche, de réflexion et de révision, des chercheurs et les académiciens nationaux et internationaux, dont les thématiques sont circonscrites au domaine de la philosophie, de la théologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la pédagogie, de l'éducation et les autres contiguës.

2. Le Processus d'évaluation

- a) La réception. Au moment de recevoir une contribution, l'éditeur permettra de connaître au journaliste le processus d'évaluation auquel le texte sera soumis. Il faut remarquer que l'envoi d'un article ne génère pas de frais ni sa réception implique automatiquement sa publication.
- b) L'acceptation. L'article sera révisé, dans une première instance, par le comité éditorial qui vérifiera, de plus, l'accomplissement des normes éditoriales de la Revue. Si l'article s'acquitte de ces critères, le comité l'acceptera et continuera avec l'étape d'évaluation par des évaluateurs experts.
- c) Évaluation par des pairs évaluateurs. Dans la deuxième instance, l'article sera soumis à une évaluation au compte de deux arbitres experts dans la thématique spécifique de la contribution. L'évaluation se développera sous un critère «doublement aveugle» c'est-à-dire le journaliste ni les arbitres

connaîtront l'identité de l'autre rôle compromis dans le processus. Les arbitres tiendront en compte pour son évaluation des aspects comme l'intérêt pour le lecteur, la structure et le contenu de l'écrit, de la forme et l'originalité du texte, et donneront, de plus, quelques recommandations ponctuelles.

Les paires évaluateurs auront le pouvoir d'évaluer l'article comme 1) publiable; 2) publiable avec les modifications, qui seront indiquées dans le format d'évaluation; 3) non publiable. Dans le cas dont l'article est évalué avec l'option 1), l'article initiera le processus d'édition. Si l'article est évalué par l'option 2), on indiquera immédiatement au journaliste les corrections qu'il aura à faire dans un délai pas plus grand à 15 jours. Finalement, si l'article est déclaré comme non publiable (option 3), il sera informé au journaliste et on lui partagera les arguments correspondants qui soutiennent la décision des pairs évaluateurs. Il faut remarquer que le journaliste peut faire appel à la décision des évaluateurs pour ce qui émettra un métier dans celui qui exposera ses raisons. Ce métier sera mis à la considération du comité éditorial qui déterminera s'il est nommé ou non un troisième évaluateur. Un autre cas dans lequel un troisième pair évaluateur est nommé est quand, après la limite du temps qui lui est accordé pour son évaluation (3 semaines), l'un des arbitres ne fait pas un report de son verdict à temps.

- d) L'approbation. Une fois le verdict de l'évaluation a été émis et informé, et le journaliste a réalisé les adéquations nécessaires, le Comité Éditorial révisera l'accomplissement des corrections et d'observations faites aux articles qu'ils l'ont requis. Si le résultat du processus est satisfaisant, l'article entrera à la phase de correction de style, disposition et impression. Dans cette dernière phase, le journaliste aura le droit de connaître le résultat de la correction de style pour valider que le sens de son texte ne présente pas aucune altération.

3. Les Critères généraux de classification d'articles

- a) *L'article de recherche scientifique et technologique.* Le document qui présente, d'une manière détaillée, les résultats originaux de projets terminés de recherche.
- b) *L'article de réflexion.* Le document qui présente des résultats de recherche terminée depuis une perspective analytique, interprétative ou critique de l'auteur, sur un sujet spécifique, en recourant aux sources originales.
- c) *L'article de révision.* Un document résulté d'une recherche terminée où ils sont analysés, systématisés et intégrés les résultats de recherches publiées ou non publiées, sur un champ en science ou en technologie, afin de se rendre compte des progressions et les tendances de développement. Il est

caractérisé pour présenter une révision soignée bibliographique d'au moins 50 références.

4. La forme et la préparation des manuscrits

- a) Les articles peuvent être en espagnol, en anglais, en français ou en portugais. Ils doivent être originaux et ils doivent contenir une étendue de 12 à 25 pages. Ils doivent se présenter dans un format carte (taille de feuilles du document 21.59 cm x 27.94 cm (8 1/2" x 11")), police Arial 12, interligne 1 ½ et des marges de 3 cm.
- b) Dans une note ou un bas de page il faut inclure le nom de (des) auteur(s), une filiation institutionnelle, le dernier titre académique obtenu, un courrier électronique institutionnel, un nom du projet et l'état de la recherche, le groupe de recherche auquel il appartient et le type d'article.
- c) Le corps de l'article doit contenir les caractéristiques suivantes :
 - Le titre (15 mots au maximum), un sous-titre optionnel et un nom de(s) auteur(s).
 - Le résumé analytique : il ne pourra pas être inférieur à 100 mots ni excéder 200 mots non plus.
 - Les mots clefs : ils doivent être minimum 4 et 7 maximum, supportées par un thésaurus spécifique (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
 - L'abstract : ce sera la traduction du résumé en anglais, dans laquelle l'auteur veille pour conserver le sens du même.
 - *Keywords* : cela doit correspondre à la traduction en anglais des mots clefs consignés en espagnol.
 - L'introduction.
 - La méthodologie (obligatoire pour les articles de recherche).
 - Le développement du travail.
 - Les résultats (obligatoire pour les articles de recherche).
 - Les conclusions.
- d) Des images : les photographies, les illustrations et les graphiques devront être envoyés dans des fichiers indépendants du texte principal et être

identifié comme «figure» et énumérées selon l'ordre d'utilisation dans le texte. La bonne qualité des illustrations dans la publication découle de la qualité du fichier envoyé par l'auteur. Chaque illustration doit avoir un bas d'image qui montre son origine.

