

# Desarrollo y territorio: Comunidad, familia y educación

Resultados de investigación

Carlos Andrés Arango

Edgar Calderón Sanín

*Editores académicos*



**DESARROLLO Y TERRITORIO:  
COMUNIDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN**



**DESARROLLO Y TERRITORIO:  
COMUNIDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN**

Carlos Andrés Arango

Edgar Calderón Sanín

*Editores académicos*



## CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Arango Lopera, Carlos Andrés (Comp.)

Desarrollo y territorio: Comunidad, familia y educación / Carlos Andrés Arango Lopera y Édgar Calderón Sanín, compiladores.— Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-5518-04-9 (impreso); 978-958-5518-05-6 (digital)

390 p.; 24 x 17 cm.

1. Ciencias sociales. 2. Familia. 3. Hábitos alimenticios. 4. Hogar. 5. Salud familiar. I. Arango Lopera, Carlos Andrés (Comp.). II. Calderón Sanín, Édgar (Comp.). III. Título.

303.44 CDD 21.ª ed.

© 2018 Universidad Católica de Oriente

**ISBN:** 978-958-5518-04-9 (impreso)

978-958-5518-05-6 (digital)

Primera edición: noviembre de 2018

### **Autores**

Dorismilda Flores Márquez  
Carlos Andrés Arango Lopera  
Daniela Correa Vélez  
Daniel Gómez Gómez  
Vanessa Franco Ramírez  
Alejandra María Laverde Román  
Carlos Mario Berrío Meneses  
Luz María Peña Montoya  
Jaime Arbey Atehortúa Sánchez  
Erney Montoya-Gallego  
Semillero Urbanitas: Comunicación y Ciudad  
Iván Alejandro Saucedo Vázquez  
Nicolás Parra-Bolaños  
Juan Sebastián Benjumea-Garcés  
Javier Ros Codoñer  
Magda Yolima Arias  
Wilmar Evelio Gil Valencia  
Jesús David Vallejo Cardona  
Eyised Andrea Ramírez Salazar

Alejandra María Giraldo Vargas  
Daniela Andrea Roldán Mesa  
Gustavo E. Jiménez-Hernández  
Yesenia M. Peña-Jaramillo  
Cristian Fernando Duque López  
Néstor Iván Cortez Ochoa  
Mary Luz Tobón Tobón  
Édgar Calderón Sanín  
Claudio Antonio Pereira Salazar  
Marian Ríos  
Ana Rodera Bermúdez  
Yolanda López Herrera  
Yorladis Alzate Gallego  
Rodrigo Alberto Tombe Quelal  
Doris Leonisa Lopera Arango  
Ana Catherine Reyes Castillo  
María Alcantud Díaz  
María-Jesús Martínez-Usarralde

### **Revisión de textos**

Carlos Andrés Arango Lopera  
Frey A. Narváez-Villa

### **Asistente de revisión**

Manuela Ríos González

### **Editado por**

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente  
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50  
Rionegro-Antioquia  
fondo.editorial@uco.edu.co



Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de los autores o de la Universidad Católica de Oriente.

**COMITÉ EDITORIAL**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**John Henry Castaño Valencia**  
Decano Facultad de Ciencias Sociales  
Presidente

**Wilmar Evelio Gil García**  
Coordinador Psicología

**Edgar Alberto Calderón Sanín**  
Coordinador Comunicación Social

**Luz Aralí Velásquez**  
Coordinadora Trabajo Social

**Carlos Andrés Arango**  
Líder Grupo Communis

**Magda Yolima Arias Cantor**  
Líder Grupo Gibpsicos





## TABLA DE CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	13
<b>PRÓLOGO</b> .....	15
 <b>PRIMERA PARTE: COMUNIDAD</b>	
Tan cerca, tan lejos: migrantes mexicanos, ciudadanía y comunicación digital..... <i>Dorismilda Flores Márquez</i>	21
Oriente Sonoro: tecnología e imaginarios de territorio a partir de las canciones ... <i>Carlos Andrés Arango; Daniela Correa Vélez</i>	31
Mediación y ritualidades comunicativas del saber gastronómico tradicional: tres generaciones de la familia Gómez Aristizábal .....	49
<i>Daniel Gómez Gómez</i>	
El telar de la experiencia: mito y comunidad.....	71
<i>Vanessa Franco Ramírez</i>	
Nuevas paternidades: transformaciones en la imagen paterna en el cine infantil....	85
<i>Alejandra María Laverde Román; Carlos Mario Berrío Meneses</i>	
Lenguaje y narración de la identidad en Twitter: cómo nos presentamos y quié- nes somos en la plataforma virtual .....	101
<i>Luz María Peña Montoya</i>	
El conflicto en el Oriente antioqueño: una mirada desde los movimientos, las asociaciones y los vehículos de memoria de las víctimas – Algunos apuntes para nuevos nichos de investigación desde las narrativas de las víctimas.....	129
<i>Jaime Arbey Atehortúa Sánchez</i>	
La calle como escenario de comunicación y como microterritorio urbano: des- cripción a partir de cinco calles de Rionegro .....	163
<i>Erney Montoya-Gallego; Semillero Urbanitas: Comunicación y Ciudad</i>	

Relaciones de pareja y maternidad en mujeres que habitan las calles de la ciudad de México: las narrativas, las miradas .....	187
<i>Iván Alejandro Saucedo Vázquez</i>	

## **SEGUNDA PARTE: FAMILIA**

Rasgos evolutivos de la familia en la especie humana .....	207
<i>Nicolás Parra-Bolaños; Juan Sebastián Benjumea-Garcés</i>	
La familia, clave en la construcción de la sociedad de lo humano .....	219
<i>Javier Ros Codoñer</i>	
Las tendencias de las políticas públicas de familia en los territorios colombianos.....	231
<i>Magda Yolima Arias; Wilmar Evelio Gil Valencia</i>	
Las transiciones en la relación entre los sexos en las familias del Oriente antioqueño .....	245
<i>Wilmar Evelio Gil Valencia; Jesús David Vallejo</i>	
Tradiciones familiares y prácticas de automedicación en los municipios de Argelia, Sonsón y Nariño .....	255
<i>Eyised Andrea Ramírez Salazar; Alejandra María Giraldo Vargas; Daniela Andrea Roldán Mesa</i>	
Enfoque familiar en atención primaria en salud .....	269
<i>Gustavo E. Jiménez-Hernández; Yesenia M. Peña-Jaramillo</i>	
El paciente oncológico y su familia: acompañamiento y calidez de vida.....	279
<i>Cristian Fernando Duque López</i>	

## **TERCERA PARTE: EDUCACIÓN**

La formación curricular para la diversidad sociocultural en la educación superior: particularidades de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana.....	289
<i>Néstor Iván Cortez Ochoa; Mary Luz Tobón Tobón</i>	
Investigar en el aula: posibilidades, rutas, sentidos .....	305
<i>Edgar Calderón Sanín; Carlos Andrés Arango</i>	
Herramientas de intervención social para el desarrollo humano sostenible desde el paradigma de la construcción y la transformación crítica .....	325
<i>Claudio Antonio Pereira Salazar; Marian Ríos; Ana Roderá Bermúdez</i>	

Matemática <i>misak</i> : hacia un modelo de educación en armonía con el territorio ....	339
<i>Yolanda López Herrera; Yorladis Alzate Gallego;</i>	
<i>Rodrigo Alberto Tombe Quelal</i>	
Diferencias culturales y procesos formativos en la institución educativa rural La Peñata de Sincelejo, Sucre .....	361
<i>Doris Leonisa Lopera Arango</i>	
La construcción relacional desde la interculturalidad: el encuentro de la diversidad cultural mediante la competencia literaria .....	375
<i>Ana Catherine Reyes Castillo</i>	
<i>María Alcantud Díaz</i>	



## PRESENTACIÓN

Presentamos un libro que es importante en nuestra historia y en medio de la apuesta que hacemos, como Facultad de Ciencias Sociales y como Universidad Católica de Oriente, en cuanto a nuestra visión sobre el desarrollo y el territorio, conceptos que para nosotros no son palabras simplemente, sino que marcan el meridiano desde el cual dirigimos nuestro accionar en la región del Oriente antioqueño. Ya en el año 2016, la Facultad de Ciencias Sociales realizaba su *III Seminario Regional: Desarrollo Humano y Territorio*; a su vez, hacía el lanzamiento del libro donde se recogían los resultados de investigación que se expusieron en dicho evento. Esa fue la puerta de entrada de nuestra Facultad a la revolución que para ese momento se vivía en investigación y en extensión a nivel regional, nacional e internacional: entender las dinámicas de lo social para, desde ellas, generar un movimiento de reconstrucción del tejido social como preparación del escenario de futuro.

La historia viene de años atrás. En efecto, en 2015, un grupo de docentes inquietos por la investigación y la extensión nos juntamos alrededor de un café a pensar el presente y el futuro de las ciencias sociales en nuestra Universidad y en la región. Analizábamos las oportunidades que el medio ofrecía, los debates que nos pedía; así mismo, y prudentemente, analizábamos las fortalezas y debilidades del territorio (Oriente antioqueño) al cual vemos como nuestro *laboratorio social*. Fue así como en la planeación de ese Seminario nos propusimos dos horizontes: primero, realizar para el 2017 el *I Congreso Internacional Desarrollo Humano y Territorio*; segundo, iniciar nuestra línea editorial de la Facultad con una serie de libros conectados con los eventos académicos. Así nace la presente historia.

Tal como se planeó, en el año 2016 se realizó la tercera versión del Seminario que mencionamos y se entregó de manera gratuita (abierto al público) la primera edición de nuestro libro, cuya temática central fue «Perspectivas de investigación en ciencias sociales». En la actualidad, ese primer libro es motivo de consulta permanente por docentes y estudiantes de nuestra Universidad; así mismo, es consultado por entidades gubernamentales y organizaciones privadas de la región

del Oriente antioqueño; además, es un referente de investigación y de lectura permanente para la construcción de políticas públicas y proyectos sociales en la región.

En vista de la acogida que logramos con ese primer proyecto editorial, para el año 2017 la Facultad de Ciencias Sociales emprendió la tarea de dar continuidad a la idea de un libro como soporte del evento académico, que en ese año se hizo como Congreso (tal como lo habíamos planeado), bajo la temática «Humanidad-es para la paz». En dicho congreso, se retomó la coyuntura nacional sobre el Acuerdo de Paz, recién firmado por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) y el Gobierno colombiano. En el certamen y en el libro se refleja algo de eso, pues se realizaron análisis de profundidad sobre el presente y el futuro de Colombia a partir de la firma de los acuerdos.

Con todo lo anterior, se abrió un camino para un tercer libro de *Desarrollo y territorio*, que en su tercera entrega concreta nuestros deseos de una línea editorial, apoyada por la Universidad y sincronizada con el Fondo Editorial de la institución, desde la cual demos a luz publicaciones cuyo centro sea lo humano en contextos sociales, como es el objeto de nuestra Facultad. Por eso, con la temática «Comunidad, familia y educación», este libro presenta nuevas perspectivas de investigación en ciencias sociales y que son aplicables en nuestro territorio y nuestro país.

Este tercer libro de investigación dará continuidad a lo iniciado hace dos años en la Facultad de Ciencias Sociales y facilitará la comprensión de las dinámicas territoriales del Oriente de nuestro departamento, ayudará a las entidades y organizaciones de orden privado o público a encontrar nuevas y mejores maneras de comprender el desarrollo. Todo esto en un volumen que da voz a expertos en investigación provenientes de Colombia, México y España, quienes comparten aquí sus miradas, sueños y experiencias.

Por eso, les invito a disfrutar tanto como yo de esta aventura llamada *Desarrollo y territorio*, que comenzó como una cadena de seminarios, pasó a congreso, se convirtió en un libro que hoy llega a su tercera entrega y desde el cual fundamentamos nuestra línea editorial que, como Facultad comprometida con el desarrollo y el territorio, es una de las formas como gestionamos espacios para el diálogo de saberes. El libro que hoy presentamos, y que nació a partir de un café, nos hace sentir orgullosos de lo hecho hasta ahora, y nos recuerda la responsabilidad de entender que solo es el comienzo de más libros y más proyectos para la Facultad.

¡Qué nos depara el futuro, no lo sé, pero nuestra imaginación no esperará que el presente lo diga!

**John Henry Castaño Valencia**

Decano

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad Católica de Oriente

Marinilla, Antioquia, julio de 2018

## PRÓLOGO

Imaginemos que la profesora que protagoniza esta historia se llama Ingrid. Ha sido invitada por una colega suya de otra universidad a darles una charla sobre las marcas y la construcción de subjetividad a unos estudiantes de publicidad. A lo largo del debate, Ingrid hizo algunas alusiones a su libro. Una estudiante, entre atenta e inquieta, luego de que la profesora mencionara por tercera vez el título de su texto, la interrogó: «¿Usted es la autora de *La subjetividad de la marca?*». La profesora, tímida y sonriente, contestó que sí. La estudiante exclamó como respuesta: «Pero... usted está viva».

Es difícil imaginar las reacciones que entre el auditorio y la profesora se tejieron. La estudiante, y con ella el grupo que asistía a la charla, no podía creer que la autora de un libro, que habían leído para el curso a lo largo del semestre, estuviera viva. Es como si el imaginario apuntara a que solo escriben quienes están muertos. Y de este imaginario se desprenden muchas otras asociaciones mentales: se escribe cuando hay algo trascendental por decir; los libros abordan temas oscuros y lejanos; los autores son seres cercanos a la santidad y a la inmortalidad, y un largo etcétera.

Si tomamos el asombro de la estudiante como punto de partida, este libro podría estar lejos de sus expectativas. Los autores de él somos investigadores, y, como tales, no estamos propensos a creer que nuestras palabras son infalibles. Nos hemos esforzado, eso sí, por hacer que los datos que nos surgieron en los trabajos de campo estuvieran lo mejor analizados posible y se presentaran con la mayor rigurosidad que el lenguaje nos permite. Pero no nos engañemos: la escritura que comparte resultados de investigación, que por demás está llamada a ahorrarse recursos estéticos (aunque hay una estética propia en los textos de investigación), es una escritura tan falible como lo son los fenómenos, los abordajes, las metodologías y los marcos comprensivos que usamos para acercarnos a la realidad.

No se trata de rebajar la condición metodológica de la investigación, se trata simplemente de reconocer que, en la perspectiva de las ciencias sociales, los objetos de investigación y los sujetos que investigan, así como los sujetos investigados son... sujetos. Y con ello lo que recalcamos es que los instrumentos mediante los

que investigamos, tanto como los temas que elegimos para investigar, devienen en la lógica del movimiento. Movimiento que, si bien por muchos años fue el castigo de la investigación social (y que le ha valido desde su surgimiento la incredulidad de muchos) es parte constitutiva de su naturaleza.

Publicar entonces un libro de resultados de investigación en ciencias sociales no es otra cosa que publicar una fotografía que hace parte de una película un poco más larga que se llama, ni más ni menos, la vida. Vivir en sociedad, constituirse como sujeto en medio de ella, es una labor asociada al devenir. Estamos trazados por el tiempo, y en esa condición humana se inscribe la investigación en ciencias sociales. Sin embargo, las fotografías que tomamos como investigadores, y que publicamos acá a manera de textos, no son fotografías estáticas. Para seguir la metáfora visual, más que fotografías congeladas son *gifs*: fotogramas que, sumados, yuxtapuestos, fundidos entre sí, dan una perspectiva del movimiento; constatan sí un corte en el tiempo, pero dan cuenta de un comienzo y un fin. No serán los únicos comienzos ni los únicos finales, claro, pero sí narran una escena, o varias, que ocurren en el seno de la vida social.

Este libro, como todos los libros que publican resultados de investigación en ciencias sociales, hablan de una realidad que se compone de muchas realidades, y de lecturas que, en medio del movimiento, hemos intentado los investigadores. Porque, en el contexto de la investigación social, escribir no es un compartimento aparte de la investigación, y publicar no es el último eslabón de una cadena lineal de acontecimientos. Muchas de las claridades que obtenemos al investigar lo social las adquirimos, justamente, cuando escribimos (los diarios de campo, las transcripciones de las entrevistas, los análisis cualitativos, las revisiones de literatura ...); y muchos de los hallazgos provienen cuando nuestros textos ven la luz y reciben la retroalimentación de otros lectores: las comunidades en las que investigamos, los pares que nos evalúan, los editores que nos publican, los lectores que encuentran nuestros textos, los investigadores que nos citan...

La cadena de producción e interpretación textual, en el caso de la investigación social, es un entorno dinámico que ocurre en el *durante* de la investigación misma. Y no es un punto final. Es, más bien, un momento en el que los investigadores encontramos nuevas relaciones entre nuestros datos y la realidad. No hacemos literatura, en el sentido de que inventamos realidades, pero sí que organizamos en la linealidad del texto una serie de hallazgos que los contactos con las diversas realidades nos brindan. Los organizamos, en parte, cuando nos vemos impulsados a escribir un párrafo tras otro, un título, un subtítulo, relacionar una cita de otro colega, suscribir las conclusiones...

Por tanto, editar un libro de investigación en ciencias sociales es darle consistencia a muchas fotografías no estáticas que nos informan sobre rutas, itinerarios,



mapas, testimonios, contenidos sociales y una variedad infinita de materiales con los cuales trabajamos los investigadores de lo social. Y, por eso, este libro es una polifonía de experiencias, encuentros y narrativas: porque muestra escenas diversas de investigadores que a un lado y otro del planeta se están preguntando por fenómenos que tienen que ver con la vida de todos nosotros: la música, la identidad juvenil, la literatura, la formación de comunidades de lectores, la construcción de relatos de memoria, las narrativas del cine, la configuración de prácticas medicinales, la didáctica de las matemáticas y un etcétera amplio que cobija desde investigaciones documentales, hasta proyectos de abordajes cuantitativos o históricos y longitudinales.

Hemos entonces organizado el libro en torno a tres ejes. Primero, los trabajos que abordan el problema de la *comunidad*: ¿cómo es que logramos configurar comunidades de significado desde la experiencia de la migración, la música, el cine, la calle, la gastronomía o las redes sociales? Ahora que las fronteras de los países se diluyen y se transforman en los límites de las comunidades virtuales, es un gran momento para preguntarse cómo la experiencia de comunidad trasciende el barrio y se reubica en horizontes como las canciones de la radio, las películas o la transformación del saber gastronómico entre generaciones de una familia. En esa primera parte hemos compilado textos en los cuales la comunidad ya no es la comunidad clásica delimitada por el barrio o la institución escolar. Tras ellos respiran muchas cuestiones: los imaginarios, las narrativas, la comunicación pública y privada; desde ellos se posibilitan muchos hallazgos: el mundo contemporáneo desborda las construcciones físicas del ser y del habitar para proponernos formas alternativas para definir lo que somos individual y colectivamente.

En el segundo eje hemos agrupado los textos que hablan de investigaciones acerca de la *familia*. Esta, junto a instituciones como la escuela y el trabajo, es centro de múltiples transformaciones. Por eso, veremos familias en las calles de una gran ciudad, o expandidas en comunidades rurales, desde preguntas por su lugar en la evolución y configuración de lo humano o por su relación con la salud y la medicación. En esta sección del libro hemos procurado mantener una visión alternativa sobre el concepto de familia y por eso presentamos revisiones de literatura, análisis críticos sobre políticas públicas y lecturas sobre la relación entre los géneros que se presentan en experiencias del territorio. Con esta diversidad de textos, surge un caleidoscopio particular de voces, sujetos y familias que, a día de hoy, enfrentan los retos de mantener relaciones de familiaridad en medio de un mundo que camina hacia construcciones alternativas de esta institución.

El tercer eje lo integran investigaciones que abordan la *educación*. Si las comunidades y las familias surgen y se resemantizan desde diversos horizontes, cabe revisar cómo es que se organizan para transmitir el saber cultural históricamente

acumulado. Por eso el aula no se teje como el único lugar donde ocurren estos textos que presentamos en la sección referida a la educación. De lejos, asoman nuevas mediaciones, nuevas experiencias y nuevas formas de contar la tradición. De ahí que la didáctica de las matemáticas, el aula como experiencia de investigación o las herramientas para intervención psicosocial surgen como líneas de indagación teórica y práctica, con experiencias de intervención, acompañamiento y proyección que muestran ya una visión alternativa del educar, esta vez expandido a otros horizontes espacio-temporales.

En suma, este libro *Desarrollo y territorio: Comunidad, familia y educación*, muestra unas reconfiguraciones de los saberes, los roles y las narrativas de vida en común, expone ideas avanzadas en cuanto al concepto de *tejido social*, y revisa los nuevos marcos comprensivos desde los cuales estamos pensando e investigando la vida de los seres humanos en colectivo, los sistemas de transmisión del saber y las estrategias de constitución del yo individual y público.

Agradecemos intensamente a los autores que han compartido sus andanzas con nosotros, y han confiado los frutos de su trabajo para que hoy el Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente pueda presentar el tercer volumen de un libro que es semilla de varios árboles: la línea editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, la consolidación de la labor de edición académica de los grupos de investigación *Communis* y *Gibpsicos*, y el interés de la Universidad por establecer diálogos con las diversas comunidades locales, regionales, nacionales e internacionales que, amablemente, abren sus puertas para sumar esfuerzos.

Para las personas y las comunidades que han dejado que los investigadores habiten sus espacios físicos y virtuales, va también un agradecimiento fraterno. Este libro es parte de la forma como manifestamos la gratitud que nos inunda al saber que diversos grupos y personas se prestan para que los investigadores podamos hacer nuestro trabajo, investigar, que es la forma como aportamos a un mundo más feliz.

Y, sobre todo, agradecemos a los lectores, quienes son, en últimas, quienes podrán valorar el trabajo que aquí entregamos. Una vez impreso, ni los autores ni los editores seremos dueños de lo que suceda con nuestras palabras. Porque para eso hemos preparado este volumen: para propiciar el encuentro entre la vida y las palabras, las realidades y los datos, las comunidades y su gente: la teoría y la práctica.

**Carlos Andrés Arango**, *Grupo Communis*

**Edgar Calderón Sanín**, *Grupo Gibpsicos*

Editores académicos

Rionegro, Antioquia, julio de 2018

## **PRIMERA PARTE**

# **Comunidad**



# TAN CERCA, TAN LEJOS: MIGRANTES MEXICANOS, CIUDADANÍA Y COMUNICACIÓN DIGITAL

Dorismilda Flores Márquez<sup>1</sup>

## Introducción

Dejar el país de origen para ir a vivir a otro es un proceso que implica una serie de desafíos en diferentes niveles, desde el nivel micro —donde caben las historias particulares, las expectativas y experiencias— hasta el nivel macro —donde los flujos migratorios se vinculan con acuerdos políticos internacionales, dinámicas económicas, construcción de redes, entre otros—. Particularmente, se aprecia una tensión en la experiencia migrante, entre estar cerca y estar lejos, ya que la migración implica lejanía en términos de distancia geográfica, pero, en muchos casos, logra mantenerse la cercanía en cuanto a la proximidad emocional. En esto último, los medios digitales juegan un papel fundamental, ya que en ellos se facilitan las interacciones, el acceso a la información y la expresión pública.

Este texto se estructura en cinco partes: en primer lugar, se abordan los conceptos de migración, ciudadanía y comunicación, para señalar sus relaciones en el marco de esta investigación; en segundo lugar, se presenta brevemente la metodología del estudio, la cual tiene como punto de partida el enfoque etnográfico; pos-

<sup>1</sup>Profesora investigadora en la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad de La Salle Bajío, León, México. Doctora en Estudios Científico-Sociales, ITESO, Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura, ITESO, 2009; Licenciada en Comunicación Medios Masivos, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2004. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores en México, en nivel candidato. Es socia de la International Sociological Association (ISA), la International Association for Media and Communication Research (IAMCR) y la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), donde también es Secretaria de Difusión y Co-Coordinadora del grupo de investigación 1: Nuevas Tecnologías, Internet y Sociedad de la Información. Sus líneas de investigación son: comunicación y cultura digital, comunicación para el cambio social y comunicación intercultural. Correo electrónico: dfloresm@delasalle.edu.mx

teriormente, se presentan los hallazgos del estudio, respecto a las posibilidades de estar lejos y cerca a la vez, a través de los medios digitales; finalmente, se plantean algunas reflexiones sobre los desafíos y la agenda de investigación.

### **Comunicación, migración y ciudadanía**

Este capítulo presenta algunos resultados preliminares de un estudio en curso acerca de la relación entre ciudadanía y comunicación digital entre migrantes mexicanos. Si bien esta investigación se orienta a explorar la relación entre las prácticas de expresión pública y la participación de los migrantes, destacan algunos hallazgos que se ubican en el nivel de la comunicación interpersonal, principalmente con sus seres queridos, como un modo de mantener los lazos familiares y comunitarios. Para ello, se cuenta con los testimonios de 29 migrantes mexicanos, que habitan en Estados Unidos, Argentina y España, los cuales fueron abordados mediante entrevistas semi-estructuradas. Como se verá más adelante, los hallazgos permiten sostener la relevancia de los medios digitales en la experiencia migratoria, al facilitar el contacto con los suyos.

La comunicación, desde una perspectiva sociocultural, se refiere a la producción social de sentido (Fuentes Navarro y Luna Cortés, 1984). La comunicación no se reduce al acto de transmitir información, sino a todo el entramado compartido que se genera con estas prácticas (Carey, 1989). Desde esta perspectiva, se privilegia la dimensión simbólica de los procesos en una lógica comunitaria: «Comunicación, en su origen, no tenía ninguna especificidad técnica, sino que se refería a *poner en común*. Comunicar se vinculaba a generar comunidad e incluso comunión» (Grimson, 2014, p. 117). Por medio de la comunicación, los sujetos construyen la trama de relaciones de la que forman parte en diferentes escalas.

Por otro lado, la ciudadanía como concepto se refiere al reconocimiento y la pertenencia a una comunidad política, los derechos y obligaciones que los ciudadanos tienen con esa comunidad política, las instituciones que deben posibilitar y garantizar la participación, así como las prácticas que los ciudadanos realizan (Ramírez Sáiz, 2006; Susen, 2010). Estas prácticas de los ciudadanos pueden darse mediante canales institucionales, tales como los gobiernos y los partidos políticos. De hecho, nuestros sistemas electorales están fundados en esa lógica de participación ciudadana formal por vías institucionales, donde el voto da cuenta de la confianza en determinadas opciones políticas para que sean estas las que personifiquen a la ciudadanía, en una democracia representativa. Pero las prácticas de los ciudadanos también pueden darse por fuera de las vías institucionales, mediante la participación en organizaciones de la sociedad civil y grupos activistas, que buscan intervenir sobre la realidad social, en problemáticas concretas que no han sido suficientemente atendidas por los gobiernos (Ramírez Sáiz, 2006).

Las conceptualizaciones clásicas de ciudadanía se asociaban con un Estado-nación, de manera que la ciudadanía se entendía en una dimensión nacional. En los años recientes, la investigación sobre ciudadanía ha puesto en evidencia la erosión de las fronteras nacionales, que se asocia a la globalización. Esta comprensión del mundo como un todo tiene sus implicaciones en los modos en que entendemos y ejercemos la ciudadanía. Se observa así la emergencia de nuevas formas de ciudadanía, tales como la sociedad civil transnacional o global, la ciudadanía mundial, el activismo transnacional y los movimientos sociales supranacionales (Castells, 2008; Kaldor, 2003; Kymlicka, 2011; Ramírez Sáiz, 2006; Susen, 2009).

Hay una relación muy interesante entre ciudadanía y comunicación, en tanto que hay condiciones básicas de comunicación y medios, que se entienden como pre-requisitos para la participación en las sociedades democráticas. Tal es el caso de la libertad de expresión, el acceso a la información, el acceso a medios y tecnologías de información y comunicación, la libertad de prensa y la cobertura mediática equitativa. En este sentido, la relación entre ciudadanía y comunicación refiere a derechos, condiciones y prácticas.

Uno de los elementos que se encuentra en transformación permanente y que ha trastocado la ciudadanía es la migración y, específicamente, las migraciones internacionales. Se entiende por migración al proceso de desplazamiento permanente o temporal de individuos o grupos de un lugar a otro. Las migraciones internacionales son aquellas que implican desplazamientos de un país a otro (United Nations, 2016). Estas migraciones evidencian una serie de cambios y desafíos en las sociedades contemporáneas, tales como las desigualdades económicas, los encuentros interculturales, las implicaciones de estos flujos para las relaciones internacionales, entre otros (Couton y Gaudet, 2008; Huang, Lee y Hayes, 2016; White, 2016).

La relación entre ciudadanía y migración internacional es complicada. Al estar la ciudadanía asociada a la figura del Estado-nación, las migraciones internacionales desafían nuestros modos de entender y ejercer la ciudadanía. Los migrantes conservan la ciudadanía de su país de origen, a la vez que se enfrentan a distintos escenarios, tales como vivir en otro país con autorización temporal o permanente, vivir en otro país sin autorización, o incluso detentar dos o más nacionalidades. Estos cambios han dado lugar a las discusiones sobre la ciudadanía mundial, transnacional o diaspórica, así como sobre la dimensión cultural, cuando se habla de ciudadanía cultural, multicultural y/o multinacional (Bretell, 2016; Kymlicka, 2011; Ramírez Sáiz, 2006; Rosaldo, 2000; White y Johnson, 2016; Winter, 2015).

El vínculo entre migraciones internacionales y comunicación se da en diversos sentidos, desde lo más personal de las interacciones entre seres queridos independientemente de la distancia geográfica, hasta procesos sociales mayores que tienen que ver con la expresión pública de organizaciones transnacionales, la cobertura mediática de la migración, el acceso a los medios digitales, entre otros.

Este capítulo en particular se enfoca en la comunicación de los migrantes a través de medios digitales, que acerca lógicas distintas entre lo personal y lo ciudadano.

## Metodología

En la búsqueda de comprender el mundo desde la perspectiva de los actores, se asumió un enfoque etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994). Concretamente, se articulan elementos de la etnografía digital (Hine, 2009, 2015) y las etnografías de la participación (Cefaï *et al*, 2012) para analizar las prácticas de participación y expresión pública de los migrantes. Para ello, se realizó un seguimiento de páginas en Facebook, así como de cuentas de Twitter e Instagram, que correspondan a colectivos de mexicanos en el extranjero, cuyo carácter en la red sea público, para explorar sus prácticas de expresión pública en internet. A la vez, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con migrantes, para explorar cómo se relacionan estas prácticas de expresión pública con sus trayectorias, experiencias y perspectivas. Concretamente, se estructuró en tres ejes: la experiencia migratoria, el interés y la participación en asuntos públicos de México desde el extranjero, así como las prácticas de comunicación en medios digitales.

En este trabajo solo se reportan resultados preliminares de las entrevistas. Al cierre de este capítulo, se habían realizado 27 entrevistas semi-estructuradas con migrantes mexicanos. No se buscó un perfil en particular, sino la diversidad de perfiles, en términos de edad, género, escolaridad y situación migratoria.

Del total, 20 entrevistas fueron realizadas en línea, mediante Facetime, Google Hangouts y Skype; mientras que 7 más fueron realizadas de manera presencial. Se trató de 15 mujeres y 12 hombres, cuyas edades van de 19 a 69 años. Entre ellos, 22 residen en Estados Unidos, 4 en Argentina y 1 en España. Respecto a la situación migratoria, en 17 de los casos se trata de migración permanente con documentos (sea residencia legal, o doble ciudadanía), tres más corresponden a migración permanente sin documentos, en siete casos más se trata de migración temporal con documentos. La fase de sistematización y análisis de los datos sigue también una lógica etnográfica, en la búsqueda de recuperar categorías que emergen de los propios actores.

En las siguientes dos secciones se describen algunos de los hallazgos, que permiten comprender la experiencia migratoria en términos de lo lejano y lo cercano. Esto se relaciona con las prácticas de comunicación en medios digitales, así como con los modos de entender y ejercer la participación y la ciudadanía desde lugares distantes.

### *Estar lejos*

La experiencia migratoria, especialmente cuando es internacional, implica un proceso de alejamiento del lugar de origen. Es importante considerar que la expe-



riencia migratoria personal se enmarca en condiciones macrosociales cada vez más complejas. En cuanto a migración, México ocupa el segundo lugar en cantidad de ciudadanos nacionales que han emigrado a otros países, solo después de la India. Más de 12 millones de mexicanos viven fuera del país, lo que corresponde al 10 % de la población nacional. Además, la migración más grande de un país a otro se produce de México a Estados Unidos, a donde va el 98 % de los migrantes mexicanos (Naciones Unidas, 2016). Los otros países que concentran mayor número de mexicanos son: Canadá (93 557), España (46 867), Alemania (18 268), Guatemala (17 540), Francia (12 580) y Reino Unido (10 502) (Naciones Unidas, 2015).

Los migrantes mexicanos entrevistados coinciden en que estar lejos de su país les ha permitido verlo de otra manera. En general, ellos manifiestan mucho orgullo por ser mexicanos. Señalan la grandeza de México y la explican en torno a la gente. Ellos atribuyen a los mexicanos en general características casi siempre positivas, tales como ser felices, amables, solidarios, trabajadores e ingeniosos, aun en contextos que pueden considerarse adversos. Sin embargo, cuando hablan de los gobiernos en México, la mayor parte de los entrevistados presentan apreciaciones negativas, al relacionar a quienes ostentan cargos públicos con corrupción, impunidad, ineptitud, mientras que varios de ellos enfatizan la pasividad de los mexicanos frente a ello. Llama la atención que, aunque las perspectivas son distintas, coinciden en señalar la pasividad: por un lado, quienes optan por la vía institucional, consideran que los ciudadanos mexicanos que residen en México deberían apoyar más al gobierno y participar todo el tiempo de tal manera que los cambios puedan realizarse; por otro lado, quienes han dejado de creer en las instituciones y optan por la vía activista, consideran que los mexicanos deberían tener mayor capacidad de organización para enfrentarse a sus gobiernos e impulsar los cambios necesarios. Algunos de los migrantes reconocen que irse del país les ayudó a ver otras cosas, tanto a ver la gravedad de las problemáticas de México al poner distancia de por medio, como a observar y entender otras formas de ejercer la ciudadanía en el país de residencia, a las cuales perciben como más comprometidas, críticas y activas.

Buena parte de los migrantes señalan que extrañan a sus familiares y amigos que aún viven en México. Sin embargo, este sentimiento toma dos orientaciones fundamentales: en cuanto a las relaciones personales, estos migrantes extrañan la presencia de sus seres queridos; en cuanto a las dinámicas sociales, ven con preocupación las problemáticas a las cuales están expuestos quienes se quedaron en el país. Algunas de ellas son de orden natural y las perciben como inevitables, como ocurrió con los sismos que azotaron el centro y el sur de México en septiembre de 2017. Sin embargo, otras son de orden social y son las que más les preocupan, tal es el caso de la corrupción y la impunidad, la inseguridad pública, los desaparecidos, los feminicidios, la presencia de grupos del crimen organizado. Estas proble-

máticas se convierten en las razones por las cuales no volverían a México, incluso cuando lo extrañan tanto.

La preocupación ante esas problemáticas se ha intensificado a partir de la experiencia de vivir en otros países. En términos de seguridad, los migrantes mexicanos —principalmente aquellos que habitaron en ciudades mexicanas con problemas de violencia— valoran mucho la posibilidad de hacer su vida cotidiana en entornos que perciben como más seguros, donde sus hijos pueden crecer en mejores condiciones. En términos de participación, algunos mexicanos reconocen que les llaman la atención los modos en que los ciudadanos de otros países están informados del acontecer, exigen sus derechos y participan en organizaciones de la sociedad civil. Para algunos de ellos, hacer esto consciente los ha empujado a participar en diferentes escenarios, desde quienes buscan integrarse en grupos comunitarios, redes profesionales y agrupaciones activistas en su país de residencia, hasta quienes participan en organizaciones de la sociedad civil y grupos activistas binacionales o transnacionales, en la búsqueda de contribuir al cambio social y político en México. Para otros, aunque valoran mucho las posibilidades de participar, el ritmo de vida es muy intenso y no encuentran tiempo para hacer más, de modo que viven para satisfacer sus necesidades personales y no necesariamente se involucran en lo colectivo.

Esto conduce a la reflexión sobre las razones que tuvieron estos mexicanos para emigrar. La mayoría de ellos se fue en búsqueda de mejores oportunidades laborales. Algunos de ellos eran profesionistas en México y ahora trabajan en áreas de construcción o mantenimiento en Estados Unidos, porque los sueldos son superiores a los que tenían en México. Algunos otros ejercen su profesión, pero ha sido un camino complicado por las dificultades para conseguir la validación de sus títulos académicos y experiencia laboral allá. Algunos otros, los menos, se fueron con un empleo seguro, en corporativos transnacionales, o bien en el servicio diplomático. Otros han vivido el «sueño americano», ya que emigraron muy jóvenes, sin oportunidades ni grados académicos o experiencia profesional, y encontraron allá opciones para trabajar, aprender inglés y, en el mejor de los casos, estudiar. Si bien los escenarios son distintos, hay algo que los une: el temor de regresar a México y no tener empleo. Esto se configura como una de las razones más fuertes para evitar su regreso.

Para estos mexicanos, la experiencia migratoria ha implicado una serie de desafíos, en por lo menos tres sentidos. En primer lugar, el idioma fue un asunto complejo. Para quienes fueron a Estados Unidos, irse implicó aprender o reaprender inglés, tanto para poder interactuar en la vida cotidiana, como para acceder a mejores oportunidades de trabajo. Para quienes viven en Argentina y España, el desafío fue reaprender español, en tanto que hay expresiones distintas dentro del mismo idioma.

En segundo lugar, la convivencia con la gente. Algunos de los entrevistados señalan que estar lejos ha significado encontrarse de pronto sin familia, sin amigos

y sin red de apoyo, ante situaciones complicadas de la experiencia humana, como una enfermedad, un divorcio o incluso un asunto doméstico. Perciben a los estadounidenses, argentinos y españoles como gente más fría, frente a la calidez de los mexicanos. Esta situación fue menos complicada para algunos mexicanos que fueron a Estados Unidos con familiares o amigos que habían emigrado antes. Sin embargo, algunos migrantes mexicanos enfatizan que la calidez de los nacionales se acaba ante la competencia e, incluso, el desprecio que viven por otros mexicanos de distintas generaciones de migración.

En tercer lugar, la alimentación. Uno de los elementos que más extrañan— y llegan a mencionarlo antes incluso que a sus familias— es la comida mexicana, sobre todo quienes viven más lejos, en Argentina, España, o bien en algunas ciudades estadounidenses con menor acceso a productos mexicanos y latinos. Varios de los entrevistados consideran que la comida en estos países es insípida y cara. Sin embargo, así como hay elementos que los alejan, hay otros que les permiten mantener la cercanía con su país y sus seres queridos.

#### *Estar cerca*

En términos de la relación, los migrantes mexicanos extrañan a sus seres queridos y a la vez no tanto, ya que reconocen la posibilidad de estar en contacto permanente con ellos, a través de los medios digitales. Quienes tienen mayor edad, reconocen lo mucho que han cambiado las condiciones, cuando recuerdan que décadas antes irse implicaba perder el contacto, ya que comunicarse era complicado: llamar por teléfono era muy caro, así que lo hacían poco; enviar una carta era barato, pero muy lento. Con el tiempo, han ido incorporando aplicaciones como Whatsapp, que les permiten mantener el contacto con los suyos. Quienes son más jóvenes no tienen la experiencia de los cambios en las posibilidades de comunicarse, pero de igual manera valoran mucho la posibilidad de mantener el contacto, a través de medios digitales. Para prácticamente todos los migrantes entrevistados, la interacción a través de pantallas se ha convertido en parte de su vida cotidiana. Ellos afirman estar en contacto permanente con los suyos, mediante Whatsapp, Messenger y Facebook, de modo que estas redes sociodigitales significan la oportunidad de estar cerca, de mantener los vínculos.

Por otro lado, lo que ocurre en México sigue siendo relevante para varios de ellos. Por esa razón, suelen estar pendientes de las noticias sobre el país, tanto a través de medios mexicanos y/o latinos con presencia en Estados Unidos —Univisión y Telemundo, por ejemplo— como a través de internet. En mayor o menor medida, estos migrantes siguen medios periodísticos mexicanos en redes sociodigitales como Facebook, en la búsqueda de contar con información actualizada sobre lo que ocurre en México.

Algunos de ellos —los menos— manifestaron que suelen contrastar fuentes y dar seguimiento a temas específicos. Por lo general, se trata de aquellos que participan activamente en organizaciones de la sociedad civil y/o grupos activistas en alguno de los dos países, o bien que realizan prácticas de activismo digital sin formar parte de grupos. Entre aquellos que participan, algunos optan por la información y otros por la intervención. Quienes optan por la vía de la información sostienen que los mexicanos deben tener acceso a la información acerca de las prácticas de corrupción e impunidad de los gobiernos mexicanos, así como de las condiciones de desigualdad y violencia en que se vive; consideran que, mediante la difusión de información, contribuyen a la formación de una sociedad más crítica. Quienes optan por la vía de la intervención consideran que ellos han tenido oportunidades que deben aprovechar, identifican problemas concretos y participan activamente en la recaudación de fondos y apoyos para solucionarlos —esto implica desde ayudar a comprar una ambulancia para el hospital del pueblo hasta ayudar a familias desfavorecidas en sus comunidades de origen—. Entre ellos hay diferencias, algunos consideran que la vía de la sociedad civil es apoyar a los gobiernos en México para mejorar las condiciones de sus connacionales, mientras que otros consideran que la vía activista permite apoyar a otros ciudadanos como ellos a conseguir mejores condiciones de vida, a luchar contra la represión y, en última instancia, contra la desigualdad.

Sin embargo, esta sensación de cercanía tiene como principal desafío el encontrar su lugar. Este es compartido tanto por los migrantes que participan como por aquellos que no lo hacen y consiste en reconocer que, a pesar de toda la proximidad emocional que logran mantener, su vida cotidiana ya no ocurre en México. Esto puede ser muy evidente en los hechos, pero es una experiencia complicada para los migrantes, pues ha implicado para varios de ellos tomar la decisión de no regresar a su país de origen, al que extrañan y añoran, para hacer una vida en un país que les brinda la libertad y la seguridad que no tenían antes de irse.

### **Algunas conclusiones preliminares**

Los hallazgos permiten comprender el contraste entre estar lejos y cerca a la vez, tan propio de la experiencia migratoria. Estar lejos les permite repensar a México, principalmente a partir de las comparaciones entre este como país de origen y el país de residencia. Estas comparaciones se producen en por lo menos dos niveles: en primer lugar, el país en un sentido amplio, es decir, México entendido como Estado fallido frente a otros países que logran funcionar; en segundo lugar, los modos de entender y asumir la ciudadanía, a partir de la comparación entre estilos de ciudadanía más pasivos en el caso mexicano y más activos en los casos de Estados Unidos, Argentina y España.

En estos procesos, se confirma la relevancia de los medios digitales en la experiencia migratoria, en tres niveles: el nivel de la comunicación interpersonal, de carácter privado, con sus seres queridos; el nivel de la información, de carácter público, a partir del acceso a medios periodísticos digitales, que les permiten estar informados permanentemente sobre el acontecer en México; el nivel de la expresión pública en redes, también de carácter público, a partir del acceso a medios digitales como espacios donde ejercen su libertad de expresión, se manifiestan respecto a lo que ocurre en su país y, en algunos casos, se organizan para intervenir.

Como fue señalado en la sección metodológica, en esta exploración no se buscó un perfil particular de migrantes mexicanos, sino que se apostó por la diversidad, en cuanto a edad, género, escolaridad y situación migratoria. Esta exploración tan amplia ha permitido identificar perfiles diferenciados y encontrar aquellos elementos de la experiencia que los hacen coincidir, a pesar de la diferencia de condiciones. En ese sentido, se identifican conexiones muy fuertes entre las prácticas de comunicación en medios digitales y el ejercicio de la ciudadanía entre los migrantes. Como hemos visto en los años recientes, los modos en que entendemos y asumimos la ciudadanía se ven desafiados por la migración en diversos sentidos, desde la lógica institucional de los documentos y posibilidades de realizar prácticas políticas formales desde el exterior hasta los elementos de la experiencia cotidiana. Este capítulo se enfocó en una exploración de la experiencia migratoria. Los resultados motivan a profundizar en los diferentes perfiles de migrantes, sus modos de participación y comunicación en medios digitales, en la era global.

### Referencias bibliográficas

- Bretell, C. B. (2016). Perspectives on migration theory – Anthropology. En M. J. White (ed.), *International Handbook of Migration and Population Distribution*. Nueva York: Springer.
- Carey, J. (1989). *Communication as culture. Essays on media and society*. Nueva York: Routledge.
- Castells, M. (2008). The new public sphere: global civil society, communication networks, and global governance. *Annals*, 616(1), 69-93.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Cefai, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N. y Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 3(4), 7-48.
- Couton, P. y Gaudet, S. (2008). Rethinking social participation: The case of immigrants in Canada. *International Migration and Integration*, 9(1), 21-44.
- Fuentes Navarro, R. y Luna Cortés, C. (1984). La comunicación como fenómeno sociocultural. En F. Fernández Christlieb y M. Yépez Hernández (Coords.), *Comunicación y teoría social*. México: Unam.

- Grimson, A. (2014). Comunicación y configuraciones culturales. *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, (34), 116-125.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Madrid: Espasa.
- Hine, C. (2009). Question one. How can qualitative Internet researchers define the boundaries of their projects? En A. N. Markham y N. K. Baym, *Internet inquiry: Conversations about method*. Thousand Oaks: Sage.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet. Embedded, embodied and everyday*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Huang, S., Lee, S. y Hayes, M. (2012). The politics, subjectivities and connectivities of transnational migration in East Asia. *Asia and Pacific Migration Journal*, 21(2), 135-147.
- Kaldor, M. (2003). *Global civil society. An answer to war*. Cambridge: Polity Press.
- Kymlicka, W. (2011). Multicultural citizenship within multinational states. *Ethnicities*, 11(3), 281-302.
- Ramírez Saiz, J. (2006). *Ciudadanía mundial*. Guadalajara: ITESO; Universidad Iberoamericana León.
- Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. *Desacatos*, (3), 39-50.
- Susen, S. (2010). The transformation of citizenship in complex societies. *Journal of Classical Sociology*, 10(3), 259-285.
- Naciones Unidas (2015). *Trends in International Migrant Stock: Migrants by Destination and Origin* (base de datos). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2016). *International Migration Report 2015*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.
- White, M. J. y Johnson, C. (2016). Perspectives on migration theory – Sociology and political science. En M. J. White (Ed.), *International Handbook of Migration and Population Distribution*. Nueva York: Springer.
- White, M. J. (2016). Introduction: Contemporary insights on migration and population distribution. En M. J. White (Ed.), *International Handbook of Migration and Population Distribution*. Nueva York: Springer.
- Winter, E. (2015). Rethinking multiculturalism after its 'retreat': Lessons from Canada. *American Behavioral Scientist*, 59(6), 637-657.

# ORIENTE SONORO: TECNOLOGÍA E IMAGINARIOS DE TERRITORIO A PARTIR DE LAS CANCIONES<sup>1</sup>

Carlos Andrés Arango<sup>2</sup>

Daniela Correa Vélez<sup>3</sup>

## Introducción

Este trabajo indaga por la relación que existe entre la música y la comunicación, desde la perspectiva del imaginario vinculado a un territorio. Si bien todos hemos tenido la experiencia de volver una y otra vez sobre una misma canción cuando habitamos ciertos estados emocionales, el recorrido teórico de la música leída en clave comunicativa es realmente menor de lo que se esperaría. Esto podría significar, en un nivel de lectura, que las personas en la cotidianidad *saben* más del poder comunicativo de la música (en los términos *intra* e *inter* personal, grupal y social) que la teoría misma. Por ello, e interesados en la forma como las letras de las canciones nos proponen un imaginario del territorio, en este trabajo indagamos cómo los músicos que habitan el espacio (en este caso, el Oriente antio-

<sup>1</sup> Este trabajo surge de la investigación *Oriente Sonoro: Música e imaginarios de territorio en el Oriente antioqueño*, financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente. En ella, se identifica la música emergente de la subregión Altiplano, del Oriente antioqueño como proceso de comunicación.

<sup>2</sup> Comunicador corporativo, Magíster y doctorando en Filosofía. Docente-investigador de Comunicación Social, programa adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente. Líder del grupo de investigación Communis. Áreas de investigación: música, consumo e imaginarios. Correo electrónico: carango@uco.edu.co

<sup>3</sup> Estudiante de Comunicación Social, Universidad Católica de Oriente. Integrante del semillero Música y Comunicación, del grupo de investigación Communis. Auxiliar de investigación del proyecto *Oriente Sonoro: Música e imaginarios de territorio en el Oriente antioqueño*. Ha presentado ponencias en eventos regionales y nacionales derivadas de esta investigación. Actualmente lidera el proyecto *Oriente Visual*, que indaga en la expresión del videoclip como artefacto social. Correo electrónico: danielacorreafelez1998@gmail.com

queño) proponen referentes de identidad e imaginarios a partir de sus canciones. Los principales hallazgos apuntan a la emergencia de un espacio imaginado donde convergen diferentes experiencias en términos sociales, económicos y políticos transforman y co-construyen la manera en que sus habitantes piensan y ven la región. Al mismo tiempo (algo que en principio parecía paradójico), los resultados de la investigación muestran que la música que los artistas producen se encuentra altamente influenciada por referencias mundiales (estéticas, narrativas, líricas...), que ya desde la misma creación y producción de una pieza empiezan a mostrarse, principalmente debido a que las tecnologías digitales han facilitado la manera en que se producen, consumen e intercambian las piezas musicales (López, 2016). Como mostraremos, la naturaleza, el amor y la guerra son algunos de los tópicos sobre los que se crean los imaginarios y referentes que hacen presencia en las 64 canciones que fueron analizadas.

Es ya comúnmente aceptado que la música es un producto cultural (Martín-Barbero, 1981; Gil Calvo, 2001; Levitin, 2008). Como tal, hablamos de un fenómeno que no solo sirve a la expresividad de los artistas que producen música, sino que es puente de conexión que ellos establecen con sus audiencias, vía las letras, las melodías, los ritmos y las armonías con las que configuran su mensaje. En ese sentido, uno de los principales vínculos comunicativos viaja por lo imaginario y conecta a los autores, a los músicos y a quienes consumen el mensaje musical. Debido a que nuestro interés se marca por la forma como en las letras se articulan imaginarios asociados particularmente al territorio, interesa reconocer cómo lo que estas letras dicen proponen unos referentes de identidad (e identificación) territorial (Carillo, 2007). Para ello, abordaremos de forma muy breve el concepto de *imaginarios*, para luego reflexionar sobre la relación entre tecnología y música, donde remarcaremos las implicaciones estéticas y comunicativas que presenta esta relación actualmente. Luego, expondremos los principales imaginarios que identificamos en el corpus de letras analizado, que corresponde, como se detallará más adelante, a artistas emergentes de la región del Oriente antioqueño.

Como se afirmaba antes, una canción es un producto artístico que puede leerse en varias capas. En primer lugar, es una construcción musical: hay en ella melodías (que interpretan los instrumentos al emitir sonidos individuales y la voz, como sonido que produce tonos), armonías (la confluencia de los sonidos individuales en escalas y acordes musicales) y ritmos (los patrones de distribución de tiempos y acentos que ejecuta cada instrumento, incluyendo la voz). En este trabajo nos interesa la canción como mensaje, como construcción lingüística que nombra cosas (sustantiva), propone acciones (verbaliza) y califica situaciones (adjetiva) (Muñoz, 2012). En esa construcción lírica lo que nos interesa es la aparición de unos imaginarios referidos al territorio. Por tanto, conviene dar una lectura a lo que



entendemos por imaginario, pues como trataremos de defender a lo largo del texto, es allí donde ocurre una de las principales conexiones entre quienes producen las canciones y quienes las escuchan. Se trata de una tarea necesaria, pues estamos en un tiempo en el que «...las fronteras culturales se han corrido y el mapa cultural se ha transformado de tal manera que a veces, en un breve lapso, no somos capaces de identificar» (Bisbal 2001, p. 86).

El concepto de imaginario es un tanto etéreo cuando se lo mira en la literatura de las ciencias sociales. Las ideas de *representaciones sociales*, *sistemas simbólicos* y *percepción colectiva* se confunden a menudo con la idea de *imaginarios*. Conviene entonces establecer una diferencia de matiz entre *lo imaginario*, *los imaginarios* (sociales, urbanos) y las *representaciones sociales*. En primer lugar, *lo imaginario* es una capacidad que se refiere a la creación de contenidos mentales asociados (o no) a la realidad. Lo imaginario es una estancia mental; un terreno perceptivo más que una realidad concreta. Los imaginarios son ya creaciones mentales asociadas a la realidad, que son posibles gracias a lo imaginario, es decir, a esa capacidad mental de la que hablábamos antes (Arango *et al*, 2014). Y, aunque en la literatura se utilizan indistintamente los *imaginarios sociales* y las *representaciones sociales*, lo cierto es que una representación es una construcción clara, concreta, que se da en lo simbólico, mientras los imaginarios son los esquemas de percepción, valoración e interpretación que se dan individual y colectivamente:

Quizás una de las diferencias mayores que se pueden detectar en ese universo amplio de los estudios sobre imaginarios urbanos, es la que se puede establecer entre aquellos análisis que remiten a la ciudad vivida y aquellos otros que se centran en las representaciones de la ciudad (Hiernaux, 2007, p. 23).

En referencia a la ciudad, Hiernaux lo establece claramente: la ciudad que se vive es una diferente a la ciudad que se representa. En ese sentido, vale citar a Lindón, para quien los imaginarios «...se construyen a partir de discursos, de retóricas y prácticas sociales. Una vez contruidos tienen la capacidad de influir y orientar las prácticas y los discursos, sin que ello implique que quedan inmóviles (como el lenguaje con el que se moldean, mientras están vigentes se modifican). Por eso producen efectos concretos sobre los sujetos, efectos de realidad» (Lindón, 2007, p. 10).

Para utilizar un ejemplo, la cruz es una representación social. Es un símbolo con una larga historia, que a lo largo de siglos ha significado cosas diferentes. Sin embargo, aunque es un símbolo, tiene una expresión material: la forma de la cruz. Lo imaginario es el conjunto de valores y discursos desde los cuales se interpreta, en cada contexto, el símbolo «cruz». Sin *lo imaginario* no se podrían asumir los imaginarios que hay alrededor de la cruz: como tarea, como *karma*, como castigo, como misión, como aprendizaje, como objeto pesado que metaforiza el paso por

esta vida, y la transformación que llevarla puede implicar para una persona. Sin *lo imaginario* no se podrían configurar *imaginarios* asociados a la interpretación del símbolo. Pero esos procesos son invisibles, subjetivos, perceptuales y se encuentran en constante cambio. Una vez se establece un significado, se convencionaliza el código; *lo imaginario* se congela y deviene representación social.

En ese sentido, los imaginarios son mentalidades transitorias desde las cuales se construyen significados. Pero no son los significados. Podría decirse incluso que un estereotipo es una etapa de un proceso dinámico que se dio en *lo imaginario* y que desde ahí produjo *imaginarios*. Pero, una vez congelado, detenido en el tiempo, el estereotipo (una de las formas de las representaciones sociales) ya no es expresión de lo imaginario, ni es un imaginario.

El concepto de imaginarios obtuvo relevancia en la escuela francesa de pensamiento, gracias a autores que retomaron la imaginación social como uno de los factores clave para comprender las dinámicas de los colectivos humanos. Desde el advenimiento de la modernidad, la imaginación pasó a ser «la loca de la casa», la faceta humana con la que la ciencia batalló. Esta pelea, que se rastrea desde el Platón (quien combatió uno a uno los mitos griegos, para establecer en su lugar definiciones, categorías o doctrinas) sigue viva en nuestros días. Sin embargo, gracias a los aportes de filosofía simbólica de Gaston Bachelard (2012), la sociología de Michel Maffesoli (2004), la antropología simbólica de Ernst Cassirer (1984) y Gilbert Durand (1993), así como de la sociología política de Cornelius Castoriadis (2007), el concepto de imaginarios ha tomado una nueva vida, que hoy reactivan investigadores como Juan Luis Pintos (2014) y Armando Silva (2004, 2006).

El postulado básico de los imaginarios consiste en defender la idea según la cual la realidad social no podría entenderse solo por las manifestaciones materiales que la constituyen. Los temores, los miedos, los deseos, los anhelos (individuales y colectivos), que son caóticos, cambiantes, desafiantes y difíciles de expresar en el lenguaje, forman parte fundamental de lo que una sociedad traza y consigue. En ese sentido, los mitos, el arte, la estética, e incluso la ciencia, tienen un papel fundamental porque idean las formas como los sujetos se entienden en el mundo y operan en él. Leer una sociedad únicamente en clave de los productos materiales, sería desconocer que incluso esos productos (sus edificios, sus calles, sus máquinas) son posibles gracias a la mente creadora. Por lo anterior, la investigación sobre lo imaginario, los imaginarios y las representaciones sociales ha ganado fuerza en el terreno de las ciencias sociales, pues la realidad, objeto básico de la ciencia, es susceptible de múltiples lecturas, y es desde estas lecturas que las personas la habitan, la transforman o la reproducen.

Siguiendo esa línea, conviene entonces interrogarse cómo la música co-participa en la lectura que de lo real (lo real de la calle, de la vida pública; lo real de ser cada uno; lo real de ser un nosotros) logran las personas de un territorio (Arango,

2010). De hecho, la noción misma de territorio supera con creces la idea de espacio. Mientras el espacio se configura en el plano físico, el territorio es la suma de prácticas, hábitos y símbolos con las que las personas lo habitan. El territorio, entonces, es una categoría que contiene un alto elemento imaginario. Desde este componente, se define el futuro, se interpreta el pasado y se vive el presente de los colectivos humanos. Entonces, si la música es un producto cultural, conviene reconocer cómo ayuda en la configuración simbólica de un territorio.

Sin embargo, en los términos actuales en que se manifiesta la música, resulta imprescindible, en primer lugar, reconocer la diversidad de aspectos que a día de hoy la hacen posible. De un lado, los aspectos propiamente musicales, en los cuales la configuración de ritmos, armonías y melodías interactúan en lenguaje que, después de todo, sigue siendo el mismo con el que se ha escrito e interpretado la música de Occidente desde su nacimiento. Si es claro que la música de hoy no suena igual a la de antes, es claro también que se escribe sobre el mismo pentagrama y que el do central queda ubicado en la misma línea, mientras las claves de fa y sol siguen marcando, la primera, los sonidos graves, mientras la segunda sigue siendo la que registra los tonos medios y agudos.

En medio de profundos cambios estructurales, tecnológicos y una gran interacción intercultural (Campos, 2004), no obstante, en la sociedad posmoderna nos encontramos con una revolución digital que ha generado profundas transformaciones sociales, de las cuales la música no ha sido ajena. La tecnología, que siempre ha estado ligada a lo musical (no se puede olvidar que un instrumento, cualquiera, tiene una alta participación de lo tecnológico en su construcción) trajo cambios decisivos en las formas de producir, distribuir escuchar música. En su faceta más obvia, ha permitido que músicos, industrias y escuchas de todo el planeta puedan intercambiar material proveniente de cualquier parte del mundo. Eso, de entrada, es ya un cambio decisivo.

Ahora bien, la facilidad que ha permitido la tecnología en el acto de producir sonidos articulados nos hace pensar que, al parecer, cualquiera puede ser músico sin necesidad de tener un gran conocimiento: basta con que cuente con un ordenador e internet para que se dé a conocer de manera rápida, porque incluso cuenta con plataformas que permiten promocionarse de forma gratuita o a muy bajo costo. La vida de hoy nos muestra que ya no hace falta acudir a las grandes industrias de este sector para que alguien encuentre la oportunidad de producir y compartir su material musical. Sin duda, esto condujo a la crisis de la industria de la música, que nunca se entendió más allá de una fabricadora de discos.