Remarque : les images doivent être présentées dans des formats jpg ou tif. Une bonne résolution est recommandée au moment de les capturer.

- e) Quand l'article implique de noms propres de personnes dans l'exposition de résultats d'enquêtes, d'interviews, etc., il devra présenter les permissions correspondantes pour l'utilisation des dits noms.
- f) La bibliographie et les références (à l'intérieur et à la fin du texte) : Il est suggéré l'utilisation de la sixième édition du système APA (*American Psychological Association*).

Ensuite nous présentons certains des normes basiques qui s'emploient plus souvent dans la production d'articles scientifiques selon les normes APA de la sixième édition.

Citer intégralement un passage

- Dans le cas d'un extrait reproduit intégralement comprend cinq lignes ou moins de quarante mots, l'incorporer directement dans le texte, entre guillemets doubles pour le distinguer du reste du texte.

En relation avec ce sujet, il est convenable de rappeler que, pour quelques auteurs, il existe au moins une caractéristique exclusive des symboles et des états de l'esprit : «Dans une première approche, les symboles et les états mentaux ont les deux contenus représentatifs uniques» (Fodor, 1994, p. 13). Évidemment, pour finir d'éclaircir le point, il semble nécessaire d'expliquer avec exactitude quel est le contenu qui représente le plus pertinent.

- Si l'extrait contient six lignes ou plus de quarante mots, ils doivent être dans une taille de police plus petite que celui employé dans le texte, ils doivent se présenter dans un bloc de texte distinct et sans guillemets. Dans ce cas, quand l'extrait cité est fini, on place le point avant la référence entre parenthèse (après la parenthèse de fermeture, on ne met plus un point) :

Entre les idées fondamentales de la Linguistique structurale, la notion de norme est présentée). Ce concept, formulé originellement par Eugenio

Coseriu, peut se présenter de très diverses manières. Regardons par exemple la définition suivante:

Comme abstraction, la norme réunit des faits caractéristiques correspondants d'une langue déterminée au même espace fonctionnel. Entre ces faits on regroupe, par exemple, les variantes phonétiques régulières de tout le domaine hispanique organisées conformément aux conditionnements linguistiques, comme la *fricativización* (Le changement phonétique par lequel une consonne occlusive devient fricative dans un contexte déterminé) de /bdg/ dans des contextes intervocaliques. Mais également elle engloberait aussi les phénomènes dialectaux, historiques, sociaux, stylistiques, générationnels correspondants aux différentes manières de se centrer au système dans les différentes dimensions de manifestation des langues. (Caravedo, 1989, pp. 12-13)

Comme il est vu dans cette définition, la norme suppose l'existence de la dimension sociale du langage. Cependant, Coseriu prévoit aussi la possibilité d'une norme individuelle.

Reference non-littéral:

- Le nom de famille de l'auteur et la date de l'œuvre sont inclus dans une parenthèse à l'intérieur de la phrase.
- La Bible et le Coran, et les références aux communications personnelles prennent références dans le texte, mais ils ne sont pas inclus dans la liste de références.
- Si la phrase inclut le nom de famille de l'auteur, seulement la date est écrite entre parenthèses:

Viadero (2007) informe qu'une analyse de plus de deux cents études met en évidence la corrélation entre l'enseignement d'adresses sociales et l'amélioration de l'efficacité scolaire.

- Si l'auteur n'est pas inclus dans la phrase, le nom de famille est écrit entre parenthèses et la date :

Une analyse de plus de deux cents études met en évidence la corrélation entre l'enseignement d'adresses sociales et l'amélioration de l'efficacité scolaire (Viadero, 2007).

- Si l'œuvre a plus de deux auteurs, on cite la première fois avec tous les noms de famille. Dans les mentions subséquentes, on écrit seulement le nom de famille du premier auteur, suivi de la phrase *et al.*:

Le terme intelligence émotionnelle a été utilisé pour la première fois par Salovey et Mayer en 1990. (Álvarez Bracelet, Valdés Krieg et Curiel de Valdés, 2006). En ce qui concerne l'efficacité scolaire, Álvarez Manilla et al. (2006) ont trouvé que l'intelligence émotionnelle ne tombe pas dans le même.

- S'ils sont plus de six auteurs, il est utilisé *et al* depuis la première mention.

D'autres cas:

- L'auteur corporatif. Dans le cas dont il est un auteur corporatif on place le nom de l'organisation au lieu du nom de famille. La première fois se cite le nom complet et entre la parenthèse le sigle est indiqué. Désormais on prend la référence seulement avec le sigle :

L'Organisation des Nations Unies (ONU, 2004) ... l'ONU (2004) affirme que ...