De otro lado, gracias a esta misma revolución ni músicos ni personas que escuchan música están limitados a la información de un único territorio; por tanto, los referentes de identidad se transforman profundamente también. El territorio

ya no se encuentra influenciado solo por lo local: si bien nuestras manifestaciones culturales antes de la revolución digital estaban fuertemente arraigadas por lo que nuestro contexto podía ofrecernos, desde la familia, el colegio e incluso la iglesia, desde hace varias décadas las industrias del entretenimiento (hoy denominadas *industrias culturales y creativas*) buscan maneras de expandir sus mercados.

Este ciclo, podría decirse, empezó con la radio. Debido a la importancia que este medio tuvo en la época de las guerras del siglo pasado, los propietarios de radioestaciones comenzaron a buscar estrategias para aumentar sus audiencias. Dado que cada vez más personas poseían un aparato radiofónico, se necesitaban formatos y contenidos para enganchar a más público. En ese contexto, la música ofreció una posibilidad efectiva. Los directores comenzaron a pedir música menos extensa, para poder darle ritmo a las transmisiones, pues géneros como la ópera o las sinfonías consumían mucho tiempo que debería aprovecharse para emitir publicidad. Fue entonces la radio la que llevó a enfatizar en la canción como forma musical privilegiada. De la mano del *rock'n'roll*, el *jazz* vocal y el pop (Albarces, 2008), las audiencias de la radio aumentaron por millares, con amas de casa, oficinistas y conductores felices al consumir contenidos con reportes del clima, noticias de última hora y música (canciones) como pauta entre una y otra cosa.

Sin duda, la transversalidad de la música permitió su llegada al cine, a la publicidad, a la televisión y a las tiendas por departamentos, como insumo clave para darle hilo conductor a la aleatoriedad de las temporalidades que allí se viven. En ese contexto, las empresas de discos se encargaron de firmar artistas para vender discos. Por eso, visto en la perspectiva del tiempo, es normal que con la llegada de *Napster* (comienzos del presente siglo) nadie estuviera en capacidad para saber que esa era la vía por la que las personas seguirían escuchando música. Tantos años vendiendo discos sirvieron para quitar de la vista de la industria que la gente no necesita el objeto (disco, casete, cd...) para escuchar las letras y las melodías de sus artistas favoritos. Y, aunque *Napster* desapareció debido a la fiera con la que la industria la enfrentó, la realidad de la música está hoy más ligada al *streaming* que a la venta de los objetos físicos que la contienen.

Ese es el panorama desde la perspectiva del consumo musical. En cuanto a la producción, los cambios no son menores. De los inmensos estudios de grabación que se exigían para hacer música, hoy son mínimos los insumos que se requieren para lograr que la música se pueda grabar. Esto ha generado que personas fuera de la industria, logren producir materiales que pueden estar a disposición de más usuarios: figuras actuales de la industria como Justin Bieber surgieron gracias a plataformas como Youtube. De forma que, mientras de un lado se mira esa democratización con sospecha (muchas gente produciendo música en cantidades superiores a las de cualquier época), lo cierto es que el mapa de la creación y distribución de

música ha cambiado por completo de la mano de la tecnología digital.

En suma, las audiencias acceden «a la carta» a toda la música que hoy se encuentra disponible; ya no están sometidas a la programación de emisoras radiales y canales televisivos. Pueden ingresar a cualquier plataforma *streaming* para elegir la música que quieren. El dispositivo desde el cual lo hacen también es ahora un requisito mucho más flexible, pues ya no se trata solo de la radio, los discos o la televisión.

La conjunción de estos cambios acelerados lleva a una situación diferente en la relación música y sociedad, donde asuntos como la globalización, la mezcla de identidades y la ruptura de las espacialidades y las temporalidades sociales son apenas unos de los elementos que se reconfiguran. Bisbal (2001) enfatiza:

El momento presente, se le denomine como se quiera, significa entender urgentemente cómo se está construyendo en el día a día la vida misma. Implica comprender que la modernidad actual está atravesada menos por el racionalismo elaborado y academicista y más por el desecho y el desorden de la cotidianidad y de la cultura de los grandes medios. Este aspecto determina un mapa cultural bien distinto al de antaño, pero también implica una teoría social que dé cuenta de cómo los medios y su cultura industrializada forman parte de lo que hoy somos. Necesitamos con urgencia otros parámetros de significación para nuestra investigación y reflexión sobre comunicación y cultura (p. 87).

Así, la música es esencial para entender a los jóvenes de esta época (Charles, 1989; Pindado, 2006), quienes son los principales consumidores de la música que se produce, y quienes se convierten simultáneamente en emisores o retransmisores de los mensajes, a través de los *like* y los *share*. Estamos entonces ante una música de la que muchas personas (ya no solo los artistas o sus empresarios) son los encargados de difundir su mensaje. Sin embargo, respecto a la identidad y a las tradiciones culturales, esto no deja de plantear varios interrogantes. Uno de ellos es sobre la conexión entre lo tradicional y lo nuevo. Diversos autores han planteado este peligro, pues se evidencia una ruptura cultural en donde el saber y la memoria de los ancianos no tiene un papel central en la formación de los patrones de comportamiento de las sociedades (Martín-Barbero, 2002; Gil Calvo, 2001). De ahí que sea necesario el estudio de los aspectos culturales e identitarios asociados a la música (en particular de la música de nuestra región) en relación con los códigos de identidad de los que se alimenta y que promueve en sus audiencias.

En nuestro caso, esa pregunta es ¿qué referentes de territorio contiene, propone y divulga la música que se produce en la región del Oriente antioqueño? Si las formas de hacer, distribuir y escuchar música han cambiado de la mano de la tecnología digital, y si la música es uno de los factores claves de identidad (personal y territorial) asumimos que vale la pena interrogar por los referentes desde los cuales

los artistas crean sus propuestas, y la forma como sus imaginarios de territorio quedan registrados en sus canciones, teniendo presente la forma en que «La cultura y la comunicación-cultura industrializada [influyen] en la formación de imaginarios entre nuestros pueblos y sus gentes a partir de la presencia dominante de las industrias mass-mediáticas en el sentido pleno y abarcador del término» (Bisbal, 2001, p. 85).

Como en otros lugares se ha abordado el contexto de las prácticas de producción que identificamos en los artistas, y las estrategias de comunicación que han ideado para dar a conocer su material (Arango y Correa, 2017), en este texto nos vamos a centrar específicamente en los imaginarios de territorio que promueven las canciones analizadas. Como se explicará a continuación, el diseño metodológico necesario para abordar la pregunta de investigación, requirió de la participación de varias técnicas y metodologías pues el objeto de estudio ofrece varias claves de lectura que es necesario precisar antes de entrar en materia de análisis.

## **Metodología**

Los artistas seleccionados para esta investigación son los artistas emergentes del Oriente antioqueño. Por «emergente» se entienden propuestas musicales que no tienen más de cinco años de trabajo, cuentan con, al menos, un registro fonográfico, y se ubican en el contexto geográfico del Oriente de Antioquia. Bajo estos criterios, identificamos 15 bandas, quienes han publicado 64 canciones. El corpus de canciones fue analizado con una versión modificada del cuestionario de Armando Silva (2004). Este investigador, uno de los líderes en la investigación sobre imaginarios urbanos, propuso tres fases para la investigación en este campo. En primer lugar, la encuesta ciudadana, que sirve para identificar los principales ejes del imaginario en una ciudad. En segundo lugar, los archivos ciudadanos, fase en la que se toman repositorios ciudadanos para identificar en ellos expresiones concretas de los imaginarios (cine, televisión, prensa, radio...). En tercer lugar, la intervención creativa, en la cual se generan productos que se alimentan y a la vez contestan, provocan o contradicen los imaginarios identificados en las primeras dos fases.

Esta investigación retoma las dos primeras fases, pues adopta el cuestionario guía de la primera fase, y toma las 64 canciones identificadas como un archivo ciudadano. Una precisión es necesaria: si bien este corpus de canciones no está compilado en un único lugar, la noción de archivo se configura al ser las canciones producidas por los artistas emergentes identificados. Así, para efectos de la investigación de imaginarios, estas canciones conforman parte de la memoria de un territorio, y corresponden a una época, a un momento histórico específico, y dan cuenta de unas formas de ver el mundo que se plasman en sus letras (unidad de análisis del presente estudio).

Dado que el cuestionario se compone de preguntas dirigidas a los ciudadanos en forma de encuesta, fue necesario adaptar sus preguntas a una matriz de análisis donde cada columna correspondía a un campo de observación. Por ejemplo, mientras el cuestionario guía contiene la pregunta «Para usted, ¿de qué color es la ciudad?», en nuestra matriz solo indicamos el descriptor «color», que marcamos en los casos en los que la letra analizada hacía alguna alusión al color del territorio.

Este ejercicio requirió adaptar el sistema categorial propuesto por el investigador (ciudad, ciudadanos, otredades), por las categorías *territorio*, *identidades* y *comunicación*. Así, no solo las preguntas sino las categorías fueron adaptadas debido a las particularidades de esta investigación.

Finalmente, una vez obtenidos los datos de las 64 canciones dentro de la matriz de análisis, se filtraron los resultados donde hubo más concentración de los datos. Si, por ejemplo, más del 20 % de las canciones hacen alusión a que el territorio es «verde», ahí nos detuvimos a analizar las referencias existentes en cada letra. Con este panorama de datos focalizados, pudimos entrever algunos imaginarios que, a nuestro juicio, son los principales que se pueden identificar. Los resultados deben interpretarse como la cualidad imaginaria que tiene para los autores de las canciones analizadas el Oriente antioqueño como territorio construido simbólicamente. En otras palabras, el oriente imaginado que allí surge.

## Resultados

El material que arrojan las 64 canciones analizadas es variado, polisémico y se basa en una gran cantidad de referentes. Es evidente que, tanto desde lo musical como desde lo lírico, los artistas parten de un repertorio amplio en referencias, donde lo poético, lo literario, lo plástico, lo fílmico y lo periodístico se funden en un gran banco de imágenes y metáforas desde las cuales crean su material. Constatamos que esa riqueza de insumos constituye sus imaginarios artísticos, tal como se comprobó en el análisis de las prácticas de producción que emplean al momento de encarar su creación musical (Arango y Correa, 2017). En efecto, «...los imaginarios son auténticas fuentes de inspiración capaces de influir con mucha fuerza en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales. Como herramienta metodológica los imaginarios sociales permiten hablar de las luchas y la emancipación con un lenguaje nuevo» (Randazzo, 2012, p. 90). Es entendible entonces que, si esto pasa en sus mundos personales y colectivos al momento de crear, lo que reflejan en sus productos respira algo de esa universalidad de referencias a partir de las cuales crean.

Sin duda, poco importa la naturaleza real del espacio habitado (si es más rural o más urbano; si es un pueblo o una ciudad mediana), pues lo que reflejan estas letras y los enfoques de producción musical con los cuales han quedado plasmadas las grabaciones es un amplio abanico de puntos de partida. Esto, sin duda, está en relación con

los medios masivos y con la mundialización de la cultura, pues tanto para los artistas como para quienes consumen música, los medios estos «...tienen un papel decisivo en la construcción de los imaginarios urbanos actuales: por una parte, imprimen su sello sobre la producción de los medios masivos de comunicación que orientan ciertos imaginarios por el bombardeo de imágenes que ofrecen» (Hiernaux, 2007, p.27).

Una diversidad tal de referentes obliga a focalizar la identificación, análisis e interpretación de resultados, de forma que se entienda que el conjunto del material no necesariamente habla de la realidad del territorio, sino de los imaginarios que sobre él se construyen; se trata de unas letras que reflejan el imaginario que sobre el territorio se empieza a configurar a partir de las letras. Como se ha expuesto antes, cabe esperar que ese conjunto de imaginarios se convierte, a su vez, en insumo (no el único, claro) desde el cual las personas que escuchan estas canciones piensa, percibe y habita su experiencia real en el territorio. Pasamos a mirar los puntos más destacados de esta búsqueda. La forma de presentarlos obedece, como explicamos en el apartado de la metodología, a los aspectos de la teoría de imaginarios (ciudad, ciudadanos y otredades, las categorías que propone Armando Silva, traducidas a territorio, identidades y comunicación). Hablemos entonces del territorio imaginado.

#### *Territorio: espacio, espacialidad y entornos*

Un vistazo a los nombres de las canciones creadas y producidas en el Oriente antioqueño nos permite visualizar un territorio que anhela el pasado, pero a su vez recuerda la guerra, ya no como una realidad, sino como una experiencia a la que alude como un hito transformador. Títulos como *Fantasma*, *Revolución sin armas*, *Guerra*, *El brujo*, *Malas compañías*, *Sueños de un pasado presente*, *La memoria*, *Evocación Wañui*, *Un día de sufrimiento*, *El resto son detalles*, *Caos absoluto* o *Cultura robada* ... marcan, de entrada, una espacialidad (el campo virgen) que fue invadido por la guerra. El conflicto que ha vivido Colombia y Antioquia (departamento donde se asienta la región que ahora estudiamos en sus letras) queda plasmado en las declaraciones que instauran los títulos. Como veremos más adelante, son diversas las narrativas que se tejen para dar cuenta de él. Pero, más allá de los caminos expresivos que elige cada artista, queda clara la vivencia hostil que representó el territorio en algún momento de la historia. A esta vivencia colectiva asociada al conflicto, sin embargo, se le opone el amor, tanto el de pareja como el amor colectivo (al pueblo, a la tierra, a la paz, a la humanidad misma ...). De esto hablan títulos como *Para siempre*, *Cartas*, *Mujer y serpiente*, *Buscándote*, *Me miras y te miro* ...

Si estas son las inscripciones que se anuncian desde los títulos, hay que seguir el camino de las letras para saber precisamente cómo se configuran en ellas esas vivencias de guerra y amor. Así, la ruta empieza por el espacio. Como entidad física, el espacio nos ha de mostrar en dónde ocurren o han ocurrido las historias de las que



se habla en las letras. En ese sentido, un primer dato aparece: la sensación que produce el espacio está asociada al frío. Este frío, sin embargo, se proyecta en la frialdad de las personas, en sus actitudes o su trato distante. Como descripción, el frío aparece asociado a propiedades del espacio: «En los lugares de fríos vientos» (Dentro de la magia de las sombras, Vitam et Mortem, 2007), o «Para sobornar el frío de este día» (Luces, recámara, acción, Builes, 2012), o del tiempo «Puede ser que no vuelva a sentir el frío viento» (Un segundo más, Summer season, 2012). Igualmente, como proyección, el frío se utiliza para referirse a condiciones anímicas o psicológicas: «Y si el calor de tu compañía duele más que el frío de mi soledad...» (Builes, Malas compañías, 2011), «...seres fríos como el hielo» (Asesinos en esencia, Vitam Et Mortem, 2007), y, desde allí, como reclamo político: «Todo lo quieren normalizar, el hambre, el frío, la ausencia» (Vivir, Wanady, 2015).

Esa clara presencia del frío contrasta con la única alusión al calor que encontramos «Como este ritmo a ti te hace enloquecer, dale así de lao a lao, este ritmo que está pegao, se te mete en todo el cuerpo, y te pone acelerado, el que te pone caliente, y te deja bien ardiente, con el ritmo de Malandre, que te pone a vibrá siempre» (De lao a lao, Luna Roja, 2016), y que lucha contra la estrofa en la que Vitam Et Mortem menciona todos los climas de Antioquia: «Antioquia, casa montañera de muchos climas y dolores, sufrida como pujante» (Oro y dolor, Vitam Et Mortem, 2014).

En cuanto a la temporalidad, el espacio es noche y amanecer, pasado y presente simultáneamente. Lo primero que llama la atención es que, si bien hay canciones que marcan una temporalidad definida (noche o amanecer), muchas fusionan ambas condiciones. La asociación del rock con lo juvenil y lo nocturno es clara aquí: noche y amanecer son momentos de tránsito de un mismo ritual: el ritual de la juventud: «Y ahí estabas cada noche, cada mañana al despertar» (Cartas, Summer Season, 2013). En estos fragmentos, muchos de ellos con claras alusiones románticas, se combinan fragmentos que hablan de «bailar hasta el amanecer». En conjunto, la vivencia territorial es más nocturna, pues no hay alusiones a la tarde o al medio día (o a la mañana como temporalidad diferenciada).

Sobre la ubicación temporal, podría decirse que hay un ancla fuerte al ayer y un peso muy importante en el hoy, mientras que el futuro es un asunto del que poco se habla en las letras analizadas. La mayoría de las canciones se refieren al pasado, aunque claramente se narran desde el presente «No reconoces tus raíces, dime de dónde vienes colombiano» (Cultura robada, Kelaia, 2014); «Es que yo traigo mi canto por estas tierras, para recordar mi origen y homenajear mis ancestros» (Canto de tierra, Kelaia, 2012). El pasado es un asunto que pesa, pues en él sucedieron los hechos más significativos que definen el hoy:

Cultura robada a filo de espada,  
Y aquí como que no ha pasado nada,

Bicentenario, independencia festejaban,  
 Sin divisar la malla del que aquí colonizaba  
 No somos más que un país tercermundista  
 Nos roban y acumulan todas las divisas  
 Comandar, solo armamento creen que pacifican  
 Asesinando a un pueblo que solo critica  
 Engañándonos, explotando nuestras tierras, desangrando mi nación  
 Olvidas tu pasado, en lugar de escucharlo,  
 No vives tu presente, la conciencia está ausente  
 Aceptas tu futuro, en lugar de imaginarlo  
 (Cultura robada, Kelaia, 2014).

A ese peso se responde con una invitación a la fiesta, al cuerpo, a la reivindicación del yo: «Veó cómo todo ha cambiado, ahora mucho ha pasado (...) Acompañame, recorramos juntos en un tren, nuestras vidas para que podamos ser lo que anhelamos aquella vez» (Mírame, Wanady, 2014). Esta forma de trazar la temporalidad, hace pensar que el momento favorito del día es la noche (en fusión con el amanecer), en una situación narrativa que resalta el presente, desde el que mira hacia el pasado. La mínima alusión al futuro sugiere una actitud de cierta indiferencia o expectativa frente a lo que viene.

Como acontecimiento que ha marcado la temporalidad, y aunque asoma con timidez, la colonización española es el único acontecimiento del que se habla como hito que marca la vida colectiva. Además del ya citado fragmento de Kelaia, en su canción *Cultura robada* (2014), encontramos esta mención en la letra de *Vitam Et Mortem*: «Quinientos años han pasado desde que llegó el primer tirano, con lanza, palo y espada, dando muerte por doquier apilando en Santafé cuerpos, oro y tesoros» (*Oro y dolor, Vitam et Mortem*, 2014).

En esa misma línea, encontramos estas palabras: «España colonizó, cristianizó y saqueó nuestra raíz» (*Cannibals natives, Vitam et Mortem*, 2007)<sup>4</sup>. Evidentemente, el hecho de la colonización traza un hito fuerte; pero la estela de negatividad se extiende más allá de este, y se suma a una percepción negativa del territorio. El espacio es «Un mundo de odio» (*Open season, Summer Season*, 2013), lugar de «Peste, apatía senil», un lugar «lleno de maldad» (*Dime, Wanady*, 2015, una «tierra del olvido» (*La memoria, Mar es*, 2016), una «tierra sombría» (*Vitam et Mortem, Sueños de un pasado presente*, 2007); un lugar, como afirma Kelaia (*Cultura robada*, 2014), lleno de «miseria, asesinatos, guerras, donde nos roban nuestras tierras», espacio de una civilización no libre.

<sup>4</sup>Traducción propia a partir de: «Spain colonized, christianized and plundered our root».

Por contraposición, las necesidades que esgrimen estas canciones piden «ver los niños correr de nuevo con los pies descalzos sonriéndole al sol» (El resto son detalles, Summer Season, 2012), «Cuidar el agua» (El agua, Yarumo, 2011), «revolución sin armas» (Revolución sin armas, Kelaia, 2012), «Devuélveme esos colores que se han perdido en esta historia a blanco y negro (...) Aprende a olvidar, aprende a perdonar» (Causalidad, Austin's Phobias, 2014).

Hasta aquí aparecen los aspectos que más resaltan del aspecto físico del territorio. La espacialidad aparece cargada de aspectos negativos en la historia pública, mientras que en la esfera de lo privado se destaca el amor de pareja como una búsqueda personal, generalmente dada desde la ausencia. El imaginario del territorio, entonces, comienza por una construcción del espacio como un lugar frío, violento, saqueado y atado al pasado.

### *Los personajes, los temperamentos y los anhelos*

El territorio es la suma de un espacio y unos discursos que sus habitantes tratan sobre él. El componente netamente físico del espacio se encuentra entonces simbolizado, lleno de significado y dotado de sentido desde lo que los ciudadanos nombran, callan, recuerdan, sueñan colectivamente y ritualizan en sus prácticas. En esa segunda capa, la de los personajes, la de los ciudadanos, encontramos los mismos vértices que ya nos habían anunciado los títulos de las canciones: la guerra (violencia, conflicto e inseguridad) y la del amor; uno de carácter público esencialmente; otro con un marcado tamiz privado.

En concordancia con lo anterior, resalta que los aspectos que más se mencionan en las canciones son la seguridad (generalmente desde una percepción negativa), la naturaleza y la economía (generalmente como queja).

Los niños son personajes recurrentes en las letras, a veces como referencia de futuro y libertad «Libertad de vientres, libertad al viviente otorguen a la madre y a su hijo naciente» (Libertad de vientres, Vitam Et Mortem, 2014), otras como vínculo con el pasado «Los chicos no juegan porque tienen miedo, ya los padres no enseñan, creen que es solo un juego» (El resto son detalles, Summer Season, 2012). Con más presencia, los personajes relacionados con la tierra y los ancestros mitológicos aparecen el guardián del bosque, el bosque mismo, el agua y la tierra. A pesar de la gravedad que recae sobre la percepción del espacio, en estos lugares que cantan las letras, la bruja, el chamán, los colonizadores, la quebrada, el hechicero, el verdugo, los asesinos y los antepasados conforman un paisaje humano (y divino) variopinto. Lo imaginario que se teje tras esta construcción, es el de una naturaleza que ha sido violentada, una paz primigenia, un equilibrio original que se rompió por la ambición de algunos, ante la indiferencia y la capacidad de otros.

Este vértice se advierte en dos congruencias interesantes. Cuando miramos los aspectos que las letras destacan acerca de la ciudad, aparece el transporte; cuando entramos a detallar las acciones que más realizan, además de cantar, mirar, respirar y alimentarse, hay un importante número de apariciones de la acción «caminar». En congruencia con el imaginario de naturaleza, sobre el bosque (más que sobre el asfalto) se camina: «Espíritus antiguos que caminan con el viento, despierten, despierten y canten junto a mí» (Vamos al sol, Nybram, 2015); «Dame tu mano caminemos juntos al amor, a mi manera o a tu manera» (Tú y yo, SonClave, 2011); «Cuando salgo de la casa a la calle, no queda más que caminar» (Ollapresión, Pasocanela, 2015); «Mira tu entorno, camina un poco, verás cómo se ve todo muy borroso; pero si te acercas y yo me acerco» (Vivir, Wanady, 2015).

## Conclusiones

Hemos recorrido las principales representaciones que establecen las canciones. Los símbolos que allí aparecen y que se han mencionado no son los imaginarios, pero nos dibujan la ruta para llegar a ellos. Tomamos un itinerario en dos momentos para dar cuenta del imaginario que del territorio proponen estas canciones: en primer lugar, los referentes con los cuales se menciona el espacio. Allí, aparecieron el frío como clima (¿emocional?) más marcado, el pasado como la temporalidad más importante, la noche (con extensión hasta el amanecer) como el momento del día más importante, y la colonización española como el acontecimiento más importante. En segundo lugar, tomamos la ruta de los personajes, las acciones y las necesidades más mencionadas; encontramos una amplia lista de personajes anclados al pasado ancestral y mitológico (brujas, hechiceros y chamanes, por mencionar los más recurrentes), que comparten lugar con elementos de la naturaleza que figuran como personajes narrados (el bosque, el agua, la quebrada). Encontramos también el caminar como la acción más frecuente y el transporte como uno de los aspectos de la ciudad más acuciantes. Hasta ahí tenemos las representaciones; pero, a partir de ellas ¿qué podemos decir de los imaginarios de territorio que, en suma, proponen estas canciones?

El oriente imaginado que figura en estas letras se traza fundamentalmente en dos ejes imaginarios. De un lado, la oposición naturaleza/ciudad. A la primera, asociada al pasado, se la toma como algo bello, bueno y equilibrado por sí; a la segunda (cuya irrupción aparece con los españoles) cuyo legado se transforma en lo que hoy es lo urbano. La ciudad, al contrario que la naturaleza, es hostil, lejana (requiere caminar y transportarse mucho) y perniciosa. En ese sentido, los personajes de la naturaleza (el bosque, la quebrada, los brujos...) sufren la presencia violenta de los colonizadores y los hombres de ciudad. Este imaginario según el cual la naturaleza se opone a la ciudad tiene ya una larga tradición en Occidente, y se acrecienta cada vez que las ciudades ocupan más parte del territorio.

Del otro lado, encontramos un imaginario de territorio cuya oposición se podría nombrar como público/privado. Mientras lo público se lee como un aspecto difícil (violento, materialista, individualista), lo privado (enaltecido en la fiesta y la vida de pareja) se propone como un lugar seguro. En esto, las canciones inscriben un imaginario también global: el miedo a la vida pública con su correlato de exacerbación de lo privado (Roncallo-Dow, 2007). La casa es más segura que la calle, lo privado más acogedor que lo público, lo individual más prometededor que lo público.

Complementario a este último imaginario, se encuentran uno subsidiario: el amor (de pareja) es el refugio a los males que representa el encuentro con los otros. La pareja es templo de escape a la hostilidad que implica el afuera. Sin embargo, contrario a lo que se encuentra en la mayoría de ciudades, el consumo no se ofrece como salida a dicha hostilidad. En eso se encuentra una clara diferencia entre el imaginario de territorio que proponen estas canciones y el que pulula en las grandes ciudades (Taylor, 2006).

Con todo, encontramos un territorio imaginado que atraviesa un cambio, de la naturaleza a la ciudad, del pasado al presente, de lo colectivo a lo privado. Canciones en donde la naturaleza va quedando atrás, como herencia de los antepasados que en el presente se diluye entre conflictos armados e invasiones urbanísticas, entre corrosiones secuenciales del carácter (Sennet, 2006) y entre mitos ancestrales que se traducen al nuevo contexto materialista y sectario.

## Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (2008). Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia). *Revista Transcultural de música*, (12), 1-13.
- Arango, C. (2010). Tres veces Medellín. La ciudad pensada, vivida e imaginada en la formación de profesionales. *Anagramas*, 8(16), 149-157.
- Arango, C. et al. (2014). Cuatro veces Medellín. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Arango, C. y Correa, D. (2017). Música y comunicación: Lo digital en las formas de pensar, producir y comunicar la música. En J. Pereira, *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisbal, M. (2001). Cultura y comunicación: signos del consumo cultural. *Nueva sociedad*, 5(12), 85-96
- Campos, J. (2004). Procesos interculturales en la comunicación digital y las transformaciones de la industria cultural. *Sphera Publica*, (4), 101-118.

- Carillo, A. (2007). El espacio nacional y los New Media. *Límite*, (15), 5-19.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cassirer, E. (1984). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Charles, M. (1989). Los medios de comunicación en la construcción de cultura de los jóvenes. *Diálogos de la comunicación* 55(38), 59-65.
- Durand, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. México: Anthropos.
- Gil Calvo, E. (2001). *Nacidos para cambiar*. Madrid: Taurus.
- Gil Calvo, E. (2003). *El miedo es el mensaje: Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista Eure*, (33), 17-30.
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona: RBA.
- Lindón, A. (2007). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. *Revista Eure*, (33), 7-16.
- López, R. (2016). La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. *Revista LIS*, (5), 171-185.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1981). Prácticas de comunicación en la cultura popular: mercados, plazas, cementerios y espacios de ocio. En M. Simpson (comp.), *Comunicación alternativa y cambio social* (pp. 32-53). México: UNAM.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes comunicación e identidad. *Pensar la cultura*, 1(1), 1-10.
- Muñoz, L. (2012). Lenguaje e imaginarios Sociales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 23-38.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, (21), 11-22.
- Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4(1), 1-11.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, (2). 77-96.
- Roncillo-Dow, S. (2007). El miedo hace el mensaje. La prensa escrita y el discurso del miedo: el tiempo y el colombiano. En R. German, *Los relatos periodísticos del crimen*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina; Friedrich Ebert Stiftung, Documento, (2), 146.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, A. (2004). *Imaginarios urbanos: hacia la construcción de un urbanismo ciudadano. Metodología*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Universidad Nacional de Colombia.

- Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Bogotá: Arango Editores.  
 Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

### Corpus de canciones por artista

#### Aikas

2011: *Despiértame, Tras tu ventana*.

2012: *Lento*.

#### Austin's Phobias

2014: *Las barreras de Sísifo, Explosivo intermitente, Casualidad, Fuego, Ego*.

#### Builes

2011: *Polos opuestos, Malas compañías, Como fue, que no fue*.

2012: *Hoy, Luna, recámara, acción, Desalmado*.

#### Kelaia

2012: *Déjame entrar, Canto de tierra*.

2014: *Cultura robada*.

#### Kukos Band

2013: *Fantasma*.

2014: *Buscándote*.

#### Lignina

2014: *Me miras y te miro, Cuestiones del amor*.

#### Mar es

2015: *Bos-que*.

2016: *La memoria*.

#### Nybram

2015: *Vamos al sol, Ineludible*.

#### Paso canela

2012: *Náufrago*.

2015: *Ollapresión*.

#### Sonclave

2011: *Tú y yo*.

#### Summer season

2012: *El resto son detalles, Nébulas, Un segundo más, El resto son detalles*.

2013: *Intenté, Para siempre, Cartas, Títulos, Open season, Hologram*.

#### Vitam et Mortem

2007: *Evocación Wañui, Fire in my soul, Asesinos en esencia, Un día de sufrimiento, Caos absoluto, Dentro de la magia de las sombras, Scream of blasphemy*.

2011: *Bienvenidos al mundo de los muertos.*

2012: *Sexual cult.*

2014: *Oro y dolor, Libertad de vientres.*

Wanady

2014: *Mírame.*

2015: *Dime, Guerra, Vivir.*

Yarumo

2011: *El agua.*

2013: *El brujo, Mujer y serpiente, La jardinera.*

2015: *El temblor.*



# MEDIACIÓN Y RITUALIDADES COMUNICATIVAS DEL SABER GASTRONÓMICO TRADICIONAL: TRES GENERACIONES DE LA FAMILIA GÓMEZ ARISTIZÁBAL<sup>1</sup>

Daniel Gómez Gómez<sup>2</sup>

*Toda cocina revela un cuerpo al mismo tiempo que un estilo, sino un mundo*  
Michel Onfray

## Introducción

Si estamos de acuerdo con que la gastronomía se puede entender como un lenguaje, entonces podemos arriesgarnos a decir también que es susceptible de hermenéutica, que puede ser vista como mediación, es decir, que en ella se articulan procesos sociales y procesos comunicativos. Digámoslo sin temor: la gastronomía es mediación. En lo que comemos hay diálogos, discursos, ideologías; en lo que comemos hay segregación o resistencia, hay expresiones de poder, de jerarquías, de división, de comunión; hay alienación, intelectualidad, riqueza, pobreza; en lo que comemos hay alimento para el espíritu, para la mente, y también para el cuerpo. Alimentarse es digerir cultura.

<sup>1</sup>Este capítulo deriva de la investigación *Mediaciones comunicativas del saber gastronómico en Medellín: Tres generaciones de la familia Gómez Aristizábal*, aprobada por el Centro de Investigación en Comunicación, CIC, de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín.

<sup>2</sup>Comunicador en lenguajes audiovisuales de la Universidad de Medellín. Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales. Su interés se ha concentrado en las expresiones que emergen a través de escenarios no formales en los que se mueven conocimientos y valores sociales y culturales que configuran acervos, herencias e identidades. Exfotógrafo, exaudiovisual, se ha concentrado de lleno en la educación, justamente, por fuera de la escuela. Correo electrónico: danielgum@gmail.com

Este trabajo de investigación tiene como punto de partida la perspectiva de las mediaciones que nos presenta Jesús Martín Barbero para comprender cuáles son los procesos mediante los cuales la cocina es plataforma de construcción de sentido en la cultura.

El contexto del trabajo de investigación es la ciudad de Medellín a partir de la década del 50 del siglo XX, época en la que comenzaron a generarse grandes cambios históricos y sociales, como el tránsito de las familias de las zonas rurales de Antioquia hacia las zonas urbanas del Valle de Aburrá. Explorar cuáles son los fenómenos más importantes que han transformado (y cómo lo han transformado) el saber gastronómico tradicional antioqueño desde esa década del 50 es la preocupación principal en este trabajo, sustentado en una experiencia familiar y tres de sus generaciones: abuelos, padres e hijos. A través de esa experiencia familiar, de su cotidianidad, de su historia, de su nostalgia, se busca rastrear lo que queda del conocimiento ancestral, lo que se ha transmitido a través de la oralidad, las repercusiones que han tenido las coyunturas sociales, los cambios tecnológicos, los discursos contemporáneos, la globalización; la percepción que se tiene actualmente de la alimentación tradicional y cuál ha sido el devenir de la historia gastronómica local.

En este estudio se parte de lo cotidiano para acercarse a la explicación de los fenómenos. En ese sentido, buscar a través de la experiencia personal y familiar se convierte en un método de trabajo posible que permite observar las incidencias generadas por las *mediaciones* en una familia tradicional de Medellín. Al reconstruir la historia de la familia, sus transformaciones alrededor de lo gastronómico, podremos evidenciar a un nivel muy íntimo fenómenos que se han presentado a través de la historia de la ciudad y que la han ido transformando hasta entregarnos un contexto como en el que vivimos actualmente. Adicionalmente, al estudiar una familia de origen rural radicada luego en la ciudad, se perciben características especiales en el desarrollo de su historia gastronómica. El tránsito hacia la ciudad y los cambios dramáticos de su contexto, la historia reciente de la misma, han sido fenómenos que han tocado a esta familia y que seguramente se podrán evidenciar a través de su historia.

Desde ahí se configura la pregunta orientadora que apunta a identificar ¿cuáles han sido las *socialidades, ritualidades, tecnicidades e institucionalidades* que han atravesado el saber gastronómico de la familia Gómez Aristizábal a través de tres de sus generaciones: abuelos, hijos y nietos?

En este texto nos enfocaremos específicamente en los cuadros descriptivos de cada generación, y en el análisis de las ritualidades identificadas en las tres generaciones.

### **Gastronomía y cultura: un breve marco de referencia**

Estudiar la gastronomía desde las ciencias sociales nos permite abordarla desde un sinnúmero de posibilidades estéticas y culturales que se definen a partir de su uni-

verso propio. En la cultura occidental, ya desde el siglo XII los cocineros acumulaban recetas que proporcionan información valiosa sobre las preparaciones de dichas épocas, en las que la cocina era un elemento que definía las clases sociales (letrados e iletrados, por ejemplo). Un antecedente de esto es el *Liber de coquina*, el recetario más antiguo de Italia escrito entre los siglos XII y XIV (Anónimo, siglo XII al XIV).

El punto de giro en la historia de la gastronomía se da en el siglo XIX. Con un afán más profundo que el de registrar o documentar recetas de cocina, aparecen en escena dos personajes fundamentales para el mundo de la cocina: uno de ellos, Brillat-Savarín, quien en 1825 escribió un libro clave en la estética del sabor: *Fisiología del gusto*, tal vez uno de los primeros ejercicios filosóficos alrededor de la gastronomía (Brillat-Savarín, 1970). El segundo personaje, Grymod de la Reinière, un abogado especialista en comida y famoso en su tiempo por su sentido del humor rancio y contestatario; uno de los pioneros en la crítica gastronómica y que ayudó a acuñar el término *gastronomía* en el lenguaje especializado (Grymod de la Reinière, 1998).

A partir del siglo XX comenzaron a aparecer estudios muy profundos a partir de la comida. Uno de los más importantes es el realizado por el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss (1986), *Lo crudo y lo cocido*, en el que abordó la relación de algunas tribus indígenas del África con las técnicas de cocción de los alimentos. Otros estudios importantes son los del semiólogo Roland Barthes (2006), que en relación al tema escribió un par de ensayos, como *La cocina del sentido*, en el que reflexiona sobre la comida como un lenguaje a partir de lo semiológico. Jean-Louis Flandrin, de la mano de Massimo Montanari publicó el libro *Historia de la alimentación* (Flandrin y Montanari, 2008). Montanari también publicó varios libros sobre alimentación, entre ellos *La comida como cultura* (Montanari, 2004) que es uno de los referentes de este trabajo de investigación. Uno de los autores más influyentes de la filosofía contemporánea también ha dedicado muchas de sus obras a la gastronomía: Michel Onfray (1999). Onfray, entre otros títulos, presentó *La razón del gourmet*, en el que aborda la cocina desde una perspectiva filosófica hedonista donde predomina el uso de los sentidos.

Dentro del ámbito local, uno de los investigadores más importantes es un antropólogo llamado Julián Estrada, autor de varios textos sobre gastronomía tradicional en Antioquia y Colombia. Uno de ellos es un texto que recibe el nombre de *Mantel a cuadros* (Estrada, 1995), en el que hace un recorrido por las tradiciones gastronómicas más importantes de la ciudad de Medellín. Hacia la década del 50, una mujer antioqueña recolectó las recetas más importantes de la gastronomía local y se convirtió en uno de los libros de consulta más importantes de las mamás y las abuelas a la hora de hacer sus preparaciones. Sofía Ospina de Navarro fue la autora de tan importante obra, que permite rastrear algunos puntos clave de la cultura gastronómica paisa (Ospina, 1982).

### *Comunicación y cocina tradicional*

¿Cómo cruzar la cocina tradicional con la comunicación? Después de intentar resolver esta tensión a partir de diferentes enfoques teóricos, se encontró mayor pertinencia en la propuesta de mediaciones de Jesús Martín Barbero. La mayoría de los estudios relacionados con cocina y comunicación derivan de análisis instrumentales. En ellos se analizan las relaciones entre la publicidad y el incremento del consumo de los alimentos en función de esa publicidad; o analizan las cartas de los restaurantes como medios de comunicación; o la relación entre las redes sociales y los patrones de consumo de determinado grupo social, etcétera. Sin embargo, no son estos medios los que originan la pregunta que inspira esta investigación. Es más bien una necesidad de devolverse al origen, de estudiar a la propia familia para recorrer con ella la historia y leer los hallazgos en clave comunicativa desde lo gastronómico.

El problema de investigación planteado en principio encaja perfectamente dentro de ese modelo abierto de las mediaciones que elaboró Martín-Barbero. Aunque el autor no aborda la cocina como tal en sus textos, sí analiza fenómenos similares, como el cine, o la radio que pueden servir como referente y punto de partida. Por ello, la propuesta en este trabajo es tomar la teoría de las mediaciones en un sentido estructural, es decir, como metodología.

Según lo entendemos aquí, esta metodología tiene como propósito, primero, reconocer como objeto de estudio las *mediaciones* y no los *medios*; segundo, analizar el problema de investigación desde una perspectiva histórica; tercero, apoyarse en los estudios culturales, lo que implica que se evidencie una interdisciplinariedad; y cuarto analizar, los fenómenos desde las recepciones, es decir, desde los actores sociales.

#### *Las mediaciones: ritualidades*

En *De los medios a las mediaciones*, Martín-Barbero (2003) expone el concepto de *mediación* como la «articulación entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, diferentes temporalidades y pluralidad de matrices culturales». Guillermo Orozco, citando a Martín-Barbero, amplía la perspectiva referenciando que una mediación (tomando como caso concreto la televisión):

Es ese lugar desde donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción [ya que] lo que se produce [por ejemplo] en la televisión no responde solo a requerimientos del sistema industrial y a estrategias comerciales, sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver [...] La televisión no funciona sino en la medida en que asume –y al asumir legítima– demandas que vienen de los grupos receptores, pero a su vez no puede legitimar demandas sin resignificarlas en función del discurso social hegemónico (Orozco, 1998, p.7).

Para comprender las *mediaciones* es necesario entonces situarse del lado de las recepciones; es decir, desde el lugar en el que las prácticas sociales crean tensiones en los ámbitos de producción de sentido (es decir, donde se resignifica) y donde se contraponen los discursos hegemónicos y los contra-hegemónicos.

La mediación de las *ritualidades* se ubica entre lo que Martín-Barbero (1998) llama los *formatos industriales* (discursos) y las *competencias de recepción* (consumo). Nos remite a la memoria y sus escenarios de interacción y repetición. En ella se pueden identificar «gramáticas de la acción» que regulan «la interacción entre los espacios y tiempos de la vida cotidiana y los espacios y tiempos que conforman los medios». Se genera una tensión entre las reglas de juego que proponen los medios y el sentido que tiene para el receptor usarlos. Desde las competencias de recepción las ritualidades remiten a los usos sociales de los medios, que es la manera en que cada individuo se acerca a ellos en función de sus características sociales y personales. También remiten a los «trayectos de lectura» que van asociados con los gustos, niveles de educación, cuestiones de género, etcétera. En un sentido antropológico, las ritualidades nos presentan diversos modos de existencia de lo simbólico, «juegos entre la cotidianidad y las experiencias de lo extraño, la resacralización y el reencantamiento del mundo; entre hábitos e iniciativas del mirar y el leer» (Martín-Barbero, 2003, p. 53).

En este trabajo de investigación se analizan las ritualidades para cada generación (abuelos, padres e hijos) y las tensiones y desplazamientos que se producen en el tiempo entre cada una de estas generaciones. En este sentido, cobran importancia los cambios históricos y del contexto (rural/urbano); los significados de los ingredientes y de las preparaciones tradicionales; los anclajes históricos en torno a la relación comida/religión; los ritmos y dinámicas del consumo de los alimentos y sus respectivos desplazamientos en el tiempo; se vislumbran algunas relaciones de poder y de verticalidad; se rastrea la comida como aglutinador de la familia y la familia como institución imprescindible; el influjo de la globalización en torno a las ritualidades y finalmente el desplazamiento de lo ritual hacia lo nostálgico y lo afectivo.

## Resultados

### *Generación abuelos: El pan de los indios y la tradición*

Es una generación con códigos cerrados que venía arrastrando tradiciones centenarias, como se puede observar a través del uso de ciertas técnicas y tecnologías. Sin embargo, su temporalidad coincide con algunos cambios importantes que se dan en el contexto. Mirándolo desde el interior de la familia, se ve cómo los protagonistas de esta generación, inquietos, comienzan a interesarse por estudiar en las escuelas y en cambiar sus actividades, privilegiando el comercio por encima

de la agricultura y de la vida rural. Para las mujeres la situación era distinta: preferían aprender los oficios tradicionales a los que sus mamás las inducían. De alguna manera, estas mujeres permitieron que se conservaran las tradiciones a partir de su resistencia a los cambios generacionales.

La infancia de la generación de los abuelos transcurrió en una zona rural, en el mismo lugar donde nacieron y trabajaron sus padres. Las actividades se dividían por géneros y por edades, de manera que los niños mayores ayudaban al padre en labores como el ordeño, la siembra y la recolección de verduras, la alimentación de gallinas y cerdos, etcétera. Desde muy niñas, las mujeres ayudaban en el hogar, pero fue en la adolescencia cuando su papel resultó más importante, porque comenzaron a ayudar a la madre en la cocina.

Es una generación en la que el alimento estaba sujeto a unas rutinas inquebrantables, de manera que todos los días tenían unos esquemas gastronómicos precisos y en los que había muy pocas posibilidades de cambio. Cada lunes, martes, miércoles... se comían las mismas sopas. Es decir: una sopa correspondía a un día de la semana, y esto se repetía siempre. La alimentación dependía de lo que se cosechaba o producía en la finca y lo que se compraba en la plaza del pueblo. Por eso, los elementos más importantes de las cocinas de esta generación eran el maíz, el arroz, la papa, arracacha, yuca, plátano, frijoles, panela, café, huevos, leche y carne. A partir del maíz se producían arepas, mazamorra y harina para buñuelos y pandequesos duros. Con las verduras se preparaban los almuerzos que siempre contenían sopas, arroz, y aguapanela; también con algunas verduras y frutas se producían dulces. La leche que se producía servía para preparar mantequilla y queso; se levantaban cerdos para venderlos en la feria o para sacrificarlos y producir embutidos; o para celebrar las navidades.

El tránsito de la finca al pueblo se dio en principio por la idea de algunos hijos de estudiar hasta cuarto grado de bachillerato; luego por los cambios de actividad comercial del bisabuelo, que ahora tenía una tienda en el pueblo. En la transición no se perdieron las costumbres ni se cambió de régimen alimenticio, en parte porque los recursos seguían siendo los mismos y seguían permaneciendo cerca de la finca. Por otro lado, porque se conservaron las fincas para cultivar o criar animales.

Las mujeres se casaron con rapidez, antes de los 21 años. Formaban hogares iguales a los hogares en que nacieron. Por eso, la estructura familiar seguía siendo amplia, con más de diez hijos. Las costumbres eran las mismas que venían de sus padres y es esto es lo que — con muy pocas variaciones — replican en sus hogares.

Mientras vivieron en el pueblo, intentaron que sus dinámicas fueran similares a las que tenían en las fincas (al menos en el caso de las mujeres). Por eso, las casas del pueblo tenían un solar con cultivos de algunas verduras, gallinas y frutales; además tenían hornos de leña en la cocina. La alimentación no cambiaba en nada to-

avía. Incluso, cuando ya era posible usar la energía eléctrica de manera continua, las mujeres preferían cocinar en leña: era muy poco lo que usaban otros aparatos, como la radio o la televisión, por ejemplo.

La crianza de los hijos se ocurrió de la misma forma en que lo hacían sus padres. La única diferencia es que los niños se podían dedicar al estudio y no necesariamente al trabajo en el campo, aunque los fines de semana ayudaban al padre en la feria o en la plaza. De igual manera, las niñas podían dedicarse a estudiar, pero debían ayudar en el hogar a diario. Los abuelos sostenían un régimen autoritario vertical, de manera que casi nada podía someterse a discusión: por ejemplo, se percibe que todos debían comer exactamente lo mismo, y si la comida no era del gusto del niño también debía comérsela, *so pena* de castigos físicos. En este mismo sentido, una de las particularidades de estas familias era que todo en el hogar se repartía de manera equitativa, sin privilegios para ninguno.

Era una generación en la que los recursos cumplían en un 100 % su función práctica. Por ejemplo, la ropa y los zapatos pasaban de hijo en hijo hasta que estuviera en mal estado (sin importar la condición económica de la familia). De igual manera, los utensilios y los elementos del hogar se conservaban durante muchos años (en las casas de los abuelos todavía se encuentran objetos y enseres muy antiguos). Algunos bienes que se podrían considerar suntuarios eran, por ejemplo, los radios y los televisores (que para la época no registraban mucho uso).

La economía de la época estaba determinada por lo que se producía en el pueblo y en los pueblos cercanos del Oriente antioqueño. La abuela compraba todo lo que necesitaba en la plaza de mercado y lo complementaba con lo que podía producir en el patio de la casa, que era realmente poco. La huerta, se erigía como un espacio dedicado al entretenimiento, o a la memoria, y se comprueba en la obstinación de las abuelas de sembrar algunas hortalizas, costumbre que permaneció hasta el día de sus muertes. En los patios de sus casas en la ciudad todavía se encuentran cebollas y ajos, limones y tomates. Incluso, en algunas de esas casas se criaban gallinas. En un sentido metafórico, es como arrastrar la memoria desde el territorio, irse con la tierra entre las manos.

El cambio de los abuelos del pueblo a la ciudad se dio cuando algunos de los hijos ya estaban casados, a punto de casarse, o siendo todavía muy niños. El nuevo tránsito no modifica en esencia las estructuras de la familia, pues se sigue viviendo de igual manera como se vivía en el pueblo. Una diferencia es que las abuelas debieron ajustarse a las nuevas tecnologías que venían haciéndose populares desde los años cincuenta. Por eso ya contaban con todo tipo de electrodomésticos que facilitaban sus labores y preparaban el terreno para que se introdujeran nuevas preparaciones en la cocina. El jugo es el principal beneficiario de esto, y la aguadepanela la gran damnificada, en lo relacionado con las bebidas. La mazamorra también sufre

en el tránsito del pueblo a la ciudad, pero en el mercado surgieron ofertas que se podían preparar fácilmente. Las arepas, esas a las que los conquistadores llamaban *el pan de los indios*, son el verdadero signo de la resistencia de las abuelas a abandonar la tradición. La abuela preparó arepas hasta la última semana de su muerte, tratando de ser fiel a las maneras tradicionales, aunque a través de un proceso menos complejo.

La generación de los abuelos abrió sus esquemas parcialmente cuando los hijos, adultos ya, tuvieron acceso y poder de decisión en la estructura familiar. Se produjo así una especie de consenso alrededor de cómo se vive. Sin embargo, seguía existiendo un esquema vertical impuesto por la abuela a través de las decisiones del hogar, y del abuelo a través de las decisiones comerciales.

Un detalle importante en la generación de los abuelos es que no existían manifestaciones de afecto acentuadas. Los hombres y las mujeres de esta generación en la familia fueron personas recias, de carácter fuerte: silenciosas. Sin embargo, es posible pensar que las abuelas expresaban su afecto a través de la comida; los abuelos a través del dinero o el trabajo. No eran personas que celebraran cosas importantes, más allá de la Navidad o la Semana Santa; es decir, los rituales católicos.

#### *Generación de los hijos: ¿con-fusión o plato frío?*

Esta generación fue testigo, por un lado, del intento de la generación anterior por mantener unos valores tradicionales; por otro, de su propio esfuerzo para resignificar esos valores. El contexto de esta generación está determinado por la aparición de cambios muy radicales en el mundo entero, que repercutieron en la cotidianidad, todavía muy tradicional y dubitativa de los años cincuenta y sesenta en los pueblos de Antioquia (Sánchez-Torregoza, 2007). Se trata de una generación atravesada por las revoluciones, por la aparición de la idea de *diversidad*, por la transformación del papel de la mujer en la sociedad, por la popularización de los electrodomésticos, y por la transformación sustancial de la economía. Los primeros hijos de esta generación nacieron bajo unos regímenes tradicionales, férreos, con estructuras de poder verticales; su infancia por las tradiciones; pero la adolescencia y la adultez por las rupturas.

Uno de los cambios más importantes que se pueden observar en términos históricos, es que esta generación transformó abruptamente las estructuras familiares, pasando de unas familias numerosas a unas nuevas familias con menos integrantes (de diez a dos hijos, en promedio). Esta transformación implicó también unos cambios en las dinámicas de la familia y en los roles de los hijos.

Algunas de las tradiciones familiares logran mantenerse en algunos miembros de esta generación, y en aras de no permitir una transformación total, hay un proceso de adaptación de las viejas técnicas usando las facilidades de la tecnología, o



—como sucede más adelante— manteniendo la tradición, pero permitiendo que sea la oferta comercial la que produzca las preparaciones que se obtienen a través de técnicas complejas. En este sentido, se produjo un efecto de sustitución, como lo explica Montanari (2004), pero con la diferencia de que la manutención del sistema alimenticio implica, no solo cambios de ingredientes, sino también cambios en las lógicas comerciales.

Al ser una generación proveniente de una familia numerosa que atravesó muchos cambios en el tiempo, se puede ver que es muy diversa y difícil de caracterizar. Las mujeres mayores que se casaron mantuvieron las estructuras tradicionales en sus propias familias, pero de alguna manera se sacudieron del esquema autoritario de sus padres. La paradoja es que lo replicaron después en sus propias familias, aunque esto cambió con el tiempo. De hecho, esta generación se caracteriza por la tensión que existe entre lo tradicional y lo contemporáneo que está en constante flujo y se resignifica permanentemente. Otras mujeres —del grupo de las mayores—, de entrada, rompieron radicalmente con las tradiciones, como una que fue a la universidad, y otra que fue madre soltera (desafiando la moral católica de la época). Se alcanza a percibir una fuerte influencia de los nuevos discursos que venían proclamándose alrededor del papel de la mujer en la sociedad, así como la transformación de los valores católicos, que promovían la idea de la familia (cierto tipo de familia, de hecho) como institución principal.

Los hijos menores vivieron infancias y adolescencias con un tono más contemporáneo, de manera que su prioridad fue educarse. Ya casi en los años ochenta, las funciones por géneros y por edades estaban reconfigurándose, aunque lo que de verdad parece cambiar es lo que hace la mujer, y no lo que hace el hombre. Son de hecho las mujeres las que comienzan a trabajar fuera del hogar (todas las hijas menores de la familia), mientras las mayores siguen fortaleciendo los valores tradicionales y perpetuando la tradición. Los hombres continúan dedicados al trabajo y no se involucran en el hogar.

Algo importante en el contexto de esta familia, es la fuerte influencia de la abuela en el esquema. Ella es el eje que mantiene la familia unida; es ella la quien impide el derrumbe de la idea de lo tradicional. Alrededor de ella se mantienen también las celebraciones y los rituales; es ella quien mantiene los esquemas alimenticios de la familia parcialmente cerrados. Una vez que la abuela se muere, lo que permanece de lo tradicional está en función de complacer al abuelo, que difícilmente puede acostumbrarse a un nuevo sistema alimenticio. No obstante, todavía hay una gran parte de la familia que está bajo ese mismo sistema, de manera que mientras el abuelo permanezca vivo, se seguirá atendiendo a las mismas estructuras.

La mayoría de los miembros de esta generación estuvieron influenciados por la publicidad, la televisión, la radio y la prensa. A través de estos medios comien-

zan a colarse nuevas preparaciones y nuevos ingredientes en las cocinas, así como nuevos estilos de vida en general. Incluso en la actualidad, el internet hace parte fundamental de esta generación, bien sea de manera directa o indirecta (a través de sus hijos, por ejemplo).

Los hijos de esta generación son un factor determinante. Por un lado, porque comienzan a mostrar unas necesidades específicas a los padres que los llevan a adoptar nuevos modelos, en este caso gastronómicos. Las preparaciones se vuelven una mixtura entre lo tradicional y lo contemporáneo, o lo uno, o lo otro, dependiendo de las ocasiones. De alguna manera, es una generación que permite aperturas y que no le teme a lo que va llegando por los medios, o a través de los hijos. Es, podríamos decirlo abiertamente, una generación definida por la mixtura a la vez extraña y sabrosa del *plato frío*.

Es también una generación que comienza a comprender el valor de la comida como conocimiento, como un elemento de estatus, o como un sistema comunicativo. En este sentido, es posible encontrar que algunos de sus miembros usan la comida para comprender cómo viven en otras regiones del país, o del mundo. También encontramos miembros de esta generación que leen en el consumo de alimentos unos datos que se pueden interpretar luego para comprender la realidad. Vemos que aparecen los restaurantes y la comida internacional como espacios para compartir y para definir el lugar que se ocupa en el mundo.

Es una generación que vive continuamente en la nostalgia, que recuerda el pasado como «un lugar mejor». La comida para ellos es también un acercamiento a la infancia, a la madre. Las mujeres que lograron conservar las herencias de la abuela cumplen en la familia el papel de avivadoras de ese fuego del pasado. Es común que se reúna la familia alrededor de la cocina de estas mujeres y que se preparen de manera fidedigna muchas de las recetas que comían antes: pandequesos, mazamorra, caldos, sopas, carnes, etcétera.

#### *Generación de los nietos. Trans-fusión: de la arepa a la pasta*

Los nietos de la familia nacieron a partir de la segunda mitad de los años setentas, pero la infancia de los mayores están todas instaladas en los años ochenta, de manera que es esta época la que determina algunas de las características importantes en ellos. Otros nietos nacieron en los noventas; los más pequeños nacieron a partir de 2005.

Lo que define a esta generación con mayor fuerza es la apertura. Son personas en constante cambio y con un flujo cultural imparables. Están definidos, sobre todo, por su estilo de vida, por la transversalidad y por la fusión (o la *trans-fusión*).

La infancia de los mayores está inmersa en un mundo en el que ya es posible consumir productos que provienen de todos los rincones del planeta; un mundo en el que aparecen las comidas preparadas, listas para el consumo. A pesar de ello,

al estar bajo la tutela de madres con una fuerte tendencia a lo tradicional, o por abuelas, estos niños estaban alimentados con un esquema mixto en el que unos días se comía lo tradicional y otros días se comía algo diferente. A partir de esto, comenzaron a generarse múltiples identidades, tanto gastronómicas como en otros ámbitos de la cotidianidad.

En esta generación se transformó la concepción del género: ya no hay una diferencia acentuada entre la mujer y el hombre. De todas maneras, los hombres tienden a mantener una posición similar a la de sus padres, es decir, dedicados al trabajo; y son las mujeres quienes han cambiado más radicalmente. Ellas se dedican ya muy poco al hogar y prefieren la universidad y el trabajo. Son mujeres que pasan poco tiempo en la cocina, y que prefieren pagar por la comida, por el servicio doméstico, o que prefieren comer alimentos cuya preparación no toma demasiado tiempo.

Esta generación ve la comida tradicional como un elemento a través del cual pueden revivir sus infancias y vincularse afectivamente a las abuelas. De hecho, el consumo de la comida tradicional se hace más esporádico, entra a conformar un menú muy amplio en el que hay elementos de muchos tipos diferentes de cocina. Por alguna razón, el almuerzo es la única comida que mantiene un esquema parcialmente tradicional; esto puede estar determinado por la fuerte influencia de la abuela en esta comida, que fue la única que nunca dejó de preparar y que en la medida del tiempo ha sido la comida más importante del día.

Las rutinas alimenticias de esta generación están determinadas por las actividades del día. De igual manera, las frecuencias de cada comida están determinadas por el tipo de actividad que cada miembro esté desarrollando (estudio, trabajo, descanso, etcétera); incluso el volumen de las raciones depende de esto.

Es una generación determinada por los datos. Están inmersos en un mundo colmado de información, de manera que hay pleno conocimiento de cada cosa que consumen y de sus implicaciones. El consumo de alimentos se convierte en una cuestión de conocimiento, y muchas veces está en función de lo estético, que prima sobre lo nutricional. Lo paradójico está en que los agitados ritmos de vida a veces proponen una alimentación del «desembale» (salir del paso), que muchas veces no es nutritiva ni de buen sabor, pero suple las necesidades energéticas del instante. Por eso, una de las comidas más importantes para esta generación es la pasta, porque se puede preparar con mucha agilidad y tiene, en general, buen sabor.

En esta generación el espacio de la mesa familiar se diluye y el encuentro alrededor de la comida se da como una convención. Es decir, que ya la familia se reúne un día específico de la semana a comer, y la mesa cotidiana es una mesa en la que cada uno se alimenta por separado, según su dinámica.

La comida en esta generación es indispensable en el ámbito social. Es un espacio en el que desarrollan fuertes lazos afectivos con la familia o con los amigos,

y a través del cual rompen con la cotidianidad cargada de trabajo. Por eso, cocinar, se convierte en una especial muestra de afecto; entonces es muy común que tanto hombres como mujeres cocinen. Los restaurantes también son indispensables en este aspecto, y existen una gran cantidad de elementos —económicos y sociales— que determinan la visita a cualquiera de ellos.