- Anonyme. Quand l'auteur est anonyme, on cite les premiers mots du titre de l'ouvrage et l'année de publication. Si le texte est d'un article, un chapitre du livre ou une page Web, les mots du titre sont écrits entre guillemets double :

On met en évidence qu'elle a augmenté, la défense des enfants («le Rapport annuel,» 2013)

- *Citation de citation*. Une citation d'une citation est réalisé quand il existe l'accès à une source d'information à travers de l'autre. Par exemple, si un livre de Stephen Hawking est lu et celui cite une opinion ou une affirmation de Roger Penrose on cite :

Penrose (comme il a été cité dans Hawking, 2010) pense que les mathématiques (...)

Remarque : on recommande d'utiliser ce type de citation tandis que l'on peut accéder au matériel original et directement le citer de son auteur.

- Citation de publications sans date. Si dans le matériel à citer il n'est pas indiqué l'année ou la date d'une publication, il est nécessaire que le sigle soit inclus «s.f.» qu'il indique sans date :

Pulido (s.f) affirme que la connaissance concrète de la tâche garantit une bonne solution.

- Citation directe de matériel sans pagination. Quand dans le texte le nombre de la page ne se trouve pas, on peut inclure dans la citation le nombre du paragraphe où se trouve le fragment qu'on va utiliser accompagné de l'abréviation «párr.» :

Un nouveau «cadre est suggéré pour considérer la nature» (Basu et Jones, 2007, párr. 4).

Cependant, si le document inclut en-tête et il n'est pas visible le nombre de paragraphe et le nombre de la page, on peut inclure dans la citation l'en-tête et le nombre de paragraphe à l'intérieur de celui qui correspond au fragment utilisé :

Par conséquent, on affirme que «dans les cultures collectivistes les normes exercent une influence déterminante sur les jugements» (D'Agennello, 2006, section de Discussion, párr.1)

- Citation de deux ou plus travaux dans la même parenthèse. Pour inclure les auteurs de quelques ouvrages à l'intérieur d'une parenthèse il faut ordonner les auteurs alphabétiquement conformément à l'ordre d'apparition dans la liste de références. De la même façon, on utilise le point-virgule pour séparer les citations :

Les études d'auto image reflètent l'apparition fréquente d'adjectif collectivistes pour décrire à l'autre (Esqueda et Escalante, 2000; le Veneur, 1984; Shu et Diener, 1988)

- Citation de plusieurs travaux d'un auteur avec la même date de publication. Pour citer plusieurs textes qui partagent l'auteur et la date de publication les références doivent aller organisées alphabétiquement selon le titre du texte. En tenant en compte ceci, dans les citations l'année de publication doit aller accompagné des lettres a, b, c, etc.. selon l'ordre qui existe dans les références.

Rojas (1984a) expose que la culture inclut les diverses représentations sur des croyances, des normes, des habitudes et des styles de vie.

- Remarque. Quand sont réalisés les paragraphes qui agrandissent ou expliquent le développé dans le texte, ceux-ci doivent être marqués par un indice ⁽¹⁾ et se trouver à la fin de la page.

Des références : une liste de références incluent seulement les sources qui soutiennent la recherche et qui ont été utilisées pour la préparation du travail. Le style APA requiert des références.

Remarque : tous les auteurs cités dans le corps d'un texte ou travail doivent se rencontrer avec la liste de références de la fin, c'est-à-dire il ne doit jamais référencer un auteur qui n'a pas été cité dans le texte et vice versa.

Des considérations générales:

- L'ordre alphabétique par la première lettre de la référence.
- Les Œuvres du même auteur se font ordonner chronologiquement.
- Chaque référence a le format de paragraphe français (*hanging indent*) et à un double espace.

Des livres:

- *Livre avec auteur.*
Crick, F. (1994). *La recherche scientifique de l'âme*. Madrid, España: Débat.
- *Livre avec éditeur.*
Castillo Ortiz, A. M. (Ed.). (2000). *Administración educativa: Técnicas, estrategias y prácticas gerenciales*. San Juan, Puerto Rico: Publications portoricaines.
- *Livre en version électronique.*
En ligne: De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Récupéré de <http://memory.loc.gov/>
DOI: Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. doi: 10.1007/978-0-387-85784-8
- *Chapitre d'un livre:* on fait une référence d'un chapitre d'un livre quand le livre a un éditeur, c'est-à-dire que le livre se compose des chapitres écrits par différents auteurs.

Caponi, G. (2007). Contre la lecture adaptacioniste de Lamarck. En Rosas L, A. (Ed.), *la Philosophie, le darwinisme et l'évolution* (pp. 3-17). Bogotá, Colombie: Université Nacional de Colombie.