El internet y las publicaciones especializadas determinan gran parte de lo que es esta generación. El discurso de la globalización está latente todo el tiempo en ellos; aunque es importante tener en cuenta que el acervo cultural heredado de sus padres y abuelos se mantiene presente, solapado entre otras muchas posibilidades que el mundo les ofrece.

### *Análisis de la gastronomía tradicional de la familia Gómez a través de las ritualidades*

Si entendemos las ritualidades como las *gramáticas de la acción*, como *nexos simbólicos*, como «usos sociales» de la manera en la que Martín Martín-Barbero (1998) lo propone, se pueden percibir algunos *desplazamientos* importantes entre las tres generaciones estudiadas.

El nexo que tiene la generación de los abuelos con sus antepasados es muy fuerte. Esto se puede inferir, por ejemplo, en el uso dentro de la cotidianidad de una medicina anclada en el saber indígena; esto es, el uso de algunas plantas disponibles en el entorno para el tratamiento de las enfermedades menos complejas, como diarreas, dolores de estómago, ataques de amebas, etcétera, y —sobre todo— por la preferencia de este saber por encima de la ciencia médica. En cuanto a la alimentación es claro que las técnicas de cocina milenarias se hacen presentes dentro de las cotidianidades de esta familia y de las familias del pueblo. El uso sostenido de la callana de barro, de tradición indígena, para las cocciones es una prueba de ese anclaje. De igual manera, el uso del maíz como recurso de primera mano y del que derivan una gran cantidad de alimentos y materias primas, refuerza la idea de que se sostiene una *tradición*, beneficiada, por supuesto, por unas condiciones geográficas que permitían el cultivo de dicho cereal. Esa tradición, en términos gastronómicos, se inserta precisamente dentro del *sistema de alimentación tradicional* (DeGariné, 1999). En ese sistema aparece como elemento principal un cereal ritualizado —en este caso el maíz— (aunque claramente ha perdido la calidad mágica con la que los indígenas lo asociaban).

La función ritual del maíz, para esta generación, se produce en función de su papel como un hilo conductor entre generaciones. Se entiende entonces el hecho de que todos los miembros participen de alguna manera en el procesamiento de dicho cereal, desde la cosecha y la recolección, en la que participan activamente los hijos varones y el padre, y su transformación, en la que participan las hijas menores y la madre. Del maíz se producen las arepas, la mazamorra, y la harina, de la que

luego derivan los buñuelos, el pandequeso, las tejas (una especie de arepa dura), el pan, la natilla, etcétera. La generación de los abuelos es la generación que con mayor ahínco intenta preservar la tradición; por eso, si quisiéramos nombrarla de alguna manera para englobar todo su sentido su nombre sería: *la generación-tradición*. Es posible ver, incluso en la actualidad, cómo esta generación logra mantener sus valores tradicionales sin forzarlos, fundiéndolos sin ninguna dificultad con todo el influjo de la contemporaneidad.

Podrían establecerse acá otros valores que giran en torno a las ritualidades, y que tienen que ver con otro elemento de gran poder dentro de esta generación que proponen la idea de un anclaje radical con el acervo del pasado: la religión. Si se hace un análisis global de los movimientos de los miembros de la generación de los abuelos, se podría establecer que la religión y los ritos religiosos impulsan un gran porcentaje de sus actividades y de sus dinámicas. Dos momentos del año estaban determinados por las celebraciones religiosas: navidad y semana santa. En ellos los alimentos jugaban un papel fundamental. Semana santa dado que las preparaciones se hacían con la participación de todos los miembros de la familia: se preparaban alimentos de uso rápido y en cantidad considerable, de manera que pudieran asistir a los ritos y luego ir a comer sin perder un segundo de tiempo. En la navidad, porque la familia se aglutinaba alrededor de la comida, que se compartía con los vecinos y los familiares: se sacrificaba un cerdo, se preparaban embutidos, se comía chicharrón, se preparaba natilla y se freían buñuelos, etcétera. De la misma manera, en el día a día, la religión era un factor fundamental. De hecho, el *temor a Dios* marca un elemento clave de análisis, porque dentro de esa lógica del temor a Dios, de la verticalidad que esto propone, también se erigía el sistema de autoridad dentro de cada familia. Así, la figura del padre como autoridad era incuestionable, y en segundo plano dentro de esa jerarquía, la autoridad de la madre. Con respecto a la alimentación, el ejercicio de la autoridad se veía reflejado en la imposibilidad que tenían los hijos de los abuelos de romper el sistema propuesto por ellos: debían comer siempre lo mismo, a las mismas horas y sin refutar, así la comida no fuera del agrado de los comensales.

Precisamente, las *ritualidades* de la generación de los abuelos se insertan dentro de una lógica de la repetición. Es decir: se establecían unas rutinas que no se podían romper con facilidad. Así, los horarios de las comidas eran siempre los mismos, y las comidas eran siempre las mismas cada día de la semana. De alguna manera, es una generación que no se interesa en las rupturas, sino que libera todos sus esfuerzos en función de conservar. Los horarios de las comidas y sus dinámicas reflejan unos ritmos que están anclados a la vida campesina: el desayuno temprano en la mañana (entre las 5 y las 7 de la mañana); el almuerzo, al mediodía; la cena, justo al caer la tarde, entre las 5 y las 6. Esto se veía favorecido por la cercanía de los sitios de

trabajo a las casas, de manera que era posible que la familia comiera junta, cumplir los mismos horarios, elemento de gran importancia en esta generación porque, en consecuencia, la comida funcionaba como un aglutinador de la unidad familiar.

En los procesos de crianza de los abuelos con sus hijos —la siguiente generación— se instituyen como eje los valores tradicionales. A través de ellos, esa generación pretende perpetuar lo que le ha sido legado generación tras generación; sin embargo, hay en sus hijos un ánimo tremendo de cuestionar estos valores. Las rupturas se dan de manera paulatina, y comienzan a aparecer apenas cuando hay una separación del seno de la madre, casi siempre cuando hay una nueva formación familiar, normalmente como producto de un matrimonio. En ese sentido, las *ritualidades* en la generación de los hijos tienden más a la discontinuidad y al desplazamiento.

En la infancia de esta generación es todavía ritual lo que para los padres es ritual, y esto es apenas lógico, dada la verticalidad de las estructuras de la generación de los abuelos. La alimentación, por ejemplo, entraba dentro de esa estructura cerrada, aunque se fue transformando en la medida en que pasó el tiempo. No fue, digámoslo, una transformación radical, sino que atendía más a una necesidad de irse *liberando lentamente del esquema autoritario*; ya en la adultez funcionó como un lugar desde el que se podía comprender la transformación del entorno. Las rupturas iniciales se dan con las primeras hijas que se casaron y que inmediatamente eliminaron de sus esquemas lo que no les gustaba, o para lo que no tenían tiempo suficiente: preparaciones más complejas (mazamorra o arepas), pero sin que esto repercutiera definitivamente en el consumo de los alimentos tradicionales. Es en ese sentido en el que se comienzan a percibir esas *discontinuidades*, que atienden en parte a unos nuevos discursos que aparecen en el contexto, y una nueva oleada de innovaciones tecnológicas y del mercado que ofrecen la posibilidad de una vida más sencilla, en la que *otros* o *algo* pueden hacer todo por ellos. También porque hay cambios importantes en las actividades de las mujeres en la sociedad, que para los sesentas y setentas ya eran radicalmente diferentes de como lo fueron en las décadas de los años treinta a cincuenta: ya las mujeres también podían —o debían— trabajar por fuera del hogar por lo cual estaban menos tiempo dedicadas a las actividades domésticas.

Algo interesante de la generación de los hijos es la relación fuerte que tejen con el núcleo familiar, de manera que a pesar de que se forman nuevos hogares, no hay una separación definitiva de la madre y el padre. Esto de alguna manera garantiza que todo lo que tiene que ver con las ritualidades permanezca vigente, en mayor o menor medida, dentro de esta familia. No obstante, los *desplazamientos* de las ritualidades se dan a partir de esta situación: por ejemplo, el papel de la religión comienza a menguar y a vivirse con menos fervor que antes dentro de la familia. Asistir a misa todos los días ya no es una obligación, y el *temor a Dios* ya no es un valor de primera línea. Sin embargo, la fe permanece, y el espacio ritual que se da a

través de la religión se convierte en una actividad dominical, o que se celebra como pretexto para reencontrarse con la familia. La semana santa ya no requiere de una preparación exclusiva, y comienzan a tomar fuerza nuevas celebraciones religiosas que, podríamos atrevernos a decir, se pueden atribuir más a una *moda* de influencia extranjera y con fines comerciales iniciada más o menos durante la década de los años ochenta: la primera comunión, la confirmación, el bautismo, etcétera. Estas celebraciones tienen un carácter más festivo que ritual como tal, y se convierten, de nuevo, en pretextos para reunir a la familia.

El valor de las comidas es algo que permanece intacto dentro de la familia. Hay un cambio en los horarios, que ahora dependen más de las rutinas individuales, pero el esquema de tres comidas al día pervive. Es el almuerzo, sobre todo, la comida que con mayor fidelidad se mantiene, se puede decir, de hecho, que casi no cambió hasta el día de hoy. Esto se explica porque fue la abuela la encargada de esta comida hasta el día de su muerte, y porque después de su muerte sus hijas continuaron cocinando igual que ella para complacer al abuelo y los demás hermanos.

En las familias más independientes del seno de la madre tampoco cambió demasiado la estructura del almuerzo, sino que permaneció —y permanece— con muchas similitudes. De alguna manera el almuerzo se ha erigido como la comida más importante del día, no tanto en términos nutritivos como sí en términos sociales y culturales. Por ejemplo, en la generación de los abuelos el almuerzo permitía un espacio de reunión constante, y hasta las actividades escolares se detenían para hacer la pausa de esta comida. En la generación de los hijos el almuerzo es una comida que se toma con menos afán que las demás, mientras el desayuno sí se tornó en una comida rápida y la cena casi que desapareció por completo. La generación de los hijos valora el almuerzo como una comida equilibrada, saludable y nutritiva, en la que entienden la comida *tradicional* como un legado que trae beneficios a la salud.

Como ya se ha dicho, la cena es la gran perjudicada dentro de la generación de los hijos. Casi que se puede hablar de un esquema de comidas diario que contiene un desayuno, almuerzo y *un desayuno más*. La comida de la noche desaparece en función de las nuevas rutinas de trabajo y en función de unos nuevos discursos que dicen que una comida completa en la noche es demasiado *pesada* para el metabolismo. Acá se da otro desplazamiento importante de lo ritual: los frijoles, que fueron la comida por excelencia de todas las noches, pasa a ser una comida esporádica, reservada para los almuerzos familiares en los fines de semana. Por decirlo de alguna manera, lo ritual se instaura, en la generación de los hijos, en un lugar especial, pero que se mira desde la *nostalgia* y el *respeto* por la tradición, pero sin demasiado fervor. Este vacío se llena desde el aparato comercial, que encuentra ahí oportunidades de negocio, y que, de alguna manera, ayudan a perpetuar tradiciones. De igual manera, siempre hay alguien en la familia que contiene todo el conocimiento

y se encarga de hacerlo fluir dentro del entorno familiar. Por eso, a pesar de los cambios en el sentido institucional y social, lo ritual prevalece en la generación de los abuelos y de los hijos, aunque desde diferente punto de vista.

Con la generación de los nietos hay una desconexión importante en el sentido de las ritualidades. A pesar del papel fundamental de la abuela dentro de la formación de esta generación, a pesar de su constante insistencia en el anclaje ancestral, los nietos se dejan permear por unas dinámicas diferentes. Comencemos por mencionar que, solo durante la infancia de esta generación, las celebraciones religiosas y las comidas tienen el valor tradicional que desean los abuelos. Una vez llegada la adolescencia y la juventud, es inminente el deseo de romper con lo tradicional. Lo único que le queda a la generación de los nietos de los esquemas tradicionales es el orden de las comidas, y una alimentación que no se aleja demasiado de la que proponían los abuelos, pero que de todas maneras está condicionada siempre por el *ritmo de vida*; de manera que es más importante lo que deba hacerse en el transcurso del día que los horarios de la comida, o la comida misma.

No obstante, hay un factor fundamental que genera un «nexo simbólico» de gran valor, y es el vínculo afectivo que se desarrolla entre los nietos y sus padres, pero de manera especial con sus abuelos. La generación de los nietos es una generación que percibió el amor de todos ellos a través de la comida. Esto se puede entender si se analiza el modo en que los abuelos les demostraban su cariño, que en realidad era de forma parca y más bien recia. Sin embargo, el trato que los nietos recibían a través de los alimentos era un indicio de afecto incuestionable. La sensación que se puede leer en los testimonios de esta generación es, precisamente, que hay un vínculo emocional que enlaza a los nietos y a los abuelos a través de una sopa o una carne preparada de manera especial. Algunos sabores están guardados en sus memorias y crean una conexión directa e irremplazable con la abuela. Esto de alguna manera demuestra la importancia que tienen los alimentos en la manutención de la unidad familiar y, por supuesto, de los valores tradicionales.

## Conclusiones

El análisis de la gastronomía tradicional de la familia Gómez a través de las recepciones, específicamente a partir de la mediación de las *ritualidades*, de los procesos sociales, de las tramas de la cotidianidad, refleja cómo los actores sociales involucrados en estos procesos están en constante movimiento, generando posibilidades, mixturas, nuevos lenguajes, etcétera, que coinciden con lo que Jesús Martín Barbero (1998) llamaría en su teoría los procesos Hegemónicos/Contra-hegemónicos. En ese sentido, lo que se percibe en este estudio es, precisamente, que sí hay unas relaciones de poder que se ponen en juego y que determinan los procesos comunicativos dentro del ámbito de la cultura. Concretamente lo que se ve es cómo durante más



de siete décadas han permanecido unos valores gastronómicos tradicionales en la familia, que, si bien se han transformado, o mejor, han cambiado de posición dentro del ámbito cultural, también han perdurado y se han adaptado a las nuevas formas como cada generación estudiada aborda su modo de ser y de vivir en el mundo. Con el análisis de las *ritualidades, socialidades, tecnicidades e institucionalidades*, vemos las brechas y los entrecruzamientos entre generaciones; vemos cómo se resisten y se consienten las influencias de culturas ajenas a la nuestra; vemos cómo se mantienen, renuevan y transforman los valores tradicionales; vemos cómo es posible vivir en un mundo globalizado sin que eso necesariamente diluya una identidad.

Visto en detalle, encontramos que, en la generación de los abuelos, la mediación que registra mayor importancia es la de las *ritualidades*. Para ellos la tradición es inquebrantable y apuntan todos sus esfuerzos hacia su manutención y conservación: para esto, se instauran unas lógicas repetitivas que difícilmente permiten posibilidades de ruptura. En términos de la alimentación, lo ritual se expresa precisamente, por un lado, en el carácter repetitivo, cíclico y rutinario que tenía el consumo de alimentos; y por otro en el anclaje profundo de cada comida con la tradición y con las herencias principalmente indígenas, y españolas, cosa que se evidencia de manera clara en el uso del maíz como cereal principal, y en el consumo de muchos productos de influencia europea.

En esa generación, la comida se convierte en un aglutinador de la unidad familiar, pues la mayor parte del tiempo comían todos juntos en la mesa; esto, favorecido por el tipo de actividad comercial de los miembros de la familia (la agricultura), así como por el tipo de formación familiar de la época.

En la generación de los hijos lo ritual tiende al desplazamiento y a la discontinuidad. En parte, el rompimiento de la tradición es también la separación de un esquema autoritario impuesto por la generación anterior, pero es, sobre todo, la respuesta a unos nuevos discursos que impactan directamente sus cotidianidades. Además, hay una gran cantidad de innovaciones tecnológicas y sociales que permiten que esta generación viva de manera más simple. En función de esto, las preparaciones alimenticias más complejas, y de mayor valor ritual, quedan en manos de algunas empresas comerciales que encuentran allí una posibilidad de mercado, y que, de paso, instalan esas preparaciones para los miembros de ésta generación en un lugar que podríamos nombrar sin lugar a dudas como *nostálgico*. El respeto por la tradición es importante, pero ese respeto también induce a la discontinuidad, porque esta generación ya ha alterado sus dinámicas y se ha comenzado a instalar dentro de la lógica del nuevo orden mundial, que tiende a la globalización.

La tercera generación, la de los nietos, desplaza en mayor medida lo ritual, y aunque ven con respeto el acervo tradicional, sus dinámicas no dependen en lo absoluto de ello. Sin embargo, el gran valor de las ritualidades para ésta generación

se encuentra en los vínculos afectivos que logran con las generaciones anteriores a través de la alimentación, especialmente con la generación de los abuelos.

En el terreno de las *socialidades* encontramos a la familia como uno de los principales espacios de interacción y de flujo cultural. En la generación de los abuelos el núcleo familiar es muy compacto y garantiza el mantenimiento de las tradiciones a partir de unas dinámicas en las que todos los miembros de la familia se involucran en las actividades del hogar, que además están definidas por géneros y por edades. La cocina es un lugar especial para las mujeres de esta generación porque es donde aprenden lo necesario para la vida futura. De esta manera las tradiciones se mantienen vivas a través de las manos de esas mujeres que luego enseñan a sus hijas de la misma manera; aunque cabe aclarar que el aprendizaje nunca se da de manera directa, sino a través de la presencia en la cocina y de la observación.

La generación de los hijos es testigo del cambio abrupto en el concepto de familia que se da en el tránsito entre ellos y la generación de los abuelos. La familia disminuye su tamaño y cambia definitivamente sus dinámicas, en las que ahora el núcleo familiar no es uno de los epicentros. Así, la familia se hace menos compacta y cambian sus actividades con el advenimiento de los nuevos estilos de vida. La generación de los hijos fue, en este sentido, una generación que permitió rupturas y que permitió la convergencia de diferentes maneras de pertenecer a una sociedad transformada. Fue una generación que, además, debió soportar los cambios radicales que se proponían a partir del modelo económico, y de la gran importancia que cobraban los medios tradicionales de comunicación. Los espacios de interacción se amplían y permean ámbitos tan importantes como la academia y los espacios colectivos de celebración. De alguna manera, las socialidades en la generación de los hijos se erigen como un puente en el que transitan el acervo cultural del pasado y unas nuevas identidades que se producen en medio de la efervescencia social que se daba a nivel mundial en la época. Todo esto repercute de manera clara en la alimentación, y es por esto que la generación de los hijos registra varias identidades gastronómicas que no riñen unas con otras, y en las que hay espacio para la contemporaneidad y para la comida tradicional.

La generación de los nietos desplaza las socialidades hacia espacios más diversos, que tienen que ver con el trabajo, la academia, el deporte, la vida social, etcétera. En definitiva, son espacios que determinan *estilos de vida*, o maneras de ser en el universo de la globalización. Los espacios de encuentro varían en función de las necesidades específicas de cada día, y es así como escogen un lugar dependiendo de una intención y de su economía. Es una generación con muchas identidades distintas que interactúan y se comunican sin filtros ni limitaciones. Por decirlo de alguna manera, el espacio más importante de socialización de ésta generación es el mundo, visto, por supuesto, a través del internet.

Las tecnicidades son una mediación que permite comprender cómo se ha transformado el mundo en un lapso tan corto como unas 5 o 6 décadas. En la generación de los abuelos las tecnicidades hacen parte de un universo completamente práctico e instrumental. Dentro de ese universo hay un espacio importante para las herencias indígenas y españolas que a través de muchas generaciones se fueron perpetuando. Así, la mayoría de las tecnologías usadas en la cocina, o en la agricultura venían amarradas al conocimiento ancestral.

Para cuando llega la generación de los hijos, los cambios tecnológicos están enfocados hacia las redes de comunicación replicadas a través de unos aparatos tradicionales como la radio o la televisión. También llegan los objetos que pueden hacer las cosas por las personas, de manera que se facilitan muchas de las actividades cotidianas y de paso, se invierte el tiempo en otras actividades. Esto no afecta considerablemente la gastronomía tradicional, pero sí permite la llegada de nuevas identidades gastronómicas que se funden con las anteriores.

La generación de los nietos está inserta por completo dentro del modelo de las tecnicidades. Es decir, que es una generación que depende de la tecnología, pero, sobre todo, de las redes que se pueden formar a través de ella. En este sentido se entiende que es una generación que pertenece al entorno global, que está colmada de información técnica, que vive procesos en los que el territorio es virtual e infinito, que es una generación que tiene múltiples identidades y que se comunica con cualquier cultura dentro del mundo. Sin embargo, lo que es más interesante, es que la huella digital no borra de ninguna manera la identidad primigenia, sino que, a manera de palimpsesto, hay una yuxtaposición que permite mirar hasta el origen. Precisamente esa es la relación que tienen los miembros de esta generación con la gastronomía, de manera que persisten los valores tradicionales, mirados desde otro punto de vista que bien podría ser el del respeto, pero presentes.

Las *institucionalidades* se presentan también de diferentes maneras según el momento en el tiempo en que transcurren. De igual manera que las mediaciones anteriores, se presentan menos movimientos en la generación de los abuelos, y sucesivamente van aumentando hasta la generación de los nietos. La primera de las generaciones no registra muchos movimientos en este sentido, pero hay un gran influjo de la iglesia católica en las dinámicas de ésta generación, y casi se puede decir que se vive al ritmo que esa institución propone. Esto se ve reflejado claramente en las estructuras de poder verticales dentro de las familias, y en los ritmos de cada día y de cada temporada, que, si se quiere, están organizados para coincidir con las celebraciones religiosas.

La generación de los hijos, es en cambio, una generación que recibe con mayor fuerza el impacto de una gran cantidad de ideologías, pues es una generación a la que la atraviesan muchos acontecimientos que transforman los modos de vida en

el mundo entero. El acceso a la tecnología, los cambios discursivos en favor de los derechos de la mujer, de la educación y de la libertad; el cambio hacia un modelo económico neoliberal, etcétera, son algunos de los grandes temas que atraviesan esta generación y terminan repercutiendo en todos los aspectos de sus cotidianidades. En este sentido, la gastronomía, se nutre de estos movimientos, que permiten la entrada de nuevas ideas con respecto a lo tradicional y a la contemporaneidad, generando nuevas identidades y nuevas formas de vivir en un mundo, ahora globalizado.

En el paso de la generación de los hijos a la de los nietos, se da uno de los cambios gastronómicos más relevantes y visibles: se elimina la cena y se reemplaza por una comida «liviana». Sin duda, esto es un fenómeno que responde a lo institucional si se piensa en la gran influencia que sobre este tema tiene la idea de que la alimentación tradicional es pesada y de difícil metabolismo. De paso, la generación de los nietos se ve afectada directamente por el reacomodamiento que suponen los movimientos en las institucionalidades que vivió la generación anterior, y se percibe una generación más abierta hacia lo global, que define sus movimientos a través del *estilo de vida*. La globalización, la virtualidad, la diversidad, la transversalidad, etcétera, son algunos de los fenómenos que atraviesan esta generación y que la definen; genera en sus miembros muchas posibles identidades que parecen no pertenecer un único territorio, una nacionalidad.

Aun así, se vale reiterar la idea de que la identidad (en general) funciona como un palimpsesto, de manera que sería falso decir que la huella del pasado se diluye en el tiempo. Es claro que cambia de lugar, que se pone más en el terreno de la nostalgia, del recuerdo, del afecto... pero también es claro: así sobrevive.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2006). Para una psico-sociología de la alimentación. *Empiria* (11), pp. 01-17.
- De Garine, I. (1999). *Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura* (Conferencia). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/156904833/De-Garine-Igor-Antropologia-de-la-Alimentacion-Entre-naturaleza-y-cultura>.
- Brillat-Savarín, J. A. (1970). *Psicología del gusto*. Barcelona: Ediciones Zeus.
- Estrada, J. (1995). *Mantel a cuadros: crónicas del comer y del beber*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/238/1/Mantel%20de%20cuadros.pdf>
- Flandrin, J.L. y Montanari, M. (2008). *Historia de la alimentación*. Barcelona: Ediciones Trea.
- Grymod de la Reyniere, B. (1998). *Manual de anfitriones y guía de golosos*. Barcelona: Tusquets.

- Levi Strauss, C. (1986). *Mitológicas: Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. *Apuntes para una historia de las matrices culturales y la massmediación*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/6005755/Apuntes-para-una-historia-de-las-matrices-culturales-y-la-massmediacion>.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (1992) *De los medios y los oficios a las mediaciones y las prácticas (entrevista)*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7657786/De-los-medios-y-los-oficios-a-las-mediaciones-y-las-practicas-entrevista>.
- Martín-Barbero, J. (1997). La comunicación: Un campo de problemas a pensar. En *Colciencias, Seminario sobre comunicación y ciencias de la interpretación*. *Colombia, ciencia y tecnología* 11(2), Bogotá.
- Martín-Barbero, J. (1997). Los mapas diurnos y nocturnos de Jesús Martín Barbero. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7657796/Los-mapas-diurnos-y-nocturnos-de-Jesus-MartinBarbero-entrevista>.
- Martín-Barbero, J. (1989). No hay posibilidad de ser fiel a la identidad sin transformarla. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7657777/No-hay-posibilidad-de-ser-fiel-a-la-identidad-sin-transformarla-entrevista>.
- Martín-Barbero, J. (1996). Nosotros que habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45605334/Nosotros-que-habiamos-hecho-estudios-culturales-mucho-antes-de-que-esta-etiqueta-apareciera-entrevista>.
- Martín-Barbero, J. (1988). Retos a la investigación de comunicación en América Latina. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/6334241/Retos-a-la-investigacion-en-comunicacion-en-America-Latina>.
- Martín-Barbero, J. (1985). Pueblo y masa en la cultura: de los debates y los combates. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/6334209/Pueblo-y-masa-en-la-cultura-de-los-debates-y-los-combates>.
- Montanari, M. (2004). *La comida como cultura*. España: Ediciones Trea.
- Onfray, M. (1999). *La razón del gourmet. Filosofía del gusto*. Argentina: Ediciones la flor.
- Orozco, G. (1998). *De las mediaciones a los medios. Contribuciones a la obra de Jesús Martín Barbero*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7788256/De-las-mediaciones-a-los-medios-Contribuciones-de-la-obra-de-JMB-G-Orozco>.
- Sánchez Torregoza, I. (2007). *El tranvía de oriente: una ruta imaginada hacia el Magdalena*. Medellín: IDEA.



# EL TELAR DE LA EXPERIENCIA: MITO Y COMUNIDAD<sup>1</sup>

Vanessa Franco Ramírez<sup>2</sup>

## Introducción

El presente capítulo busca evaluar, a partir de un enfoque holístico-hermenéutico, la importancia del mito en la creación de la comunidad. Desde la antigüedad clásica, sobre todo con la aparición de la *Eneida* (*Aeneis*) de Virgilio, se ha evidenciado la importancia que representan las narraciones colectivas para la creación de comunidad. Este texto mítico surge de una forma muy particular; no nació de la recopilación de la literatura oral del pueblo romano, ni del poderoso ingenio de Virgilio: por petición del emperador romano Augusto, en el siglo I a. C. (Vicente Cristóbal, citado en Virgilio, 1992, p. 12), un emperador que, antes que muchos, se percató de la importancia del mito en la consolidación moral de la comunidad. Por petición de este emperador romano, la educación del antiguo pueblo se basó en ese relato que, finalmente, fue el que unió los espíritus individuales de uno de los imperios más importantes en la historia de la humanidad.

<sup>1</sup> Este trabajo surge del proyecto de investigación *Literatura oral: Un fenómeno complejo. Apuntes para una propuesta teórico-metodológica para la comprensión y el estudio del fenómeno de la literatura oral desde la perspectiva de los estudios literarios-culturales*. Proyecto en Fase I, que hace parte del grupo de investigación Humanitas de la Universidad Católica de Oriente, en su línea de Literatura Colombiana.

<sup>2</sup> Profesional en Estudios Literarios (UPB) y maestranda en Humanidades —Literatura y Filosofía— de la Universidad Católica de Oriente. Actualmente se desempeña como docente de Expresión Oral y Escritura en la Universidad Católica de Oriente, y se encuentra desarrollando su proyecto de investigación: «Literatura oral: Un fenómeno complejo. Apuntes para una propuesta teórico-metodológica para la comprensión y el estudio del fenómeno de la literatura oral desde la perspectiva de los estudios literarios-culturales»; este proyecto hace parte del grupo de investigación Humanitas de la Universidad Católica de Oriente, en su línea de investigación Filosofía y Literatura con el proyecto «Estudios de literatura colombiana, fase I», financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la misma universidad. El presente artículo es producto del mencionado proyecto de investigación. Vanessa Franco es autora de *Olvido y remembranzas: Memorias de una abuelita paisa* (novela, 2016) y ha publicado una serie de relatos en varias revistas de las ciudades de Medellín y de Rionegro (Antioquia).

El presente texto pretende evidenciar lo que el emperador Augusto, hace más de 2000 años, percibió respecto a la literatura: que el *mythos* es la forma de unir en un fundamento ideológico a una comunidad. Para hacerlo, se dividirá en cuatro apartados. En primer lugar, se abordará el concepto de mito y la forma en la que será comprendido dentro de este estudio; en segundo lugar, se abordará el concepto de historia para disipar cualquier duda que respecto a él pueda generarse; en tercer lugar, se explicará la propuesta principal de este capítulo: que el *mythos* es la urdimbre moral de la trama histórica; por último, se delinearán unas conclusiones acerca del papel actual del mito en la sociedad contemporánea.

Es importante que esta temática sea abordada porque, aunque en la actualidad el valor que se le daba a las narraciones comunitarias se ha perdido mucho, eso no significa que esas narraciones hayan perdido su importancia en la consolidación de lo comunitario; todo lo contrario, el imperante individualismo que experimentan las naciones actuales puede tener su causa principal en la importancia que el sistema social le ha restado a la identidad narrativa del ser humano. El *mythos* es esencial a nuestra humanidad, a través de él nos reconocemos en nosotros mismos y en los otros, es por eso que —en tiempos como los presentes— se hace imperativo reflexionar acerca de las consecuencias que nos trae la distancia que hemos llegado a tener con nuestro *mythos esencial*.

### ¿Qué se entiende aquí por mito?

Las lenguas humanas están cargadas de conceptos que requieren de una constante redefinición; conceptos que, a pesar de que los utilizamos día a día, tienen límites tan difuminados con otras formulaciones conceptuales o son tan confusos en su *designatum*<sup>3</sup> que se nos hace imposible no aclarar la acepción a la que hacemos referencia antes de trabajar con ellos. Ese es el caso del concepto de mito, que dentro de un ambiente cotidiano se comprende como un relato antiguo que busca dar explicación a los fenómenos que no se podía explicar el hombre o que, según la Real Academia de la Lengua Española RAE (2018), es una «narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico». El problema real de esta definición surge cuando se comienzan a pisar los terrenos de la teoría del mito; pues, como dice García Gual:

Siguen coexistiendo en este campo de estudios muy variados enfoques y se ofrecen con una muy curiosa diversidad en sus perspectivas y en sus métodos, comenzando por una notable ambigüedad en la misma concepción y definición del

<sup>3</sup> El *designatum* puede comprenderse como la referencia o la contrapartida tangible del signo. Es decir, es lo representado a través del signo (Toulmin, 2007, p.94).



término «mito» y de lo que se entiende por mitología (una disciplina, además, y de modo inevitable, que tiene unas fronteras mal definidas frente a los estudios de religión y literatura) (2008, p. 587).

En nuestro caso, la definición del concepto de mito se deducirá de dos posturas que se han ocupado de este tipo de estudios: la primera es la de Jaques Derrida; la segunda será la de Levi-Strauss. En su texto: *La mitología blanca*, Derrida (2008) cita el texto de Anatole France *El jardín de Epicuro*, en el momento en que Polifilo dice:

Creo haberte hecho notar suficientemente, Ariste: toda expresión de una idea abstracta no podría ser sino una alegoría. Por un extraño azar, estos metafísicos, que creen escapar del mundo de las apariencias, están obligados a vivir perpetuamente en alegoría. Poetas tristes, quitan el color a las fábulas antiguas y no son más que recolectores de fábulas. Hacen mitología blanca (2008, p. 253).

De acuerdo con el texto de France, la metafísica no es más que una mitología desprovista de color; en adición a eso, Derrida (2008) propone:

La metáfora siempre ha sido definida como el tropo del parecido; no, simplemente, entre un significante y un significado, sino ya entre dos signos, de los cuales uno designa al otro. Es su rasgo más general y es lo que nos ha autorizado a reunir bajo ese nombre a todas las figuras llamadas simbólicas o analógicas evocadas por Polifilo (figura, mito, fábula, alegoría) (p. 254-255).

Nos interesa evocar estos apartados del texto de Derrida para aclarar que en el momento en el que, gracias a las proposiciones de Anatole France, se nombra a la metafísica como una mitología blanca, es necesario que Derrida aclare aquello que está entendiendo por mitología: lo que hace en el segundo apartado; en este sentido, el mito es comprendido por Derrida como una forma simbólica o analógica que tiene sus bases fundamentales en la metáfora. Es decir, se comprende como una forma de semantizar la realidad en un intento por comprenderla. Así, el mito pasa a formar parte de lo que, para Aristóteles (2014 p. 1984), sería el lugar común del juicio de lo semejante; para comprender lo anterior es importante tener presente que lo que Aristóteles presenta como *lugares comunes* puede entenderse como las formas de relación lógica que permite la lengua humana para la comprensión del mundo o, como lo explica Quintín Racionero (1999):

Los «tópicos» [lugares comunes] son, pues, reglas generales de relación, de las que se puede echar mano para demostrar la validez de todas las formas particulares de relación entre enunciados (sea cual sea su materia), como si tales formas estuviesen, en efecto, clasificadas y depositadas en determinados habitáculos o

lugares lógicos. El uso de esta metáfora es lo que fundamentalmente recoge la tradición latina cuando define el «tópico» como *sedes argumentorum*» (Citado en Aristóteles, 1999, p.190, nota: 67).

Es de esta forma que se puede concluir que la metáfora es un lugar común que se ubica en las relaciones de la semejanza, una forma de razonar sobre el mundo, una forma de entenderlo, de aprehenderlo y de semantizarlo, y, en este mismo sentido, el mito (entendido como una alegoría) se convierte en una forma de darle sentido al mundo, de traerlo a la razón a partir de la comprensión de las relaciones entre lo semejante. El mito actúa como un aparato traductor de la realidad del mundo, de sus relaciones, de nuestro lugar dentro de él y, también, nos transmite alusiones, imágenes o ideas acerca de lo que debemos entender que significa nuestra experiencia.

Por su parte, Lévi-Strauss (1995), en su *Análisis estructural del mito*, propone: «There is a very good reason why myth cannot be treated as a language if its specific problems are to be solved; myth is a language: to be known, myth has to be told; it is a part of human speech» (p. 430). Sin embargo, para Strauss, la esencia de este lenguaje no está condensada en las formas (como sí podría decirse de la lengua), sino en la estructura que lo compone, es decir, en el sistema de relaciones que lo constituyen. Sin embargo, el autor no comprende este sistema solo como un conjunto de relaciones lógicas que constituyen una historia, sino también como un orden cambiante; con respecto a esto dice: «[...] its substance [la del mito] does not lie in its style, its original music, or its syntax, but in the *story* which it tells» (p. 430).

Esta historia (la del mito), por su parte, tiene dos características importantes que la separan de otras producciones literarias que puedan asemejarsele. En primera instancia, podemos encontrar que en el mito se desenvuelven «two-dimensional time referent which is simultaneously diachronic and synchronic and which accordingly integrates the characteristics of the *langue* on one hand, and those of the *parole* on the other» (Strauss, 1995, p. 432). Las características a las que se refiere Lévi-Strauss son aquellas que propone Saussure<sup>4</sup> (citado en Strauss, 1955 p.430), a saber, que la lengua —*langue*— es diacrónica y pertenece a un tiempo reversible o modificable; mientras que el habla —*parole*— es sincrónica y pertenece a un tiempo no-reversible o no-modificable. Es de acuerdo con esta primera característica que «the myth itself provides its own context» (1955, p. 434); lo que quiere decir que el mito puede ser siempre reversible —de acuerdo con las posibilidades

<sup>4</sup> Ferdinand de Saussure propone, en su *Curso de lingüística general* (2013), que «el lenguaje es multiforme y heteróclito (...) [que] la lengua es (...) un todo en sí (...) un principio de clasificación (...) una cosa adquirida y convencional» (p.35) y que «el habla es, por el contrario, un acto individual de voluntad y de inteligencia (...) un pensamiento personal (...) un mecanismo psicofísico» (p. 40).

de la lengua—, mientras que puede también mantenerse, consolidarse en un orden lógico específico, en un orden relacional específico —de acuerdo con las posibilidades de la palabra—. El mito es un sistema de relaciones cuyo contexto es modificable en servicio de la efectividad comunicativa: no está atado a una cultura, a una lengua o a un contexto específico, puede viajar entre uno y otro, y rehacerse en su propia condición específica de acuerdo con las necesidades de comunicación.

La segunda característica es aquella que manifiesta que hay unos «basic logical processes which are at the root of mythical thought» (Strauss, 1995, p.434). Lévi-Strauss conviene entonces con que el mito es una forma lógica de comprender el mundo y, finalmente, concluye que «the kind of logic which is used by mythical thought is as rigorous as that of modern science, and that the difference lies not in the quality of intellectual process, but in the nature of the things to which is applied» (p. 444). De esta forma, el autor del *Análisis estructural del mito* se compromete con la propuesta de que el pensamiento mítico está imbuido en una lógica tan válida y tan clarificadora como la lógica que defienden las ciencias positivas.

De acuerdo con las propuestas de estos dos autores, podemos concluir que el mito es, en su forma más pura, un mecanismo racional. Sin embargo, todavía quedan vestigios de las viejas creencias, creencias que nos hacen pensar que la razón está compuesta solamente de sistemas relacionales positivos; pero ya desde la antigüedad griega, ya desde la retórica aristotélica (1999), la lógica informal (la razón por fuera del positivismo) ha venido pensándose, tal como muchos de los tratados actuales de retórica la han explorado (Bordes Solanas, 2011). La lógica informal es aquella que se construye a través de las posibilidades de la palabra y, en este sentido, el mito es una forma de lógica informal fundamentada en el lugar común de comprensión por semejanza que actualmente conocemos como metáfora. El mito es una forma de comprender y semantizar el mundo, es una forma de aprehensión de nuestra experiencia, la más avanzada y, a la vez, la más primitiva que tenemos (Lévi-Strauss, 1995).

Desde la perspectiva de esta investigación, se añade que el mito tiene dos funciones esenciales; la primera, es la conclusión a la que hemos llegado anteriormente: la función aprehensiva, la función semantizadora de la experiencia del mundo; la segunda, una función de adherencia social, pues funciona como un aparato cohesionador. Esto se puede ilustrar a partir de un ejemplo.

Pensemos, por un momento, en un niño que comienza a desenvolverse en el lenguaje, que ya ha aprendido palabras como *casa*, *mesa* y *comida*; imaginemos también que este niño proviene de un lugar llamado: *Lo alto*. Y que —desde que desarrolló uso de razón— se le narra la siguiente historia: «Hace muchos años, aquí, en *Lo alto*, las personas sembraban y cosechaban cada una por su cuenta; si perdían su cosecha, debían pasar hambre mientras que los demás disfrutaban, bien

de su buena fortuna, bien de su trabajo cuidadoso. El tiempo pasó de esta manera, los años llegaron y muchos murieron a causa de la mala fortuna o de su trabajo descuidado. Mas, un día, cansado de ver la indiferencia de las casas vecinas, Toga decidió convocar a una reunión general, citó a todos y a cada uno de los pobladores: hombres, mujeres y niños, y les dijo: “Miremos el sol que se esconde entre nuestras montañas, sientan la calidez de su toque, y siéntanla como si fuera la última vez que fueran a disfrutar de ella, porque mañana es día de cosecha y solo yo podré recoger felizmente mis frutos, ninguno de ustedes tuvo precaución con este nuevo elemento que ha comenzado a hacer parte de nuestros campos (Toga les muestra un pequeño gusanillo blanco a todos los convocados). Mañana se darán cuenta de que cada uno de sus frutos está infectado y no tendrán —ninguno de ustedes— cómo sobrevivir esta temporada”.

»Toga guardó silencio mientras escuchaba el murmullo de las gentes, pero nadie se atrevía a decir nada, todos sabían que el orden natural de la comunidad disponía que cada uno era responsable de su propia desgracia, así que cada cual comenzó a planificar lo que haría mientras esperaba que el hambre terminara con sus días. Entonces, Toga volvió a alzar la voz: “Mañana comenzará el fin de nuestros días, cada casa irá falleciendo hasta que solo quede la mía, luego yo falleceré, y, cuando el tiempo lo reclame, ya no quedará nada de nosotros, nada de *Lo alto*”. Todos sintieron una profunda tristeza, todo lo que conocían iba a dejar de ser. Luego Toga dijo: “é que todos sienten esta tristeza que yo siento, entonces les pregunto: ¿qué están dispuestos a hacer para evitar que esto nos ocurra?”. En diferentes tonalidades, y con distinta fuerza, todos aclamaron: “¡Cualquier cosa!”. Así que Toga les dijo: “Yo estoy dispuesto a partir mi cosecha en partes iguales para cada casa de *Lo alto*, que será reconocido, en adelante, como el día de la comunión; un representante de cada casa pasará a la mía por su parte y ese mismo representante prometerá hoy que su cosecha se dividirá, así como la mía, en partes iguales para las demás casas; de esta manera no solo dejaremos de pasar hambre, sino que podremos disfrutar de todos los frutos que produce este campo”. Al día siguiente, después de haber hecho la promesa de repartir su cosecha por partes iguales, todos los habitantes de *Lo alto* se dieron cuenta de que su cosecha estaba intacta, pero ya estaban comprometidos, y cada quien compartió con las demás casas, salvando a aquellos a los que la mala fortuna había castigado, y compartiendo con el resto. Desde ese momento, *Lo alto* celebró el día de la comunión y todos continuaron sembrando para la comunidad».

El niño al que se le narra esta historia, además de un momento agradable en el que compartía la palabra con su madre, se le entregaban varias cosas: primero, se le daba un lugar en la comunidad de *Lo alto* y, con él, una responsabilidad, en este caso, una responsabilidad de servir a los demás; segundo, se le entregaba la marca

de identidad de esa comunidad, ya que se manifiesta que de un conjunto de individuos egoístas, *Lo alto*, gracias a las palabras de Toga, pasó a ser una comunidad en la que dar a los otros era lo más valioso, es decir, pasó de ser un conglomerado disfuncional de individuos a ser una comunidad funcional; tercero, al niño se le entregó un ideal de virtud que debe seguir: Toga, aquel que supo dirigir el camino de la comunidad. Cuarto, se le entrega una idea del anti-valor contra el que debe luchar: la indiferencia. Cuando este niño recibe esta historia recibe un regalo de pertenencia, empieza a reconocerse como parte de *Lo Alto*, es decir, como un individuo que está comprometido a compartir con la comunidad; se le entrega el reconocimiento de lo que ha sido, lo que es y lo que debe ser el lugar que habita; se le entrega un modelo a seguir y un modelo que el niño sabe que deben seguir los demás conciudadanos, y, por último, se le revelan unos valores por los que debe luchar (la responsabilidad, el trabajo en comunidad) y unos anti-valores que debe combatir (la indiferencia, la individualidad). Solo después de recibir esos regalos, a través del mito, el niño hace parte de la comunidad de *Lo alto* para los demás y para sí mismo.

Meletinsky 2013 (p. 460) propone: «Myth was seen positively as a series of poetic allegories tinted by a moralizing veneer» y, efectivamente, uno de los factores más esenciales del mito es su tinte moralizador, ese tinte es precisamente el que lo convierte en un aparato cohesionador de la comunidad. Antes del mito, antes de la moralización del mito, el niño leía los signos del mundo desde el contexto aislado de la significación (lengua), pero no desde el contexto complejo del sentido (habla). Después del mito, su mirada hacia la comunidad adquiere un valor diferente (se moraliza): un deber ser, una búsqueda, una razón y, por ende, una forma de adhesión. El mito cohesiona a la comunidad al brindarle a sus integrantes una forma de reconocerse, unos valores para defender y unos ideales para seguir; mas eso no es todo, el mito desemboca en rito, la forma empírica del mito. En el rito traemos a la memoria el mito, pero no solo lo recordamos, sino que lo hacemos parte de nosotros, lo revivimos, lo reconstruimos y lo resemantizamos.

Un ejemplo claro y actual de esto es el del catolicismo; en primera instancia, el catolicismo —a través de las historias que nos narra— nos habla de una serie de valores que debemos seguir, de una serie de comportamientos que debemos rechazar y de un ideal que debemos perseguir (Jesús); todo esto se lleva a la práctica en el momento de la celebración de la eucaristía, allí recordamos el mito (la alegoría con tinte moralizador), alabamos al ideal de virtud (Jesús) y, por último, revivimos el momento de la comunión para comprometernos con todo lo anterior; el rito es entonces un factor extensivo del mito que congrega para que se mantenga viva la historia [la del mito] y para hacer a los miembros de la comunidad responsables frente a ella. El rito es la forma efectiva de adhesión social, porque no solo se sostiene a través de la palabra sino a través de un encuentro con el otro, un encuentro

en el que la mirada hace que se genere el reconocimiento mutuo y el compromiso de ser y hacer dentro de la comunidad.

### ¿Qué se entiende por historia?

No es el propósito de este texto enfocarse en la historia, ni en la forma en la que esta debe comprenderse. Sin embargo, para iluminar la relación que se quiere evidenciar entre el mito y la historia como constituyentes del sentido de la vida comunitaria, es importante aclarar lo que se comprende como historia. Para esto, se tomarán como base las propuestas de Burke (1996), quien manifiesta que «según el paradigma tradicional el objeto esencial de la historia es la política (...) [mientras que] El fundamento filosófico de la nueva historia es el de que la realidad está social o culturalmente constituida» (p. 14-15). Actualmente, en el auge de la historiografía, Burke (1996) «Los historiadores de la cultura popular procuran reconstruir ideas ordinarias y cotidianas partiendo de registros de sucesos que fueron extraordinarios en la vida de los acusados, interrogatorios y juicios» (p.27). De estas ideas es importante resaltar que, cuando hablamos de historia, hablamos de sucesos efectivos, sucesos que de forma comprobada tuvieron lugar en la realidad; estos sucesos deben estar siempre o documentados o atestiguados, y hacen parte de la contingencia, del devenir de la experiencia humana. La historia, con las nuevas formas de hacer historia, ha consolidado dos perspectivas desde las que se pueden reconstruir narrativa y objetivamente estos acontecimientos sociales: la primera es la que los aborda desde una perspectiva política y jerárquica, aquello que se denominó *la historia desde arriba*; la segunda es aquella que los aborda de una forma horizontal, enfocada en los menos favorecidos y en los acontecimientos que pasan más desapercibidos: *la historia desde abajo* (1996, 1996). En este sentido, la historia presenta actualmente dos miradas muy distintas, que siguen teniendo dos requisitos fundamentales compartidos: el de la objetividad y el de la contingencia. De lo anterior, tendremos en la cuenta que en adelante —como históricos— se van a tomar los eventos de la experiencia (tanto individual como comunitaria), aquello que vamos a denominar los acontecimientos del mundo.

#### *El telar de la experiencia comunitaria*

La primera intención de este texto tiene que ver con la construcción de la experiencia comunitaria. Lo que buscamos proponer es que el mito es la urdimbre moral de la trama histórica y que, sin él, la conciencia individual se desliga de la conciencia colectiva. Gracias a los dos apartados anteriores hemos alcanzado dos conclusiones fundamentales para dar explicación a esta proposición. En primer lugar, hemos concluido que el mito es un mecanismo racional que hace parte de la

lógica informal y que está fundamentado en el lugar común de la comprensión por semejanza que, actualmente, conocemos como metáfora. De acuerdo con esto, se definió que el mito cumple dos funciones primordiales: la primera es la función de comprender y semantizar el mundo (ya que es una forma de aprehensión la experiencia) y la segunda es la función de la adherencia social (ya que es un aparato cohesionador). En segundo lugar, hemos concluido que la historia —para los efectos de este trabajo se va a tomar como los acontecimientos de la experiencia que son contingentes y que están atravesados por la intención objetiva de la narración.

Teniendo estos términos claros, se hace imprescindible que comprendamos el mecanismo del que nos vamos a servir para formular nuestra proposición metafórica, esta proposición busca comprender la forma en la que el mito y la historia se congregan para dar forma a la semántica comunitaria, y el mecanismo del que se va a servir es el telar. Somcultura (2017) propone que «El telar manual entrelaza el hilo para convertirlo en tejido. El funcionamiento consiste en cruzar los hilos longitudinales, llamados *urdimbre*, con los verticales, denominados *trama*, de modo que al pasar la urdimbre por encima y por debajo de la trama resulta el tejido» (parr. 1). El telar, básicamente, está compuesto por dos maderos horizontales (uno arriba y otro abajo), cada uno de ellos tiene los huequillos por los que se enhebra la trama (el hilo vertical de la tela); tiene un aparato externo llamado naveta que es el que va entramando la urdimbre (el hilo horizontal de la tela) y, por último, cuenta con otro aparato llamado peine, que es el que junta los hilos de la urdimbre y el que va uniendo la tela que se va formando a medida que se hace el tejido.

En nuestro ejercicio alegórico, la historia va a ser representada por los hilos de la trama, el mito por la naveta y por la urdimbre, y el peine va a representar el rito. La trama (la historia) son esos acontecimientos, esas experiencias que se suceden a través del tiempo de forma contingente. Van ocurriendo, no se enlazan *necesariamente* unos con otros, no constituyen sino un montón de líneas verticales, de líneas sueltas, que representan fragmentariamente lo que ha sido vivido por un grupo de individuos. La naveta cumple la función mítica, enhebra los hilos de la trama, une la trama a través del hilo de la urdimbre, no es contingente, es intencional, está definida por una función propedéutica; el mito se va adhiriendo a la trama para dar sentido a esa serie de acontecimientos, para fundamentar la forma de comportamiento y la forma de comprensión de un individuo dentro de una comunidad. El peine, finalmente, solo puede cumplir su función una vez que el mito ha sido elaborado y desplegado, contado en la comunidad; lo que hace el peine, lo que hace el rito, es fortalecer los valores propuestos por el mito, las enseñanzas del mito, la semantización; lo mantiene y lo fortalece a través del tiempo, no permite que el olvido se apodere del mito, sino que lo protege por medio de la repetición: llámese oración, narración oral, misa, etcétera.

Es importante recordar que la experiencia, el acontecimiento histórico, es tanto individual como comunitario; en este sentido, la trama histórica puede componerse de ambas cosas. El niño de la historia de Toga puede saber que es hijo de su madre y que habita Lo alto, sin embargo, lo único capaz de hacerlo sentir parte de la comunidad es el mito, es comprender que al hacer parte de la comunidad se carga de responsabilidades, adquiere un propósito con sus congéneres. El mito funciona como un sembrado ideológico que busca guiar a todos los individuos que componen una comunidad hacia una finalidad común: cosechar, servir al capital, ser piadosos como Jesús lo fue, buscar la paz espiritual, consolidar el ideal de nación como en la *Eneida* o adquirir determinados valores y seguir determinados caminos. Es por esto que el mito siempre debe estar basado en la vida de personas heroicas o de entidades divinas, porque el mito es el fundamento de la ideología comunitaria y las personas necesitan un camino para seguir, alguien que los ilumine: un pastor como Jesús, un maestro como Buda, un dios como Zeus, Apolo o Dionisios, o deidades como Huitzilopochtli (México).

El mito es el producto de nuestra identidad narrativa, aquel concepto que Ricoeur (2009) trabaja en *Tiempo y narración III*, según el cual la forma en la que nos reconocemos es a través de la narración, pero no de una narración individual, sino de una narración que tiene lugar en los otros y con los otros. Solo me comprendo cuando me narra el otro, porque, como dice Ricoeur (2004) «la identidad sigue siendo una relación de comparación que tiene como oponente la diversidad, la diferencia» (p.138). Estas narraciones se enmarcan en determinadas espacialidades en las que se desarrolla la comunidad, tal y como lo propone Halbwaks (2004); nuestras posibilidades de comprensión están delimitadas por nuestro marco social y por las cosas que se conciben en este marco social. En ese lugar para la comprensión se definen los acontecimientos históricos y las experiencias que incuban las creaciones míticas para, finalmente, cohesionar a los individuos que habitan ese espacio social y ese espacio social es lo que —a lo largo de este texto hemos venido llamando la comunidad.

A esa identidad narrativa a la que hace referencia Ricoeur es a lo que este trabajo denomina nuestro *mythos esencial*, esa necesidad de narrarnos de forma alegórica y moralizante es propia de la especie humana y es fundamental para la consolidación de la vida comunitaria, de la vida en sociedad. Como ya se vio, la pertenencia no se puede concebir solamente a partir de los acontecimientos históricos contingentes, sino que tiene que estar racionalizada, debe estar concebida a partir de esa específica forma de razón que nos representa el *mythos*: la razón a partir de la metáfora. Con respecto a la metáfora Ricoeur (1980) dice:

La retórica (...) su objetivo era persuadir (...) La poesía no es elocuencia (...) sino que produce la purificación de las pasiones, del terror y de la compasión (...) La metáfora tiene un pie en cada campo (...) Por tanto, habrá una única estructura de la metáfora, pero con dos funciones: una retórica y otra poética (p. 22).



Esa doble estructura de la metáfora se congrega en el mito, el mito se sirve de la influencia retórica para persuadir la adopción de ciertos ideales, creencias y valores comunitarios, mientras que también cumple esa función poética que es la de conmover a partir del *pathos* para comunicar efectivamente un discurso, de esto es de lo que se habla cuando —en teoría literaria— se hace referencia al extrañamiento (Shklovski, 2005, p.68). De acuerdo con todo lo anterior, el mito es inherente a la construcción de comunidad, así como la narración lo es a la construcción de identidad.

### Un mundo a-mítico

Hace ya algún tiempo que las ideas modernistas han venido menoscabando la importancia del *mythos* en la constitución social y apenas hace poco menos de un siglo es que se han venido retomando —con fuerza— los estudios sobre el mito y sobre la mitología. Con la muerte de dios, con el vertiginoso proceso de globalización y gracias a la abrumadora sobrepoblación de las comunidades, las narraciones orales, los ritos y los mitos se han venido debilitando. Esto ha traído una serie de consecuencias importantes para nuestras comunidades actuales.

En primer lugar, se está perdiendo el entramado social que, como se explicó en el tercer apartado, es el que cohesiona a partir de la unión de la historia y el mito a los individuos de una comunidad. Sin el arte unificador del mito, lo que va quedando son una serie de eventos históricos conectados de forma abstracta, que no conducen al espíritu humano sino por el camino de la desolación frente a la violencia y frente a la soledad del mundo. Por otro lado, esto implica que la información que se obtiene de la experiencia histórica no se semantiza, sino que solamente se recopila, se compila, en órdenes estratégicos según la favorabilidad del sistema sociopolítico, pero no se le confiere un sentido: no se convierte en parte de nuestra identidad, no marca contundentemente nuestra individualidad, no nos une a nada; solo evidencia ese carácter incomprensible y abrumador de la realidad, sin que podamos siquiera concebir que somos parte suya, ni mucho menos que podemos servirnos de ella, como alguna vez lo permitió creer el mito.

Todo esto hace que se pierda el vínculo comunitario, y ahí es cuando se empieza a consolidar lo que Bauman (2008) llamó la *sociedad líquida*: una sociedad compuesta por individuos que carecen del criterio del valor de la comunidad y, por ende, una sociedad compuesta por individuos que padecen temores como el de la soledad, el del sin sentido, la de la segregación, etcétera. Actualmente, estamos al borde del abismo de la pérdida completa de lo que nos une: nuestros mitos, nuestras historias colectivas, nuestras creencias y nuestra moral. Un mundo como este deja al ser humano en el abismo del sin sentido; no hay roles sociales, no hay estabilidad, no hay un para qué, no existe ninguna de esas respuestas que propor-

cionaba el mito y que son tan esenciales para construir el valor de la comunidad y, por ende, el valor de la identidad personal: la razón de ser.

Hoy en día, vivimos un mundo cargado de individualidades que van a la deriva, individualidades que solo comprenden el valor del gozo, que están totalmente entregadas al hedonismo, por lo que les es imposible consolidar cualquier cosa que demande mayor tiempo o mayor esfuerzo que el que demanda la economía individualista de consumo. Los valores que defiende esta nueva sociedad son los de la inmediatez, la obsolescencia, la celeridad, la facilidad, la autosatisfacción; valores que son totalmente contrarios a los que podrían constituir una comunidad sostenible, colaboradora, que respete los derechos generales y que, sobre todo, busque el bien común. Nuestra sociedad, con sus altos consumos en droga psiquiátrica, está gritando por un camino alternativo ¿Sería posible? ¿Es posible que podamos rescatarnos de este mundo inaprensible en el que nos encontramos inmersos? ¿Qué podamos volver a darle sentido? No se puede asegurar que el que aquí se propone sea el camino, porque, después de todo, lo que se está evaluando es un fenómeno cuya actualidad está compuesta por ínfimos vestigios de lo que alguna vez fue. Sin embargo, es claro que el mito, hasta hace muy poco, tuvo una función social fundamental: la función de darnos una identidad que se correspondiera con los valores de una comunidad; identidad que implicaba un sentido. Hoy necesitamos recuperar esa identidad, necesitamos volver a ser parte de algo, volver a creer en algo y volver a abrir las posibilidades del ensueño.

### Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2014). *Tratados de lógica. Organón*. 4ta edición. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *La retórica*. Madrid: Gredos.
- Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.
- Bordes Solanas, M. (2011). *Las trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Burke, P. (1996). La nueva historia, su pasado y su futuro. En B. Peter (Ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Saussure, F. (2013). *Curso de lingüística general*. (1.ª ed., 4.ª reimpr). Madrid: Akal.
- Derrida, J. (2008). La mitología blanca. En *Márgenes de la filosofía* (p. 247-311). Madrid: Cátedra.
- García Gual, C. (2008). Mitología. *Manuales y Anejos de «Emerita»* - XLIX. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Halbwachs, M. (2004). *Los Marcos Sociales de la Memoria*. Barcelona: Anthropos.

- Lévi-Strauss, C. (oct. - dec. 1955). The structural study of myth. *The journal of American folklore*, 68(270), 428-444.
- Meletinsky, E. (2013). *The Poetics of Myth*. Nueva York: Routledge; Taylor and Francis.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=PQM1Wus|PQMf1C3>
- Ricoeur, P. (1980). *La Metáfora Viva*. Madrid: Ediciones Europa.
- Ricoeur, P. (2004) *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Shklovski, Víctor. (2005) *El arte como artificio*. En Cuesta Abad, J. y Jiménez Heffernan, J. (eds.), *Teorías literarias del siglo XXI: Una antología*. (pp. 68-75). Madrid: Akal.
- Somcultura. (2017). Cómo funciona un telar. Museu etnogràfic de Ripoll. Recuperado de <http://somcultura.com/es/como-funciona-telar-museu-etnografic-ripoll/>
- Toulmin, Stephen E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Virgilio. (1992). *La Eneida*. Madrid: Gredos.



# NUEVAS PATERNIDADES: TRANSFORMACIONES EN LA IMAGEN PATERNA EN EL CINE INFANTIL<sup>1</sup>

Alejandra María Laverde Román<sup>2</sup>

Carlos Mario Berrío Meneses<sup>3</sup>

## Introducción

Diversos autores han señalado la profunda transformación que la figura paterna ha sufrido en el mundo contemporáneo. Esto se evidencia en cierto tipo de discursos culturales como la publicidad, la psicología, los medios noticiosos y algunas representaciones artísticas actuales. Así, la imagen que se ha construido en torno a la figura del padre de familia se ha transformado de ser un representante de la autoridad, dueño no solo del patrimonio material de la familia e, incluso, de las vidas de sus hijos y mujer, para hoy día configurarse principalmente bajo el concepto del hombre amoroso. Aquel que cambia pañales, juega con sus hijos o se disfraza con sus hijas, y que ha reemplazado paulatinamente la imagen de aquel padre primigenio que tiene derechos indiscutibles sobre su descendencia, en términos de ser el único que decide sobre sus vidas, los castigos a los cuales someterlos o sobre la conveniencia de un posible matrimonio (Julien, 1993).