Des publications Périodiques:

- *Des articles scientifiques (Journal):*
Blanco-Estupiñan, A. E. (2015). L'image de la sorcière dans le roman colombien l'Esquimau y le Papillon. *quaest.disput*, 8(17), 12-29
- *Des articles avec DOI:*
Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). *Language*, 82(4), 930- 934. doi: 10.1353/lan.2006.0184
- *Des articles en ligne:*
Mota de Cabrera, C. (2006). Le rôle de l'écriture à l'intérieur du curriculum de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais comme deuxième langue (esl/efl): Une perspective historique. *Action Pedagogique*, 15(1), 56-63. Récupéré de <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

D'autres publications:

- *Periodique:*
Manrique Grisales, J. (le 14 novembre 2010). La bête qui a englouti Armero. *El Espectador*, pp. 16-17.
- *Article de de revue (Magazine):*
Newman, V. (Novembre, 2010). L'information: dans l'urne en cristal? *Semana*, (15), p. 10.
- *Des rapports:*
Ministère de la Protection Sociale. (1994). *Rapport scientifique de cas de fièvre jaune dans le département du Meta*. Récupéré de <http://www.minproteccionsocial.gov.co/>
- *Des Symposiums y des conférences:*
Manrique, D., y Aponte, L. (Junio de 2011). Évolution dans l'étude et conceptualisation de la conscience. Dans H. Castillo (Presidencia), *La*

psichanalyse en Amérique Latine. Symposium mené dans le XXXIII Congrès Latino-américaine de Psychologie, Medellín, Colombie.

· *Thèse et mémoire:*

Aponte, L, y Cardona, C. (2009). *Éducation environnementale et évaluation de la densité de la population pour la conservation des condors réintroduits dans le Parc Nacional Natural Los Nevados et sa zone amortissante (mémoire)*. Université de Caldas, Manizales, Colombie.

5. Des envois de contributions

Les contributions doivent être envoyées au courrier électronique : quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co ou montées à la page de la revue dans OJS (<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>). Il s'éclaircit que les textes envoyés doivent être inédits (et, donc, ils ne doivent pas être divulgués dans des publications électroniques et dans des sites Web tels que Scribd, Academia ou autres moyens contemporains de diffusion électronique et ils ne peuvent pas simultanément être soumis à une évaluation dans d'autres revues durant le processus d'arbitrage dans *Quaestiones Disputatae- Temas en Debate*

6. Des considérations éthiques

Quaestiones Disputatae-Temas en debate accueille le «Code de conduite et la guide de bonnes pratiques pour des éditeurs de revues scientifiques» (http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct_2.pdf), ainsi que le disposé dans le Hábeas Data-Loi de statut 1266 de 2008 pour le maniement d'information personnelle dans des bases de données.

Certains des considérations pour les auteurs, l'éditeur et des évaluateurs s'exposent ensuite :

Pour les Auteurs :

- Les travaux que les auteurs postulent ne doivent pas être envoyés simultanément à d'autres revues, puisque cela compromet l'originalité des articles et des droits sur sa publication.
- Il se considère inacceptable de reproduire un total ou partiellement des textes d'autres auteurs sans indiquer avec clarté sa provenance.

- Il se considère inacceptable d'incorporer un total ou partiellement les propres textes qui ont été déjà publiés sans indiquer clairement son lieu original de publication.
- Les auteurs s'engagent à réaliser les tâches qui dérivent du processus d'arbitrage et de publication, tels comme : une révision et une incorporation des corrections suggérées par l'évaluateur, la réponse aux observations et des doutes en ressorti de l'édition du document (correction de style et d'adéquation à la règle éditoriale), et la réalisation des dits travaux à l'intérieur des délais convenus entre l'auteur et l'éditeur.

Pour l'Éditeur:

- Il est nécessaire de l'Éditeur de s'efforcer pour satisfaire les nécessités des auteurs et de lecteurs rattachées aux processus d'édition, d'évaluation et de diffusion de la revue.
- Essayer d'améliorer constamment les processus de la revue.
- Compter sur les processus qui garantissent avec la qualité du matériel qui est publié.
- Plaider par la défense de la liberté d'expression.
- Toujours, être disposé à publier des corrections, des éclaircissements, des rétractions et des excuses quand ce sera nécessaire.

Pour les évaluateurs:

- Ils ont à s'engager seulement à évaluer des articles pour lesquels ont assez d'expertise requis pour émettre un jugement adéquat et objectif, et qui peuvent le faire dans le temps raisonnable, en s'acquittant des délais établis.
- Respecter la confidentialité qui requiert son rôle comme évaluateur et ne pas révéler de détails de l'article ou de sa révision, durant ou après l'évaluation, entre ceux qui sont relatifs à la revue.
- Déclarer tous les conflits possibles d'intérêts qu'ils pouvaient avoir avec l'article ou les recherches impliquées, et qui peuvent affecter l'impartialité de son évaluation.
- Être objectif et constructif dans ses observations, en évitant les annotations hostiles ou les commentaires avec des préjugés qui peuvent affecter l'impartialité de son évaluation.

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

1. Alcance e política editorial

Quaestiones Disputatae – Temas em Debate é uma publicação sequencial semestral do Departamento de Humanidade da Universidade Santo Tomás, câmpus Tunja, a qual busca contribuir com a difusão e o desenvolvimento do conhecimento científico no campo das humanidades e das ciências sociais. A revista publica trabalhos inéditos de investigação, reflexão e revisão de pesquisadores e acadêmicos nacionais e internacionais, cujas temáticas estejam circunscritas no âmbito da Filosofia, a Teologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Educação e áreas afins.