<sup>1</sup>Esta publicación está asociada al proyecto de investigación titulado *Relatos de marca. Análisis de las estructuras narrativas de las campañas de comunicación de marca a la luz de la Teoría del Relato*, la cual ha sido financiada entre la Universidad Católica de Oriente y la Universidad de Medellín. En esta última institución, la investigación se registra bajo el número 976.

<sup>2</sup> Doctora en Teoría, Análisis y Documentación Cinematográfica de la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en literatura de la Universidad de Antioquia y en la actualidad es profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad de Medellín. Sus líneas de investigación son, la de Estudios Literarios y la de Narrativas Audiovisuales: narratología, teoría del relato y análisis textual del audiovisual. [alaverde@udem.edu.co](mailto:alaverde@udem.edu.co)

<sup>3</sup> Publicista, Magíster en Estudios Políticos. Doctorando en Comunicación audiovisual, publicidad y Relaciones Públicas. Docente investigador de la Universidad de Medellín y coordinador de la Maestría en Comunicación de la misma institución. Sus áreas de interés en docencia e investigación giran en torno a los relatos, la propaganda, el *branding* y la publicidad. [caberrio@udem.edu.co](mailto:caberrio@udem.edu.co)

Las nuevas generaciones experimentan en su crianza no solo estos cambios en el comportamiento de sus propios padres, sino también aprendiendo de las prácticas culturales y de los medios de comunicación a las que son expuestas. En este sentido, surge una interrogante sobre la imagen paterna que predomina en los medios de comunicación a raíz de estos cambios en la función de la paternidad en el mundo contemporáneo: ¿Qué tipo de padre se configura en los largometrajes más vistos por los niños y las familias en Colombia? Esto nos ha llevado a analizar cómo se conforma la imagen del padre de familia en los largometrajes infantiles más vistos en el país en los años anteriores, sustentados también en que entendemos que, en este tipo de texto artístico —y en general en el arte— puede hallarse la experiencia del sujeto. O, en otras palabras, las diversas sociedades representan su realidad en las obras de arte que desarrollan y aprecian, tal como lo entendieron Warburg (2005), Panofsky (1995) y Kracauer (1985).

Analizar *Finding Dory* (2016) -*Buscando a Dory*- y *The Boss Baby* (2017) -*Un jefe en pañales*- los dos filmes más vistos en Colombia durante el 2016 y 2017 y la precuela *Finding Nemo* (2003) -*Buscando a Nemo*-, resulta revelador para entender qué tipo de padre se configura en estos filmes y conocer —por tanto— con qué tipo de padres se identifican los sujetos que leen estos textos artísticos. Este análisis nos acerca a responder la pregunta ¿Cuál es el papel o la función del padre en nuestra sociedad actual? Y que irremediamente nos remite a otra aun más compleja: ¿Qué es *ser* padre?

En el origen de la cultura occidental, la paternidad se vincula a la palabra *amo*, debido a que el padre es el amo y señor de su casa y de la mujer que en ella habita. En tal sentido, la paternidad era «adoptiva y voluntaria», tal como destaca Philippe Julien (1993, p. 19), pues el hijo, después de ser depositado en el suelo frente a su padre, era recogido por este en señal de reconocimiento. Sin embargo, esta definición de padre como *amo* empezó a sufrir un profundo deterioro desde hace un par de siglos; Y hoy día hallamos a un padre que ha perdido el derecho sobre sus hijos —y sobre su esposa— mientras ellos mismos —su esposa y sus hijos— se han convertido en sujetos de derechos. Sobre estos últimos, el *bienestar* se ha convertido en ese elemento central sobre el cual se definen los derechos y también la imagen del padre. Así, la definición de padre cambia de ser un *amo* a convertirse en aquel que se *ocupa* de sus hijos, respeta y —especialmente— vela por el cumplimiento de los derechos de estos. En otras palabras, ante su familia el padre se convierte en un representante de la sociedad, o —si se quiere— de la Nación, pues allí deberá velar por los principios y valores de esta. No obstante lo anterior, la función de velar por el bienestar de sus hijos no recae exclusivamente en la figura del padre, sino en la sociedad misma que ha destacado a un conjunto de terceros para que cumplan dichas funciones: Psicólogos, médicos, trabajadores sociales, jueces, profesores, et-

cétera, emergen como una serie de funcionarios dedicados a guiar a los padres en el cuidado de los hijos e, incluso, imposibilitar la paternidad en quienes no la ejercen bajo los valores de la sociedad a la que pertenecen. Se evidencia entonces que los hijos y el cuidado de estos han dejado de ser un asunto privado para insertarse en la esfera de lo público, transformando radicalmente la imagen del padre de familia.

Se trata pues de un cambio que lleva a la primera cuestión sobre la función del padre en nuestra sociedad actual; la respuesta debe empezar a buscarse a partir del rol que tradicionalmente ha desempeñado esta figura paterna en el entorno familiar como aquel que impone la ley y es el poseedor de un saber. A esta conclusión preliminar se ha llegado a partir de la perspectiva psicoanalítica, una de las disciplinas que más ha estudiado este asunto. El psicoanálisis parte de la certeza de que este cumple una función determinante en la formación de la psiquis humana. En principio, para el psicoanálisis, el padre es aquel que la madre instaura como *nombre*, es decir, es ella quien inscribe el lugar del padre en el orden simbólico. Esto sucede al declinar el *complejo de Edipo* que constituye el eje central de la teoría freudiana, retomado por Lacan para explicar el funcionamiento psíquico y la formación de la personalidad.

De esta manera, el *complejo de Edipo* se presenta como una estructura triangular, por medio del cual se introduce la figura del padre, quien es el tercero en la triada y, así, resulta en la separación de la diada madre-hijo.

Lacan explica el *Edipo* en tres tiempos: en el primero, el niño se encuentra en un estado de plenitud respecto a la madre, se trata de una relación de fusión total con ella, una fusión narcisista donde inicialmente el niño, en calidad de bebé, ni siquiera percibe que es un ser diferenciado de la madre. Ella se instaura como una figura todopoderosa que elimina todo su sufrimiento con sus cuidados. En tal sentido, dos conceptos o planos aparecen aquí, poderosamente vivenciados por el niño. Por una parte, lo *real*, —llamado por Freud como *lo siniestro*— entendido como lo caótico de la existencia, el sinsentido, lo ininteligible que golpea al ser. González Requena (2011) lo define como aquella masa de energía ciega, brutal, que golpean la conciencia y amenazan con aniquilarla; pero la conciencia recibe excitaciones tanto del exterior, así como del interior: aquellas fuerzas violentas que son *las pulsiones*. Sin embargo, a lo *real* se le opone un segundo plano: el imaginario, el cual se configura gracias a la madre que protege al bebé de esas fuerzas de lo *real*. Su sola presencia, los cuidados que ella brinda al infante, le permiten a este crear la imagen de una todopoderosa madre capaz de enfrentarse y ocultar al sufrimiento, al dolor, al caos de lo *real*.

Sin embargo, en un segundo tiempo, el niño identifica la existencia de algo (el padre) más allá de él, que la madre desea. Es más, es la madre quien introduce la figura del padre ante su hijo, no solo a través de la palabra sino de la mirada, de la

mirada de la madre hacia el hombre que desea y que le ha permitido concebir un hijo. Esta introducción le permite al niño romper la fusión narcisista con la madre. La mirada deseante de la madre resquebraja la imagen todopoderosa que el niño ha construido sobre ella. El niño, entonces, lo percibe como su rival por ser objeto de deseo de la madre.

El tercer tiempo define la salida o no del *complejo de Edipo* es cuando el niño puede concretar su posición como sujeto deseante tras la separación, como un ser que puede desear más allá de la madre. Es en este momento que queda instaurada la ley simbólica a partir de la identificación del niño con el padre.

De acuerdo con lo anterior, es posible categorizar tres instancias del padre: el real, el simbólico y el imaginario. El padre real es aquel hombre de carne y hueso que provoca el deseo de la madre, le brinda un goce que el hijo es incapaz de proveer o siquiera conocer; el padre *simbólico* es introducido por la madre en la existencia del hijo y específicamente por su deseo, es a quien la madre desea más allá de su hijo y, por ello, es un padre capaz de imponer la ley, pues es quien representa la autoridad al lograr separar al niño de su madre y romper la fusión narcisista madre-hijo. El padre *simbólico* es quien, a través de la palabra *No*, decreta la prohibición sobre el objeto de deseo infantil y prohíbe así el incesto. La ley simbólica queda instaurada cuando el niño se identifica con el padre como poseedor del pene, es quien puede darle a la madre lo que ella desea, aquello de lo que carece, porque es él quien lo tiene (Lacan, 1958, p. 200).

Finalmente, el padre *imaginario* se consolida sobre los cinco o seis años del niño, momento en que el *Edipo* declina; así, el hijo consolida una imagen poderosa del padre, lo considera un hombre de fuerte estatus, bello, admirable, fuerte y viril. No obstante, lo percibe como quien lo priva, frustra y prohíbe. Es decir, traslada la figura de padre *real* a un ámbito de lo imaginario, una imagen de padre omnipotente que lo puede todo. León (2013) plantea su función en términos de una fantasía del sujeto «El padre imaginario, finalmente, alude a la *imago* paterna (...) es el objeto paterno en la fantasía del sujeto, destino del conflicto de ambivalencia afectiva y agente de la privación» (p. 65).

Es, justamente, el padre real quien permite hacer el duelo por este padre ideal, porque no se identifica con esa imagen de un todopoderoso. Este al que el niño se vuelve en la declinación del *Edipo*, es un padre privador que se corresponde con un padre ideal, pero que debe fracasar en el encuentro con el padre *real* para permitirle el duelo por este padre *imaginario*. En Lacan *lo imaginario* está relacionado con *lo simbólico* porque lo primero se estructura a partir de lo segundo. El padre como significante está en la base del orden simbólico, por lo tanto, el significado y la significación son componentes de lo imaginario. El lenguaje está compuesto por códigos simbólicos e imaginarios, de tal manera que el padre real tiene como



correlato en el inconsciente del niño al padre imaginario, una representación simbólica construida desde lo subjetivo. El estatuto de padre simbólico se reduce a un significante que se designa como *nombre del padre*. Este es habilitado por la madre, como ya se ha mencionado, por medio de su palabra que lo inscribe en un lugar del orden simbólico. El niño busca relacionarse con el padre desde un orden simbólico lo que permite que se cumpla la función paterna y se desarrolle el Superyó.

De lo anterior, y en relación al *complejo de Edipo*, se desprende que la función determinante del padre consiste en la instauración de la ley, tal como lo afirman Freud, Lacan y Julien, entre otros. Ahora bien, diversos autores, entre los que se cuentan Joseph Campbell (1959), Levi Strauss (1968), Vladimir Propp (1992) y Jesús González Requena (2006), han estudiado —cada uno en su momento— la relación de esta estructura edípica con los relatos míticos y otras formas narrativas como el cuento maravilloso y el cine clásico norteamericano. Particularmente, en el estudio de este último, Jesús González Requena (2006) ha desarrollado una *teoría del relato* que propone una relectura de la historia del cine norteamericano a partir de su estructura narrativa.

El autor relaciona la estructura narrativa de los largometrajes estadounidenses con el *complejo de Edipo* e, incluso, asegura que este puede ser concebido como un mito, entendido este como el relato simbólico que traza en el caos de lo *real* los surcos que hacen posible la construcción de la subjetividad. De esta manera, afirma que la historia del cine norteamericano del siglo XX adquiere toda su importancia porque fue el único capaz de ofrecer a sus públicos relatos simbólicos para configurar un horizonte de sentido que les permitiera gestionar su subjetividad.

En este sentido, la estructura básica del relato simbólico se construye a partir de dos ejes: el de la *carencia* y el de la *donación* (González, 2006). En el primero se encuentra un sujeto que desea un objeto del que carece. El segundo, se compone por diferentes figuras nucleares que son el sujeto (héroe), el destinador —investido por la Ley— y el oponente. Así mismo, en este eje se halla una profunción que es *la tarea*, la cual es donada por el destinador y realizada por el héroe.

En este relato simbólico, el destinador es una figura directamente relacionada con el padre simbólico del *complejo de Edipo* que cumple una función determinante en la configuración de la subjetividad. Es el encargado de donar una tarea al héroe que dote de sentido su trayecto narrativo. Además, de los conceptos de padre lacanianos, González Requena introduce una cuarta noción, la del padre amoroso, en concreto, en lo que lo diferencia del padre *simbólico*.

Según el autor, el padre amoroso quiere ofrecerle al hijo el retorno a la *imago primordial* en que la madre y él se encontraban en una fusión como si ella fuera parte de sí mismo. Es un ámbito en el que, a efectos prácticos, el hijo tiene derecho a todo, pero no está obligado a nada. Una ilusión en la que no existe lo *real*. El *padre*

*simbólico*, con su actitud dura de prohibición, contrasta con el padre amoroso, con una actitud más afectiva. En el relato simbólico que constituye el cine clásico, las dos caras del padre amoroso y simbólico suele aparecer en una articulación precisa, nítidamente dibujada en su diferencialidad (González, 2014).

Lo que allí se juega está directamente relacionado con lo *real*, el padre simbólico obliga a confrontar su existencia, el amoroso, intenta ocultarla:

Y bien, esa condición de inexplicable de lo *real* es vivida por cada cual como algo injusto. Les repito: lo *real* es lo que se deduce del hecho de que el mundo no está hecho para nosotros, ni para responder a nuestras expectativas ni para satisfacer nuestros deseos (...) El padre amoroso quisiera ocultarle al hijo lo que de dolorosamente *real* hay en el mundo. Pero si insiste en hacerlo le desarma. Quiriendo protegerle le desprotege, pues no le ayuda a endurecer su yo para los embates que le aguardan. El padre simbólico le obliga, en cambio, a tomar consciencia (...) El padre simbólico, en cambio, sabe que el sufrimiento es inevitable y que por tanto debe ser anunciado (...) La diferencia fundamental entre el padre simbólico y el padre amoroso es que el primero es capaz de soportar la angustia del hijo (González, 2014-2015).

## Metodología

Así, expuestas las relaciones entre el *complejo de Edipo* con los relatos simbólicos y la función que el padre cumple en ellos, el presente texto se centra en el análisis de los tres filmes mencionados a partir de estos conceptos teóricos que siguen las propuestas psicoanalíticas que han establecido como hipótesis el papel fundamental que cumplen los relatos para la constitución del sujeto, en concreto, de acuerdo con González Requena en su texto *Clásico, manierista, postclásico* (2006):

El cuento maravilloso —y por ello, en suma, el relato— no es tan solo una formación discursiva en la que se manifiestan los conflictos inconscientes del niño, sino antes que ello, y en primer lugar, el instrumento textual que permite la construcción misma del inconsciente como espacio simbólico (...). O en otros términos: el inconsciente es el resultado de la configuración de las pulsiones que reinan en la cría del ser humano por ciertos textos configuradores que le son ofrecidos en su primera infancia. Y textos necesariamente narrativos, pues su función es modelar el proceso temporalizado de su configuración (p. 537).

Relatos simbólicos presentes en el cuento, pero como ya se advirtió, también en el cine. Por ello, la reflexión sobre estos temas en general, más específicamente de la función del padre (*real*, imaginario, simbólico o amoroso), es pertinente en el cine infantil, más cuando entendemos que en estas obras podemos hallar la experiencia del sujeto de quienes las realizan y de quienes las apreciamos.

Para ello, se utiliza la metodología del análisis textual mediante el estudio de la estructura narrativa y la representación fílmica en algunas de las secuencias en que se evidencia la cuestión formulada. Las secuencias seleccionadas para el análisis son las iniciales de cada largometraje donde son presentados los personajes principales de cada uno de ellos. Así mismo, en *Finding Dory*, todas aquellas donde aparecen los padres de Dory, ya sea a través de los recuerdos de Dory o tras su feliz reencuentro. En *Finding Nemo*, se analizan las secuencias donde claramente se aprecia el complejo edípico y alguna de las instancias paternas que puede experimentar Nemo en calidad de hijo.

## Resultados

*The Boss Baby* narra la historia de Tim Templeton, un niño de siete años y medio, que ya ha gestionado su complejo de *Edipo*. No obstante, es un pequeño fantasioso que utiliza su imaginación para lidiar con la angustia de lo *real* que significa el nacimiento de su hermanito. El filme inicia con su voz de adulto *en off* que explica lo maravillosa de su infancia al lado de dos padres que son cómplices en sus aventuras y destinan su tiempo entre sus ocupaciones laborales y su crianza, además, compartida activamente en una relación de horizontalidad entre ambos progenitores.

Tim relata cómo sus días transcurrían al lado de sus padres sin perturbaciones hasta la noche en que sus padres lo interrogan sobre su opinión acerca de tener un hermanito. El niño responde sin dudar «no, gracias, así estoy bien». En el inicio del filme, se visualiza una de las fantasías del pequeño. Sucede en el Congo cuando se encuentra en una aventura en la selva, «La supervivencia del más fuerte, es ley de la selva siempre hay alguien queriendo tomar lo que es tuyo, ¿Cómo lo sé? Por poco me pasa a mí». De esta manera anuncia cómo vive la llegada del nuevo miembro de la familia que amenaza con arrebatarle el amor de sus padres.

Por su edad, dice que dependía de su activa imaginación, en sus fantasías y juegos, «A veces yo rescataba a mis padres, otras veces, ellos a mí». Los tres formaban un triángulo perfecto «la forma más fuerte de la naturaleza». En su imaginación, mientras estuviera con sus padres, nada malo podría sucederle. Ese triángulo lo protege de los peores desastres, contra él se estrellan camiones, pasan tornados que destruyen todo a su alrededor; pero ellos permanecen ilesos: el Titanic y un asteroide mismo se destruye contra el indestructible triángulo que forma junto a sus dos padres. Así, en la película ellos aparecen constantemente formando una tríada, que denota protección familiar.

En esas imágenes se hace evidente cómo el triángulo familiar lo protege frente a cualquier amenaza de lo *real*. El mundo a su alrededor se torna brutal, las imá-

genes adquieren fuertes tonalidades; el amarillo y el rojo de un fuego que todo lo consume, la oscuridad en las casas que flotan en el aire con otras familias dentro, así lo revelan las luces en las ventanas; los troncos de los árboles muertos; la naturaleza destructiva sobre la ciudad —de manera similar había pintado Vincent van Gogh en *La noche estrellada*— y que, curiosamente, es usada por González Requena (2011) para referirse a lo *real*.

Los padres Templeton tenían, además, el trabajo más «cool» porque eran empleados de una compañía llamada PuppyCo. —*PerriCorp.*—, una compañía que mercadea con cachorros caninos. La misma noche en que sus padres le anuncian la llegada del nuevo bebé, justo antes de dormirse, Tim construye una fantasía en su sueño para lidiar con esta noticia que significa una doble angustia: la de la sexualidad de sus padres y la de perder la atención de ellos por la presencia de un tercero que amenaza con robársela. En su fantasía, la respuesta a la primera pregunta que lo angustia se resuelve al crear una compañía análoga a la de sus padres, una que produce «cachorros humanos». En cuanto a la segunda, ese bebé que llega a su hogar, no es uno como los demás. Es un agente encubierto que trabaja para una gran compañía llamada Bebé Corp., su misión es mantener el equilibrio entre el amor que se le da a los perros y el que reciben los niños. Los primeros amenazan con llevarse todo el amor de las personas, especialmente porque el gerente malvado de —*PuppyCo*— planea lanzar al mercado el cachorro *forever*.

Tim desea desenmascarar al bebé, ya que, si todos aman al cachorro que no crece, que reemplazaran a los bebés, entonces, nadie —incluyendo sus padres— amarían a un bebé adulto. Aunque su misión inicial es demostrarles a sus padres que su hijo menor no es lo que ellos creen que es, se ve obligado a aliarse con el pequeño para ayudarlo a cumplir su trabajo con la promesa de que volverá a su compañía *Baby Corp.* y se alejará de su familia. Los padres están dedicados a las necesidades de su pequeño, lo que estimula también la fantasía de que el bebé es un jefe que exige toda la atención de sus padres. Tim resiente este «abandono», no hay más atención para él: sin cuentos, sin canciones y unos padres exhaustos que lo ignoran. No obstante, en su presentación inicial queda establecido que el padre ha sido también su compañero de juegos, de aventuras; un *padre amoroso*. Aunque se puede inferir que también ha sido un *padre simbólico* que ha establecido la prohibición del lecho materno en el que no hay espacio para ese triángulo. Tim duerme en su cuarto y allí crea una serie de fantasías, de aventuras, peligros que lo ayudan a afrontar su angustia.

Así mismo, el suyo es también un *padre real* que es la pareja de la madre, pero que no es el que la madre nombra en su ausencia, sino uno que está allí presente para su hijo a pesar de su trabajo: «Aunque mis padres trabajaban muy duro, siempre tenían tiempo para mí». Es este padre quien le anuncia que tendrá un hermanito.

Es claro que, también, la madre ya le ha dado el lugar al padre, no hay duda de que allí está el *nombre del padre*, un padre real: ¿No es ese deseo el que evidencia el prominente vientre de la madre?, que hay un padre capaz de estar a la altura del deseo de la madre. Tim, además, es reconocido como un Templeton, pues así es nombrado por su hermano, mientras el pequeño es nombrado una y otra vez como «bebé», solo recibirá su nombre al término de la aventura cuando ambos se acepten como parte de la misma familia.

Aunque en la fantasía de Tim ambos padres parecen ciegos ante lo que ocurre bajo su propio techo, son padres amorosos, angustiados por las demandas del bebé, pero fascinados y dispuestos a realizar el esfuerzo. También ponen límites al comportamiento de Tim, al descubrirlo a punto de lanzar al pequeño por la ventana, ambos lo reprenden y castigan. Una escena cómica en la que el padre muestra esa faceta conocida en la que junto a la madre le llaman la atención al hijo, pero él espera a que ella imponga el castigo para ratificarlo como si fuera su idea. Comportamiento consecuente con la tradicional diferenciación de roles, como un saber aceptado de que la madre establece mejor esas normas dentro del hogar del día a día y el padre sobre otros aspectos, cuando resulta necesario.

Puede argumentarse que el comportamiento de Tim, que inicia con una posición egoísta de volver a acaparar el amor de sus padres, termina bien al afrontar toda esa angustia y adquirir otro saber. La experiencia de Tim lo lleva a sentirse preparado para ser otro, un hermano mayor que llega a sacrificar, incluso, todo el amor de sus padres para compartir su vida con el hermano pequeño. Su sacrificio y su protección hacia el bebé se convierten en un comportamiento fraterno, pero a la vez paternal, que se pasa de querer sacarlo de su vida y su casa a enseñarle a ser un niño, a disfrutar el ser parte de una familia, aunque con ello sabe que tendrá que compartir con él lo que ha considerado solo suyo. Tim logra salir victorioso de esta nueva aventura que lo lleva a un escalón más hacia la madurez. Los padres lo reconocen al afirmar: «Eres nuestro héroe y un gran hermano mayor». Se ha completado ese aprendizaje. En la última secuencia del filme, se presenta un Tim adulto junto a su pequeña hija a la que le ha narrado todo este relato cuando ella atraviesa la misma experiencia con el nacimiento de su hermanita. Así, con el tiempo Tim se ha convertido también en un padre que puede darle un camino a su hija, lega este relato de su experiencia para que ella aprenda a afrontar este momento y adquirir un conocimiento que la irá preparando para la vida, en concreto, para la maternidad misma.

*Finding Nemo* (2003), por otra parte, tal como su nombre lo indica, narra la historia de la búsqueda de Nemo, un pequeño pez payaso que ha sido raptado y llevado a una pecera en Sídney. Esta búsqueda inicialmente es emprendida por Marlin, el padre de Nemo; a él se suma Dory, una pez cirujano con problemas de memoria a corto plazo. Nemo logra escapar de la pecera donde se encuentra reteni-

do y encontrarse con su padre y Dory en la bahía de Sidney. Por otra parte, *Finding Dory* (2016) es la secuela de esta historia, que —paradójicamente— no se centra en la búsqueda de Dory, sino más exactamente la que ella hace de sus padres. A pesar de su dolencia con respecto a su memoria de corto plazo, Dory recuerda que ha perdido a sus padres y emprende su búsqueda hasta encontrarlos.

Las primeras secuencias de cada uno de los filmes nos permiten comprender las motivaciones y el tipo de carácter que tienen los personajes principales, así como qué tipo de paternidad es ejercida allí. Ambas historias inician con una tragedia. En *Finding Nemo*, Marlin y Coral son una pareja de peces payaso que han conformado una familia y esperan el nacimiento de sus hijos. Inicialmente, Marlin es presentado como un esposo que se ha esmerado para conseguir lo mejor para ellos y un hogar con la mejor vista del arrecife. Sin embargo, es precisamente la ubicación de este refugio la que permite que quede expuesto ante el ataque de una barracuda que acaba con Coral y todos sus hijos, excepto uno: Nemo.

Después de este evento, la personalidad sobreprotectora que Marlin proyecta hacia Nemo, le impide prepararlo para su encuentro con las dificultades propias de la vida. Lejos de mostrar alguna característica de un padre simbólico, se ha convertido en un padre no solo *amoroso*, sino sobreprotector, que intenta alejar a Nemo de cualquier peligro y no le ha enseñado que los obstáculos solo se pueden superar enfrentándolos. Marlin se ha rehusado a preparar a Nemo para enfrentarse con lo *real* porque él mismo ha fracasado en su encuentro, se ha fracturado y no solo ha perdido a su esposa y a la mayoría de sus hijos, sino que se ha convertido en sobreprotector con el único que le queda. En pocas palabras, Marlin se presenta como un personaje que al enfrentarse con lo *real* se ha convertido en un fracasado. Incluso el nombre que recibe Nemo, no es idea de Marlin, sino que sería —sin siquiera saberlo— el último deseo de Coral antes de morir: que uno de sus hijos se llame Nemo.

Ante la incapacidad de Marlin de configurarse como un *padre simbólico*, Nemo halla dicha función paterna en otro pez: Gill, un avezado pez ídolo moro que se encuentra atrapado junto a Nemo en una pecera en Sidney. Gill le enseña a enfrentarse a lo *real* y salir airoso. Después de una ceremonia de iniciación, Nemo será rebautizado como Tiburoncín y allí le será donada la tarea de liberarse y reencontrarse con su *padre real*, con su progenitor. Es decir, Nemo no tendrá que quedarse esperando a que su padre lo rescate, sino que tendrá que partir a su encuentro.

La actitud sobreprotectora de Marlin solo cambiará hacia el final del filme, después de que ambos se han enfrentado con éxito a lo *real*. Marlin, por una parte, en su búsqueda de Nemo, donde se enfrenta con éxito numerosos peligros; Nemo, quien se libera gracias a Gill y salva a otros peces —incluyendo a Dory— de una red de pesca.

*Finding Dory* inicia con la presentación de Dory como la pequeña hija única de Charlie y Jenny, un par de peces cirujano que le ayudan a enfrentarse a su pro-

blema de memoria de corto plazo. A pesar de sus esfuerzos, Dory se pierde siendo muy pequeña; rápidamente los olvida. Ya siendo una adulta, se encuentra con Marlin en su búsqueda de Nemo, donde vemos repetirse una secuencia de *Finding Nemo* y así asistimos a una relación intertextual.

Marlin, Dory y Nemo han conformado una nueva familia en la cual Marlin no ocupa la instancia de un *padre real*, pues no hay ningún indicio de que él se haya convertido en el objeto de deseo de Dory. Ello no solo se debe a que Dory y Marlin pertenecen a especies diferentes, sino también a que Marlin y Nemo continúan durmiendo juntos en el mismo lecho al interior de una anémona a la cual Dory no puede ingresar. Marlin, a pesar de todo, continúa siendo un padre netamente *amoroso* que no solo es sobreprotector con Nemo, sino —paradójicamente— también con Dory.

Los espectadores lentamente accedemos a los recuerdos de Dory y allí vamos notando el carácter de los padres de ella; aparentemente se configurarían como *amorosos* por la ternura y cuidado que sobre ella depositan, además, compartiendo mutuamente los roles de la paternidad. Es difícil hallar diferencia alguna entre los roles paternos, hasta tal punto que pareciera no hay ninguna diferencia entre ambos. Es decir, pareciera que las funciones de los padres y las madres, más allá de ser complementarias, fueran idénticas. Sin embargo, bajo esa apariencia subyace una ligera diferencia de roles.

Las secuencias en que inicialmente son presentados los padres de Dory obedecen a los recuerdos que ella tiene de ellos, por lo que algunos planos son subjetivos o semisubjetivos, aunque hay un importante número de planos que no lo son, lo que nos indica que los hechos, tal como ella los recuerda, sucedieron de la misma manera. Es decir, en múltiples ocasiones la cámara se ha ubicado en una posición que nos presenta los hechos tal como efectivamente sucedieron, sin importar que a ellos accedemos solo por ser un recuerdo de Dory. De esta manera, lentamente la historia presenta a Charlie como un padre que va más allá de ser simplemente *amoroso* y se va consolidando como un *padre simbólico* que está preparando a su hija para enfrentarse con el caos de lo *real*.

Sin que Dory —y los espectadores— lo sospechen, Charlie está utilizando su gusto por las conchas marinas para que ella aprenda a regresar a casa, para que pueda superar los obstáculos que enfrentará en su camino: «Si hay algo muy duro de hacer... siempre hay otro camino». Paulatinamente apreciamos cómo la seguridad de Charlie aumenta ante la posibilidad de que Dory tenga que enfrentarse sola a lo *real*, incluso, ante la duda de Jenny sobre las posibilidades de supervivencia de Dory si se pierde, Charlie responde diciéndole amablemente: «Ay, mi cielo, todo estará bien».