2. Processo de avaliação

- a) *Submissão*. No momento de receber alguma contribuição, o editor vai informar ao escritor o processo de avaliação ao qual vai ser submetido o texto. O envio de um artigo não vai gerar custos, nem a sua recepção implica sua publicação de forma automática.
- b) *Aceitação*. O artigo vai ser avaliado, na primeira instância, pela Comissão Editorial, quem ademais verificará o documento segundo as normas editoriais da revista. Se o artigo cumpre com estes requerimentos, a Comissão aceitará o documento e continuará com o processo de avaliação pelos pares expertos na temática.
- c) *Avaliação por pares*. Na segunda instancia, o artigo será submetido à avaliação por conta de dois árbitros especialistas na temática específica da contribuição. A avaliação vai-se desenvolver sob um critério “duplo-cego”, quer dizer, nem o escritor nem os árbitros saberão a identidade do outro rol comprometido no

processo. Os árbitros terão em conta para a avaliação do documento aspectos como o interesse para o leitor, a estrutura e seu conteúdo no texto, a forma e originalidade do texto, e proporcionará, além disso, algumas recomendações pontuais nele.

Os especialistas avaliadores terão a potestade de valorizar o artigo da seguinte forma como 1) publicável; 2) publicável com recomendações; as quais serão indicadas no formato de avaliação 3) Não publicável. No caso que o artigo seja valorado com a opção 1), o artigo iniciará o processo de edição. Se o artigo for valorado com a opção 2), indica-se imediatamente ao escritor as recomendações que há de fazer num prazo não maior aos 15 dias após da comunicação. Finalmente, se o artigo é declarado como não publicável (opção 3), o autor irá ser informado e serão entregues os correspondentes argumentos que sustentam a decisão dos especialistas. Salienta-se que o autor pode interpôr apelação sobre a avaliação do especialista para o qual deverá emitir um documento nele que poderá expor suas razões. O documento será exposto em consideração pela Comissão editorial a qual determinará se é necessário nomear ou não um terceiro avaliador. Outro caso onde é possível nomear outro par avaliador, é quando um dos especialistas, depois do tempo conferido para a avaliação do texto (3 semanas), não fizer um pronunciamento no tempo requerido.

d) *Aprovação*. Logo após da emissão e informação dos resultados da avaliação dos textos, e o autor tem realizado as alterações pertinentes, a Comissão Editorial verificará o cumprimento das alterações e restrições feitas nos artigos que assim o tenham requerido. Se o resultado no processo fosse satisfatório, o artigo continuará na fase de correção de estilo, diagramação e impressão do mesmo. Na última fase, o autor terá direito de conhecer o parecer sobre as correções de estilo feitas e mesmo assim, validar que o texto não tenha nenhuma alteração no sentido da escrita.

3. Critérios gerais de classificação dos artigos.

a) *Artigo de investigação científica e tecnológica*. Documento que apresenta, de forma detalhada, os resultados originais dos projetos terminados da pesquisa.

b) *Artigo de reflexão*. Documento que apresenta os resultados da investigação terminada desde uma perspectiva analítica, interpretação crítica do autor, sobre um tema em específico, recorrendo as fontes originais.

c) *Artigo de revisão*. Documento resultado de uma investigação finalizada onde analisam-se, sistematizam-se, e integram-se os resultados de

investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo nas ciências ou na tecnologia, com a intenção de dar conta dos avanços nas tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma minuciosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.

4. Forma e elaboração dos manuscritos.

- a) Os artigos podem ser no espanhol, inglês, francês ou português. Devem ser originais e conter uma extensão entre 12 e 15 páginas. Devem-se apresentar na formatação A4 (tamanho do papel 21.59 cm x 27.94 cm (8 1/2" x 11")) fonte Arial 12, espaçamento 1½ e margens de 3 cm.
- b) Numa nota a rodapé deve-se incluir o nome de ou dos autores, filiação institucional, a máxima titulação acadêmica obtida, e-mail institucional, nome do projeto e status da investigação, grupo de pesquisa à qual pertence e o tipo de artigo.
- c) A estrutura do artigo deve conter as seguintes características:
 - Título (15 palavras no máximo), subtítulo opcional e nome do(dos) autor(es).
 - Resumo analítico: Não inferior a 100 palavras e não ultrapassando as 200 palavras.
 - Palavras-chave: deverão ser registradas no mínimo 4 e no máximo 7, sustentadas por um tesouro específico (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
 - Abstract: Será a tradução do resumo ao inglês na qual o autor se assegura em conservar o sentido mesmo do texto.
 - Keywords: Deverá corresponder à tradução ao inglês das palavras-chave consignadas no espanhol.
 - Introdução.
 - Metodologia (Obrigatório para os artigos de investigação).
 - Desenvolvimento do trabalho.
 - Resultados (Obrigatório para os artigos de investigação)
 - Conclusões.
- d) Imagens: As fotografias, ilustrações e gráficos os quais deverão ser enviados em arquivos independentes do texto principal e serem identificadas como “figura” e numeradas segundo a ordem de uso no texto. A boa qualidade nas ilustrações na publicação vai ser dependente da qualidade do arquivo enviado pelo autor. Cada ilustração deverá ter uma lenda na imagem que de conta da sua origem.

Nota: As imagens deverão ser apresentadas em formatação jpg o tif. Recomenda-se uma boa resolução ao momento de ser captadas.

- e) Quando o artigo envolva nomes próprios de pessoas na exposição dos resultados da pesquisa, entrevistas, etc., deverá apresentar as devidas licenças para a utilização de ditos nomes.
- f) Referências bibliográficas (entre e no final do texto): Sugere-se a utilização do sistema de normas APA (American Psychological Association) sexta edição.

A continuação apresenta-se algumas das normas básicas que mais são usadas na produção de artigos científicos segundo as normas APA sexta edição.

Citação Direta:

- No caso que o conteúdo de uma citação direta envolva cinco linhas o menos de quarenta palavras, encerra-se entre aspas duplas para distingui-la do resto do texto:

Com relação deste tema, é conveniente lembrar-se que, para alguns dos autores, existe no mínimo uma característica exclusiva dos símbolos e dos estados da mente. “Em uma primeira aproximação, os símbolos e os estados mentais têm ambos conteúdo representacional, e não há outra coisa que o contenha” (Fodor, 1994, p. 13). Evidentemente, para finalizar e esclarecer o ponto, é pertinente explicar com rigorosidade qual é o conteúdo representacional pertinente.

- As citações diretas que têm seis ou mais de quarenta palavras deveram-se escrever em um tamanho de letra reduzido do usado no texto geral, com recuo e sem aspas. Neste caso, uma vez finalizada a citação, deverá ser colocado o ponto antes da referência entre parênteses (depois do parênteses de fechamento, não deve escrever ponto)

Entre as ideias fundamentais da Linguística estrutural, conta-se com a noção da norma. Este conceito, formulado originalmente por Eugenio Coseriu, pode-se apresentar de diferentes formas. Veja-se, por exemplo, a seguinte definição:

Como abstração, a norma junta fatos característicos de uma determinada língua correspondentes a um mesmo espaço funcional. Entre estes fatos agrupam-se, por exemplo, as variantes fonéticas regulares de todo o âmbito hispânico ordenadas a

partir dos condicionamentos linguísticos, como a fricativização de /bdg/ em contextos intervocálicas. Mas igualmente também englobaria os fenômenos dialetais, históricos, sociais, estilísticos, geracionais correspondentes aos distintos modos de concretar o sistema nas diferentes dimensões nas que se manifestam as línguas. (Caravedo, 1989, pp. 12-13)

Como é visto em esta definição, a norma supõe a existência da dimensão social da linguagem, No entanto, Coseriu prevê igualmente a possibilidade de uma norma individual.

Citação indireta:

- O sobrenome do autor e a data da obra incluem-se entre parênteses na oração.
- A Bíblia e o Alcorão, e as referências às comunicações pessoais citam-se no texto, mas não se incluem na lista de referências.
- Se a oração inclui o sobrenome do autor, só escreve-se a data entre parêntese.

Viadero (2007) informou que em um análise com mais de duzentos estudos evidencia a correlação entre o ensino de habilidades sociais e o a melhoria do desempenho escolar.

- Se não se inclui o autor na oração, escreva-se entre parêntese o sobrenome e a data:

Uma análise de mais de duzentos estudos evidencia a correlação entre o ensino de habilidades sociais e o a melhoria do desempenho escolar (Viadero, 2007).

- Se o texto contém mais de dois autores, cita-se a primeira vez com todos os sobrenomes. E nas menciones subsequentes, só se escreve o sobrenome do primeiro autor, seguido da grasse *et al*:

O termo inteligência emocional foi usado pela primeira vez por Salovey y Mayer en 1990. (Álvarez Manilla, Valdés Krieg & Curiel de Valdés, 2006). Com relação ao desempenho escolar, Álvarez Manilla et al. (2006) encontraram que a Inteligência emocional não incide no mesmo.

- Se são mais de seis autores, se usa *et al* desde a primeira menção.

Outros casos:

- *Autor corporativo.* No caso do que o autor seja corporativo deixa-se o nome da organização em vez do sobrenome. A primeira vez cita-se o nome na íntegra e entre parêntese a sigla indicada. Daí em diante, cita-se somente com a sigla

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2004)... a ONU (2004) afirma que...

- *Anônimo.* Quando o autor é anônimo, se citam as primeiras palavras do título da obra e o ano de publicação. Se o texto provem de um artigo, capítulo de livro ou *site*, se escreve as palavras do título entre aspas duplas:

Se evidencia que tem aumentado a defesa das crianças (“Relatório anual,”2013)

- *Citação de citação.* Uma citação de citação é feita quando se tem acesso a uma fonte de informação por meio de outra. Por exemplo, se vai ler um livro de Stephen Hawking e ele faz uma citação de uma opinião ou afirmação de Roger Penrose, cita-se assim:

Penrose (como se citou em Hawking, 2010) pensa que as matemáticas (...)

Nota: Recomenda-se fazer o menor uso possível deste tipo de citações em quanto puder aceder ao material original e citá-lo diretamente do autor.

- *Citação de publicações sem data.* Se no matéria a citar não indica o ano ou data de publicação, é necessário que se inclua a sigla “s.f.” que indica sem data:

Pulido (s.f) afirma que o conhecimento concreto da tarefa garante uma boa solução.

- *Citação direta do material sem paginação.* Quando o texto não contém o número de página, se pode incluir na citação o número do parágrafo de onde se encontrou o fragmento que vai ser usado acompanhando-o da abreviação “párr.”:

Se sugere um novo “marco para considerar a natureza” (Basu & Jones, 2007, párr. 4).

No entanto, se o documento inclui cabeçalhos e não é visível o número de parágrafo nem a página, se pode incluir na citação o cabeçalho e o número de parágrafo dentro do mesmo que corresponde ao fragmento utilizado:

Por tanto, afirma-se que “nas culturas coletivistas as normas exercem uma influência determinante nos juízos” (D’Agenello, 2006, seção de Discussão, párr.1)

- *Citação de dois ou mais trabalhos no mesmo parêntese.* Para incluir os autores de várias obras dentro de um parêntese deve-se ordenar os autores alfabeticamente com relação à ordem de aparição na lista de referências. De igual forma, utiliza-se o ponto e vírgula para separar as citações:

Os estudos de autoimagem refletem a frequente aparição do adjetivo coletivistas para descobrir ao outro. (Esqueda & Escalante, 2000; Montero, 1984; Shu & Diener, 1988)

- *Citação de vários trabalhos de um autor com mesma data de publicação.* Para citar vários textos que compartilham autor e data de publicação das referências deverão ir organizadas alfabeticamente segundo o título do texto. Tendo em consideração o anterior, nas citações o ano de publicação deve ir em companhia das letras a, b, c etc. segundo a ordem que se contem nas referências.

Rojas (1984a) expõe que a cultura inclui as diversas representações sobre crenças, normas, hábitos e estilos de vida.

- *Notas.* Quando se realizam parágrafos que ampliam ou explicitam o que foi desenvolvido no texto, estes deverão ser marcados com um índice de texto (¹) e localizá-lo ao final da página.

Referências: Uma lista de referências inclui só as fontes que sustentam a pesquisa e que serão usadas para a preparação do trabalho. O estilo APA requiere referências.

Nota: todos os autores citados no corpo de um texto ou trabalho devem coincidir com a lista de referências do final, isto é, nunca deve ser referenciado um autor que não foi citado no texto e vice-versa.

Considerações gerais

- Ordem alfabético pela primeira letra da referência.
- Obras de um mesmo autor são organizadas cronologicamente.

- Cada referência tem o formato de parágrafo francês (hanging indent) e com espaço duplo.

Livros:

- *Livro com autor.*
Crick, F. (1994). *A busca científica da alma*. Madrid, Espanha: Debate.
- *Livro com editor.*
Castillo Ortiz, A. M. (Ed.). (2000). *Administração educativa: Técnicas, estratégias e práticas gerenciais*. San Juan, Puerto Rico: Publicações Porto-riquenhas.
- *Livro em versão eletrônica.*
Online: De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomia administrativa em Porto Rico*. Recuperado de <http://memory.loc.gov/>

DOI: Montero, M. & Sonn, C. C. (Eds.). (2009). *Psychology of Liberation: Theory and applications*. doi: 10.1007/978-0-387-85784-8
- *Capítulo de um livro:* Se referência um capítulo de um livro quando o livro é com editor, ou seja, que o livro contém capítulos escritos por diferentes autores.

Caponi, G. (2007). Contra a leitura adaptacionista de Lamarck. Em Rosas L, A. (Ed.), *Filosofia, darwinismo e evolução* (pp. 3-17). Bogotá, Colômbia: Universidade Nacional de Colômbia.

Publicações Periódicas:

- *Artigos científicos (Jornal):*
Blanco-Estupiñan, A. E. (2015). A imagem da bruxa na novela colombiana o Eskimal e a Borboleta. *quaest.disput*, 8(17), 12-29
- *Artigos com DOI:*
Bezuidenhout, A. (2006). Consciousness and Language (review). *Language*, 82(4), 930-934. doi: 10.1353/lan.2006.0184
- *Artigos on-line:*
Mota de Cabrera, C. (2006). O rol da escritura dentro do currículo do ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua (esl/efl): Uma perspectiva histórica. *Acción Pedagógica*, 15(1), 56-63. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>

Outras publicações:

- *Jornal:*
Manrique Grisales, J. (14 de novembro de 2010). A besta que engoliu Armero. *El Espectador*, pp. 16-17.
- *Artigo de revista (Magazine):*
Newman, V. (Novembro, 2010). A informação: ¿Na urna de cristal?. *Semana*, (15), p. 10.
- *Informes:*
Ministério da Proteção Social. (1994). *Informe científico de casos de febre amarela no município do Meta*. Recuperado de <http://www.minproteccion-social.gov.co/>
- *Simpósios e conferencias:*
Manrique, D., e Aponte, L. (Juno de 2011). Evolução no estudo e conceptualização da consciência. H. Castillo (Presidente), *Psicanálise na América Latina*. Simpósio realizado no XXXIII Congresso Latino-Americano de Psicologia, Medellín, Colômbia.
- *Teses e trabalhos de conclusão de curso -TCC:*
Aponte, L, e Cardona, C. (2009). *Educação ambiental e avaliação da densidade populacional para a conservação dos condores reintroduzidos no Parque Nacional Natural Los Nevados e sua zona de amortecimento (trabalho de conclusão de curso)*. Universidade de Caldas, Manizales, Colômbia.

5. Envios de contribuições.

As contribuições deverão ser enviadas ao e-mail: quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co ou subidas ao site da revista em OJS (<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>). Se esclarece que os textos enviados devem ser inéditos (e, por conseguinte, não devem estar divulgados em publicações eletrônicas nem em sites de internet tais como Scrib, Academia ou outros meios contemporâneos de difusão eletrônica) e não podem ser submetidos simultaneamente à avaliação por outras revistas durante o processo de arbitragem em *Quaestiones Disputatae-Temas em Debate*

6. Considerações éticas.

Quaestiones Disputatae-Temas em Debate acolhe o “Código de conduta e guia de boas práticas para editores de revistas científicas” (http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct_2.pdf), assim como o disposto no Hábeas Data-Ley Estatutária 1266 de 2008 para a manobra da informação pessoal em bases de dados.

Algumas das considerações para autores, editor e pares especialistas se expõem a continuação:

Para Autores:

- Os trabalhos que submetem os autores não devem ser enviados de forma simultânea para outras revistas, pois isso compromete a originalidade dos artigos e os direitos sobre sua publicação.
- Se considera inaceitável a reprodução parcial ou total de textos de outros autores sem indicar com clareza sua procedência.
- Se considera inaceitável incorporar total ou parcialmente textos próprios que já foram publicados sem indicar claramente o lugar original de publicação.
- Os autores estão comprometidos em fazer as tarefas que se derivam do processo de avaliação e publicação, tais como: revisão e adequação das correções sugeridas pelo avaliador, resposta das observações e dúvidas do resultado da edição do documento (correção do estilo e adequação às diretrizes da editora), e a realização de ditos labores dentro dos prazos estipulados entre o autor e a editora.

Para o Editor:

- É necessário por parte do Editor se esforçar por satisfazer às necessidades dos autores e leitores relacionadas com os processos de edição, avaliação e difusão da revista.
- Intentar melhorar de forma constante os processos da revista.
- Contar com processos que garantam a qualidade do material que vai ser publicado.
- Abougar pela defesa da liberdade de expressão.
- Sempre estar disposto em publicar as alterações, esclarecimentos, retrações e desculpas quando for necessário.

Para os Pares avaliadores/especialistas:

- Só há de se comprometer para avaliar artigos para os quais tenha a suficiente experiência requerida para emitir um parecer adequado e objetivo, e que possa ser feito num tempo razoável, em cumprimento com os prazos estabelecidos.
- Respeitar a confidencialidade que requer seu rol como par avaliador especialista e não desvelar detalhes do artigo ou sua revisão, durante ou depois da avaliação, entre aqueles quem estão relacionados com a revista.
- Enunciar todos os possíveis conflitos de interesse que puderam-se ter com o artigo ou investigações envolvidas, e que possam afetar a imparcialidade de sua avaliação.
- O par avaliador tem que ser objetivo e construtivo nas suas observações, evitando as anotações hostis ou comentários preconceituosos que possam prejudicar a imparcialidade de sua avaliação.



Contenido

Editorial	
Santiago Borda-Malo Echeverri.....	10
El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz	
Jaime Enrique Araque Hernández.....	18
Libertad como responsabilidad: una elaboración axiomático-conceptual desde los aportes político-filosóficos de Hannah Arendt	
Juan David Almeyda Sarmiento / Silvia María Esparza Oviedo.....	52
Filosofía, educación matemática y ciencias	
Campo Elías Flórez-Pabón.....	71
Intervenciones en comunidad con acercamientos a la construcción de paz, desde el desarrollo social y humano	
Claudia Liliana Ramos-Quintero / María Teresa Gómez-Ramírez / Diana Derly Hurtado-Peña / Lorena Stephany Abril Rodríguez.....	89
El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la matemática	
Ana Elsa Sánchez Hernández / Ana Dulcelina López Rueda.....	114
Justicia, conflicto y paz en Colombia.	
Édgar Támara Puerto.....	134
Los olvidados deseantes del Darién en busca del Norte	
Wilmer Javier Cárdenas Benítez.....	157
“El más grande entre los nacidos de mujer”: Juan el bautista, un santo marginal	
Alberto Echeverri.....	171
Dominio técnico de la Naturaleza: olvido y cosificación	
Tulia Almanza Loaiza.....	195