El feliz reencuentro entre Dory y sus padres es revelador pues, efectivamente, sus padres confiaron en que ella encontrara el camino a casa siguiendo un camino

construido con conchas de mar. La esperaron durante años en un mismo lugar confiados en que ella sería capaz de regresar. Esta victoria no solo se presenta claramente en esta emotiva secuencia, sino que, además, se vivencia al final del filme, cuando ya en compañía de Marlin y Nemo en el arrecife en que están viviendo, Marlin le dice a Dory: «Es que tú, lo lograste». Allí Dory accede a través de un recuerdo al momento en que sus padres están seguros de que ahora puede enfrentarse a lo *real*, a la pérdida y al sufrimiento que esto conllevará. Sus palabras al momento en que Dory aprende a regresar a casa son claras: «¿Sabes qué significa, nena? Significa que todo lo que te propongas lo podrás hacer, Dory». Lo podrá lograr porque sus padres, más allá de ser tiernos y cariñosos con ella, de llamarla amablemente «escamitas» —*cupcake*— han cumplido una función simbólica.

Ahora bien, una disyuntiva familiar se hace presente en el filme, la que Dory tiene entre su antigua familia y la que ha conformado con Marlin y Nemo. Es decir, Dory hace parte de la familia de Charlie y Jenny en calidad de hija, pero desde el filme pasado, *Finding Nemo*, ha conformado una nueva familia, como madre sustituta de Nemo. Así, si bien no puede evidenciarse un lazo romántico entre Marlin y Dory, la sugerencia de una familia mononuclear es notablemente evidente. Entonces cómo reconciliar este dilema que había sido planteado por Philippe Julien (2002) apoyado en Levi-Strauss, quien afirma categóricamente que las familias asisten a un proceso de construcción y reconstrucción constante. Es decir, los hijos deben abandonar a su padre y a su madre con el objetivo de formar una nueva familia. En palabras del autor «Es preciso que cada familia muera para que otra pueda vivir de otro modo y en otro lado» (Julien, 2002, p. 39).

Tal máxima es imposible de apreciar en *Finding Dory* y el filme le da una sencilla solución: ambas familias finalmente se asientan en el arrecife donde inicia *Finding Nemo*. Así, Dory puede hacer parte de ambas familias, tanto en calidad de hija de Jenny y Charlie como en calidad de madre sustituta de Nemo, al lado de Marlin, pero dándole prioridad a esta última relación. Los últimos minutos del film también son reveladores, pues *Finding Dory* finaliza de una manera similar al inicio de *Finding Nemo*, con Marlin y su pareja —esta vez Dory— mirando al océano en la orilla del arrecife. Y esta escena no sería posible, o mejor, este final (donde Dory se presenta segura de sí misma al lado de Marlin) sería imposible sin el apoyo y la función simbólica que desempeñaron sus padres en su infancia.

Ha sido dicha función paterna la que ha permitido que Dory encuentre finalmente a sus padres. En este sentido, es posible calificar el título de la obra como inexacto, pues hemos asistido más exactamente a *Finding Dory's parents*, ya que no han sido los padres de Dory quienes han hallado a su hija. Ellos confiaron a que ella los encontraría gracias al ejercicio de la función simbólica.



## Conclusiones

Ante la pregunta de Julien «¿Se habrá vuelto inconsistente la diferencia misma hombre-mujer?» (1993, p. 83), una lectura superficial de estos largometrajes nos podría llevar a creer que, efectivamente, esta diferencia es cada vez más invisible e inexistente. Creencia que estaría sustentada por los cambios políticos y sociales de nuestro tiempo. Sin embargo, recordemos que una mirada psicoanalítica de estos largometrajes no pretende hallar las implicaciones políticas de la transformación de la figura paterna, sino cómo se configura la experiencia del sujeto en estos filmes, cómo se establece la imagen del padre, pues allí subyace y se revela la verdad acerca de los autores y espectadores del filme.

En tal sentido, una lectura detenida de estos largometrajes nos lleva a concluir que, la diferencia hombre-mujer persiste en estas obras, sin importar que ambos compartan roles similares. En *The Boss Baby* ambos padres tienen el mismo trabajo fuera de casa, ambos participan en los juegos con Tim y en la noche se juntan los dos para leerle y cantarle. No obstante, en la intimidad del hogar sus roles son diferenciados. En sus aventuras, el padre tiene un rol más físico, por así decirlo, mientras la madre lo reconforta cuando cae de su bicicleta. Su padre juega a la lucha con Tim y su madre lo alimenta. Por otra parte, el bebé es llamado «fortachón» por parte de su padre, mientras para su madre es «la cosita de mamá».

En *Finding Dory*, las diferencias entre los roles de los padres son más difíciles de apreciar puesto que en los recuerdos de Dory, y posteriormente en su reencuentro, ellos nunca están solos y siempre comparten los roles. Incluso, en las conversaciones que tienen con Dory intercambian frases como si fueran un mismo sujeto. Sin embargo, algunos detalles nos permiten apreciar que Charlie ha asumido el rol de guiar a su hija y reconfortar a la madre en los momentos en que ellas lo necesitan, así cuando Jenny llora desconsolada al creer que Dory nunca aprenderá el camino de regreso a casa, Charlie le ofrece el consuelo y la seguridad que le permite confiar en las enseñanzas que le han brindado a Dory. Así mismo, identifica que la mejor manera de transmitir las lecciones a su hija es aprovechar su gusto por las ostras para facilitarle que siempre pueda encontrar el rumbo a casa.

En esta misma línea de la función determinante del padre en la conformación de la subjetividad y de proveerle las herramientas necesarias para que el hijo pueda forjarse un camino sin ser aniquilado en su encuentro con lo *real*. Los padres de Tim también lo cumplen a partir de su papel de narradores que le entregan un relato en el que logra darle un sentido a aquello que lo angustia. En primera instancia, lo que late en su pesadilla sobre el nacimiento de su hermano está relacionado con una vivencia siempre traumática para el niño de la vida sexual de sus padres. Los cuentos y canciones que comparte con sus padres antes de dormir son los recursos más efectivos para estructurar narrativamente su propio trayecto y lidiar con lo *real*.

Y es precisamente entonces cuando los cuentos infantiles encuentran su más concreta eficacia: narrados por los propios padres, ofrecen un escenario simbólico que ayuda al niño a conciliar de nuevo el sueño. Tal es el contexto práctico inmediato a la luz del cual la estructura única del cuento maravilloso puede desvelar su función. Pues todo indica —tal es al menos la hipótesis que proponemos— que en ese período tormentoso de la vida anímica del niño los cuentos maravillosos han de desempeñar una labor decisiva en la evolución del sueño (...) Tal es entonces la hipótesis que proponemos: que el material simbólico de los cuentos maravillosos ofrece al niño el instrumental narrativo que le permite simbolizar la experiencia traumática que para él supone el encuentro con la vida sexual de sus padres (González, 2006, p. 535).

Es precisamente en ese momento cuando Tim se pregunta: «¿De dónde vienen los niños?». Y la respuesta le viene en forma de narración, a partir de un relato donado por su padre y que le permitirá también narrarse, esto es, convertirse él mismo en un narrador:

Para vivir tenemos que narrarnos; somos un producto de nuestra imaginación. Nuestra memoria en realidad es un invento, un cuento que vamos reescribiendo cada día (lo que recuerdo hoy de mi infancia no es lo que recordaba hace veinte años); lo que quiere decir que nuestra identidad también es ficcional, puesto que se basa en la memoria. Y sin esa imaginación que completa y reconstruye nuestro pasado y que le otorga al caos de la vida una apariencia de sentido, la existencia sería enloquecedora e insoportable, puro ruido y furia (Montero, 2013, p. 117).

Lo que Montero (2013) no nombra, pero es a lo que se refiere, es lo *real*, que, como ya se ha señalado, es a lo que Tim se enfrenta en su peripecia. En segunda instancia, esta experiencia y su éxito como narrador lo deja preparado para cumplir un papel semejante, primero con su hermano pequeño y finalmente, como un destinador-narrador para su propia hija. Lo anterior permite concluir que su padre ha estado a la altura de su tarea como *padre simbólico*; y el feliz regreso de Dory a su hogar es prueba de que Charlie también ha estado a la altura de dicha tarea.

## Referencias bibliográficas

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collins, C. (Productora) y Stanton, A., MacLane, A. (Directores). (2016). *Finding Dory* [Cinta cinematográfica] Los Ángeles: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.

- González, J. (2014-2015). *Edipo I, La casa en llamas*. Madrid: González Requena. Recuperado de: <http://gonzalezrequena.com/textos-en-linea-0-2/textos-en-linea/edipo-i-la-casa-en-llamas/>
- González, J. (2011). Lo real. *Trama y Fondo*, 29(1), pp. 07- 28
- González, J. (2006). *Clásico, manierismo y postclásico. Los modos del relato de cine de Hollywood*. Valladolid: Castilla Editores.
- Julien, P. (2002). *Dejarás a tu padre y a tu madre*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Julien, P. (1993). *El manto de Noé. Ensayo sobre la paternidad*. Buenos Aires: Alianza.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler: una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1958). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. *Escritos II*, 2. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, S. (2013). El lugar del padre en el psicoanálisis. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Levi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Panofsky, E. (1995). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Propp, V. (1992). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Ramsey, N. (Productora) y McGrath, T. (Director). (2017). *The Boss Baby* [Cinta cinematográfica] Los Ángeles: DreamWorks Animation.
- Walters, G., Lasseter, J. (Productores) y Stanton, A., Unkrich, L. (Directores). (2003). *Finding Nemo* [Cinta cinematográfica] Los Ángeles: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Warburg, A. (2005). *El nacimiento de Venus y La Primavera de Sandro Botticelli. El renacimiento del paganismo*. Madrid: Alianza.



# LENGUAJE Y NARRACIÓN DE LA IDENTIDAD EN TWITTER: CÓMO NOS PRESENTAMOS Y QUIÉNES SOMOS EN LA PLATAFORMA VIRTUAL<sup>1</sup>

Luz María Peña Montoya<sup>2</sup>

## Introducción

A mediados de los 60, ARPA (*Advanced Research Projects Agency*) —agencia con fines de investigación tecnológica— tenía un objetivo por resolver: crear un enlace para varias computadoras, inventar una *red* a la que todas pudieran conectarse para estar comunicadas entre ellas. Esta tarea fue encomendada por el gobierno de Estados Unidos en caso de que una catástrofe (como una bomba nuclear o un desastre natural) ocurrieran y pudieran tener una difusión rápida y que abarcara grandes distancias. El primer resultado arrojado fue la unión de cuatro computadoras, lo que para el tiempo era un avance increíble pues se venía de trabajar con una sola conexión, es decir un único enlace entre dos computadoras nada más.

Del proyecto ARPANET hasta la creación y el uso de una herramienta como Twitter, que genera contacto —dentro de la plataforma y fuera de ella— en medio de un espacio *líquido* (Bauman, 2006), la relación entre las redes telemáticas y sus usuarios se ha estrechado bastante. Esto deja en evidencia cómo las redes, aunque informáticas, alcanzan la vida real: la afectan y la moldean. Su alcance, tanto como el de las redes sociales, generan una suerte de vida paralela; pero al ser Twitter una red social personal, se logra un gran nivel de cercanía que puede permanecer si se mantiene la metáfora que lo envuelve: la conversación (Welman, 1997).

<sup>1</sup> Este texto surge de la investigación *Caracterización de la construcción narrativa de la identidad en Twitter. Cómo nos presentamos y quiénes somos en la plataforma virtual*, reconocida por la Universidad de Medellín en la categoría Mejor trabajo de grado.

<sup>2</sup> Comunicadora en lenguajes audiovisuales. Experiencia en medios digitales, construcción de contenidos audiovisuales y estrategias BTL para marca. Correo electrónico: [lmariap@gmail.com](mailto:lmariap@gmail.com)

Desde su creación en 2007, Twitter ha logrado capturar una gran cantidad de usuarios alrededor del mundo por su formato simple, continuo y descomplicado. Se ha convertido en un espacio de expresión libre que genera un modo diferente de relacionarse. Son precisamente esas *maneras de hablar y crear contacto* (Roncallo-Dow y Mazorra, 2015) las que alimentaron la curiosidad necesaria para motivar esta investigación, en la cual, a través de un análisis cualitativo hecho a partir de un seguimiento a personajes de la ciudad de Medellín relacionados con ámbitos culturales (Música, moda, arte) se encontraron similitudes, diferencias y características que permitieron crear categorías de clasificación (Arango, 2015). El ejercicio es una aproximación a entender cómo el lenguaje, y los juegos de lenguaje que permiten la plataforma, sirven como estrategias para la configuración de la identidad de los sujetos que interactúan en ella.

Investigar un problema de esta clase guarda relación, no solo con el hecho tecnológico de los dispositivos, la portabilidad o los movimientos sociales que se crean en ellas. En realidad, las redes sociales nos están sucediendo como experiencia a medida que las vamos descubriendo: es en el ejercicio del hacer mismo donde nos estamos encontrando con características de las que podríamos generar hipótesis variadas, disímiles y complejas.

La complejidad se adquiere al valorar la vida virtual en tiempos como los actuales, donde la presencia no es necesaria para el *hacer* y el *ser*. Pensar en la vida virtual como un complemento de la vida real, como si el computador y el celular fueran una especie de órgano más que se extiende más allá de nuestro cuerpo para pasar a tomar lugar en un mundo no táctil pero sí presente, con plataformas, códigos y reglas para su uso y permanencia, son imágenes mentales que nos hacen pensar que de verdad tenemos un pedazo de vida en un espacio perdido, no definido (Turkle y Trafi, 1997).

Es importante entonces empezar a reflexionar todos estos procesos para no dejarlos pasar por el solo hecho de ser contemporáneos a nosotros; es propio, desde la inmediatez misma del suceso, empezar a darle miradas más cercanas que nos lleven a establecer cómo esas redes sociales nos van definiendo también a nosotros, qué cosas le dicen al mundo sobre quiénes somos, cómo elegimos presentarnos ante una sociedad mundial y qué consecuencias en el plano real traen los actos en la vida virtual.

### **Inter-net: de los dispositivos a los protocolos y lenguajes**

En la experiencia de ArpaNET, cada una de las computadoras se encontraba en un estado diferente y pertenecía a Universidades o entidades científicas o del Gobierno. En el primer intento, la computadora de Stanford no alcanzó a recibir el mensaje enviado por la de University of California, Los Angeles [UCLA]; el sistema colapsó, pero para la segunda oportunidad la operación fue exitosa. Era posible

y estaba sucediendo: era Internet en su forma más básica llamada ARPANET. Desde ahí nunca se ha detenido.

El objetivo fue creciendo y logró desarrollarse con éxito gracias a la iniciativa de volverlo algo popular. Era de esperarse que, si todos los computadores de ciertas redes de un país podían estar conectados, ¿por qué no hacerlo con los del mundo entero? Se trata de un pensamiento que ha sido básico y recurrente en la vida del mundo tecnológico: desde su nacimiento, las tecnologías se han pensado para llevarlas a ser de dominio y acceso mundial.

Fue así como en 1989 se empezó a gestar la *World Wide Web* (WWW), un sistema basado en hipertexto. Esta palabra la entendemos como la tecnología que se basa en distribuir la información en distintas categorías; en este caso, nodos asociados según enlaces, tal como lo hace la mente humana opera la asociación libre, permitiendo ir de un tema a otro con facilidad. Dentro de los nodos se almacena texto y cuando se encuentran también gráficos, videos, audios y demás elementos se le denomina hipermedio.

Desde acá se rompe con el paradigma de la linealidad y la secuencia en cuanto a los procesos de lectura, aprendizaje y exploración; otro momento importante en el desarrollo de estas tecnologías, pues es acoplar la interfaz al pensamiento humano, lo que la hace cada vez más amigable y por lo tanto más efectiva.

La WWW con su protocolo de transmisión *http*, el lenguaje HTML y el hipertexto, logró que se empezara a construir la gran red, pues al ser lenguajes de fácil utilización se regaron en el mundo con facilidad y la gente empezó a adueñarse de ellos.

Paralelamente a esto, tanto *Apple* como *Microsoft*, empresas pioneras y mundialmente reconocidas por sus avances tecnológicos, fueron las responsables —en conjunto— de hacer de los computadores algo posible y personal. El acceso a los aparatos era factible; su manejo también. El producto era un éxito y aún no se preveía lo que ocasionaría en la vida humana.

Empezó a ser entonces común relacionarse con este tipo de tecnología, ya no era necesario dedicarse a la informática o tener que estar en un laboratorio para tener acceso a un objeto de estos. Fue Microsoft, con su sistema operativo *Windows*, quienes facilitaron los lenguajes de programación para la *Macintosh* (nombre del ordenador creado por Apple) logrando una comunión más cercana, un acople verdadero entre la computadora y el usuario.

Apple, Microsoft y muchas otras pequeñas empresas continuaron con la producción y el avance ininterrumpido de múltiples ordenadores, interfaces, *software*, aplicaciones, procesadores y demás dispositivos que hicieran de nuestra relación con la tecnología algo omnipresente, hasta el punto en que un porcentaje creciente en cada país del mundo tenía un computador en casa. Para 1995 Internet era una realidad consolidada, disparándose en ámbitos como el comercial, pues se empezó a ver

el potencial que representaba el poder mostrar las empresas y sus servicios al mundo entero, con solo colgar los contenidos en un portal. A partir de ahí, el crecimiento hacia todas las ramas y áreas posibles tanto del conocimiento, como de la vida del ser humano no se hizo esperar, pues aparecieron herramientas de contacto directo como *e-mail* y la mensajería instantánea, haciendo posibles cosas que 30 años atrás hubieran sido utopías: comunicarse en tiempo real de un lado al otro del planeta; producir, publicar y almacenar infinitos conglomerados de información de todo tipo.

Pero algo sucedía: seguíamos en la Web 1.0; éramos espectadores, cautivos de una red quieta, llena de documentos que no se podían actualizar, y contenidos almacenados en un lenguaje estático; por lo tanto, los diseños no alcanzaban una variedad, se encerraban en marcos y no había una interacción completa. De 1997 a 2002 aproximadamente, se pasó a tener Web 1.5, incluyendo nuevos lenguajes de programación como DHTML, ASP y CSS lo que hacía las páginas más dinámicas y con mayores bases de almacenamiento. Más o menos entre estos años, y bajo estos criterios web se empezaron a dar a conocer los primeros *blogs*, que resultaban ser casi diarios personales en la red, al acceso de todos (Flores-Márquez, 2009). No era mucha la variedad al comienzo y, como era de esperarse, solo publicaban allí escritores profesionales, investigadores o comunidades científicas. En 1999 salió la plataforma *Blogger* al mundo, una plataforma para que varios usuarios, accediendo a través de una cuenta de *e-mail*, pudieran actualizar contenidos escritos teniendo varias «entradas» acumuladas de posible acceso para quienes estuvieran suscritos al sitio web.

Programas como el *ICQ*, en un principio, luego reemplazado por el *Messenger*, desarrollado por *Microsoft* cerca de 1999, empezaron a marcar hitos en la comunicación al poder compartir cada vez más información, no solo texto, sino cada vez más datos: imágenes, sonidos, animaciones, entre otros. Hasta el año 2006 funcionó bajo el nombre de *MSN Messenger* y pasó a llamarse *Windows Live Messenger* al ser incluido dentro de un paquete de servicios de *Microsoft*. También nació el *Web Messenger*, el cual permitía acceso a una plataforma similar a la del programa con solo conectarse a una página de Internet, sin tener que descargarlo al disco duro. Ya luego varias empresas fueron desarrollando sus propias plataformas y programas de mensajería instantánea, tales como *Yahoo! Messenger* (Yahoo) o *Gtalk* (Google).

En 2003 llegó la Web 2.0 o también llamada *Web Colaborativa*. Término que nació precisamente de una colaboración y una lluvia de ideas entre dos genios de la tecnología y las redes: Dale Dougherty de O'Reilly Media y Craig Cline de Media-Live, como lo cuenta el mismo O'Reilly en *What's Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, artículo escrito en el año 2005 para contar sobre este proceso al que decidió denominarse así. La web 2.0 permite que los usuarios se conviertan en creadores y manipulen la web ellos mismos, creando material textual, gráfico y audiovisual, con la ventaja de poder estar actualizando



constantemente estos contenidos. Ese era el paso necesario para que cada uno sintiera el poder de la red en sus manos y empezara a hacer la propia, a protagonizar su papel dentro del mundo global conectado. Como lo dice Beatriz Fainholc (2004),

Partiendo de la concepción de Internet, podemos definirla no solo como un medio de comunicación, sino como un cúmulo/acervo enorme de información. Lo que hace es animar o potenciar la capacidad de creación cultural vinculada a esta red de redes. Internet lanza una búsqueda de estilos y formas de expresarse, agrupa un conjunto de servicios vinculados que permiten la interacción con lectores y usuarios en general (p. 19).

### *De los lenguajes a las redes*

Los avanzados desarrollos se sintetizaban en dos grandes líneas. Por una parte, la capacidad del *hardware*, con aumento en las velocidades de los procesadores, y el crecimiento de la cobertura en los servicios de internet, que incluía cada vez velocidades mayores. Por otra, una mayor convergencia entre los lenguajes, con lo cual se facilitaba la interacción entre aplicaciones, sitios web y usabilidad; así, la experiencia en Internet y dispositivos móviles aumentó significativamente. Se empezaron a popularizar también sitios web con la finalidad de reencontrar amigos del colegio o universidad de años atrás, o personas pertenecientes a ciertos ámbitos que estuvieran en diferentes lugares del mundo. Se gestó así la idea de lo que hoy conocemos y manejamos como *redes sociales*.

En 2003, *MySpace* salió al mundo de la red como un sitio de interacción en el que cada usuario podía diseñar un perfil, con varias opciones personalizables. Era algo como adueñarse de una página, tener un lugar gratuito y propio en la red por medio del cual estar en contacto con los demás usuarios registrados en la página. Ofrecía además la posibilidad a grupos musicales, tanto profesionales como aficionados, de poder colgar sus canciones dentro del perfil de la banda; este fue el elemento que durante años diferenció a esta red, pues hizo libre y mundial a la música, un tema tan delicado desde la aparición de Internet por cuestiones de derechos y ganancias.

También facilitaba compartir fotos, videos, mensajes personalizados y *gifs* animados, entre otros<sup>3</sup>. Skype, entró al mercado también en el año 2003, proponiendo un software para llamadas de audio y video gratuitas, a través de todo el mundo, sin

<sup>3</sup> Por la época también fue popular Hi5, sin llegar a abarcar tantos países como MySpace, pero sentando también un fuerte precedente con varios millones de usuarios en países de Latinoamérica y Europa. Aunque no se mantuvo y no logró volverse tan usado y popular, es recordado como uno de las redes sociales pioneras.

límites de duración. En 2004, aparece un sitio que busca «ayudar a la gente a poner sus fotos a disposición de las personas que le importan y habilitar nuevos modos de organizar fotos y video», como lo aseguraba por entonces en la pestaña «Acerca de» en [www.flickr.com](http://www.flickr.com). Flickr entró a jugar un papel importante en las áreas gráficas, de comunicación, creación y desarrollo de la imagen. Fotógrafos, cineastas, modelos, maquilladores, diseñadores de vestuario, web, gráficos, artistas, artesanos... tenían a sus pies la posibilidad de compartir con quienes ellos decidieran alrededor del mundo, sus álbumes de fotos, registros de sus vidas que en un tiempo se pensaron como únicamente físicas y en muchos casos amenazadas de desaparecer.

También en ese año hace su aparición Facebook. Creado en sus inicios como una red exclusiva para estudiantes de Harvard, fue una bola de nieve imposible de contener entre las demás universidades pues cada vez más estudiantes que se enteraban de la red querían acceder a ella para estar en contacto con más personas reales a lo largo y ancho de los Estados Unidos, país donde fue desarrollado por Mark Zuckerberg.

Aun proponiendo algo muy similar a MySpace (un perfil modificable, con la opción de compartir fotos, videos, mensajes y demás contenidos) logró popularizarse mucho más por la sencilla plataforma que propone, con una interfaz entendible y operable con facilidad. Se descubre entonces que esto es gran parte del secreto que hace de una red social algo exitoso: una interfaz que se «funda» con el usuario.

Fue así como terminó consolidándose esta empresa, con la misión de «darle a la gente el poder de compartir y hacer del mundo un lugar más abierto y conectado» ([www.facebook.com](http://www.facebook.com), Facebook, About). Y puede decirse que lo han logrado pues las cifras que arroja su mismo sitio son impresionantes: Más de 1320 millones de personas activas como promedio en junio de 2017 y más de 2010 millones de personas activas mensualmente el 30 de junio de 2017, cada persona cuenta con 155 amigos como promedio, lo que indica muchas conexiones partiendo de una sola persona.

Desde 2004 hasta 2008, aproximadamente, tardaron estas redes en llegar y posicionarse completamente en Latinoamérica y más específicamente en Colombia, logrando que la mayoría de los usuarios entendieran y comulgaran con sus interfaces, propuestas e interacciones. El número de adeptos nunca para de crecer y cada vez son más los interesados en tener más de una red.

Ante el crecimiento de las redes, que no se debe solo a mejoras en la tecnología, sino a una actitud de familiarización que los usuarios han ido incorporando a sus vidas, conviene preguntarse cómo en esos nuevos espacios se configuran procesos de identidad, que no es otra cosa que preguntarse cómo en los entornos mediados por la tecnología reciente cada ser humano elige lo que quiere ser y cómo presentarse a los demás. La principal motivación fue ayudar a solventar un vacío: la falta de identificación y clasificación de nuevas narrativas comunicacionales que se crean a partir

del uso de la herramienta tecnológica virtual Twitter en una ciudad como Medellín. La fabricación y el consumo indiscriminado de mensajes y contenidos es el día a día de internet, sobre todo en los espacios convertidos en redes sociales donde todos hacemos y consumimos a la vez. La ausencia de un análisis de contenido sobre lo que allí se produce nos hace concluir que es tan solo otro medio de comunicación cuando realmente propone una lógica y un tratamiento distinto del intercambio de ideas.

La llegada y acogida de la red social Twitter en Medellín fue realmente tardía en comparación con el resto del mundo que desde 2008, cuando ya estuvo más posicionada, la adoptó y asimiló con rapidez. En 2009, empezaron a explorarla los primeros navegantes colombianos aún sin descubrir muy bien la utilidad de la herramienta, pero con curiosidad por lo que proponía: Expresar ideas en 140 caracteres<sup>4</sup>. Con el auge de Facebook, red social por excelencia para los colombianos, y sus posibilidades de compartir todo tipo de contenido, Twitter se veía en un principio como un espacio muy simple para compartir pequeñas construcciones textuales y nada más. Pero la situación fue cambiando a medida que el mundo fue comprendiendo el poder de esta red. Según una investigación realizada por la firma de mercadeo digital ComScore2, constantemente interesada en la expansión y alcance de las herramientas tecnológicas, desde junio de 2009 la acogida de Twitter en Latinoamérica fue tan poderosa que hasta junio de 2010 el número de usuarios creció en un 305 %. Se estima que, de los 93 millones de adeptos actuales a la red, 15 millones de ellos son latinoamericanos. En el estudio también se establece un ranking en el que Colombia ocupa el lugar número quince, cifra que a muchos sorprende pues al ser un país en vías de desarrollo, la ocupación de este lugar habla de un crecimiento a nivel tecnológico de oportunidades.

Al haber logrado entrar en la dinámica diaria de las redes sociales, Twitter pasó a ser un tema recurrente en la ciudad, se empezó a ver un fenómeno migratorio de Facebook a Twitter tras la comprensión de la plataforma y sus posibilidades, pues además de compartir textos, se puede lograr una producción hipertextual acompañada de enlaces de relación, fotografías, *gifs*, canciones y videos. Así se pudo apreciar el completo potencial de la red y se comprendió que es una herramienta más, otra vía de expresión libre. Gracias a los códigos simples que la plataforma ofrece como las menciones, los *hashtags* (etiquetas) y los *retuits* se tiene como resultado una simplificación de la información que hace que esta mismo viaje en todo tipo de direcciones y que el receptor sea todo aquel a quien llegue el mensaje, no solo a quien va dirigido.

Así es como personajes pertenecientes al mundo del arte, la música y la moda, donde es tan necesaria la autogestión, consideran esta herramienta como clave en

<sup>4</sup> No sin polémicas, la compañía aumentó en meses anteriores la capacidad de caracteres, que ahora pueden ser 280.

sus procesos de ascenso y permanencia social, pues además de darse a conocer de manera más cercana y personal al exterior, están también impulsando sus obras, eventos e ideales. Esto hace que cada uno de estos personajes adopte una posición, adquiera un lenguaje, construya una historia y un código aún más especializado que el que brinda la plataforma, algo así como la personalización de las reglas que los permitan acercarse más a sus fines.

### *Twitter*

Una red es una forma abstracta de enlazar sistemas, de unir factores a través de nodos y aristas. También dice la Real Academia Española (RAE), como décima acepción aceptada que es «Conjunto de ordenadores o de equipos informáticos conectados entre sí». Esta definición no se hubiera pensado como oficial de una lengua años atrás, cuando una red era únicamente un elemento para la pesca o la captura de animales o comida. Pero sabemos ahora que con-vivimos en ella y que, desde la llegada de Internet, estamos cada vez más inmersos en un mundo conectado, unido por esas llamadas redes.

Se dice entonces que Internet es una red y las páginas web que utilizan herramientas para vincularse entre ellas son también llamadas redes, siendo cada una de ellas todo un sistema mismo, pues sirven como canal para unirse con otros sitios, con otras aplicaciones, con extensiones de lo que en un principio fuera una sola red. Conforman entonces un tejido de hipertexto, donde para comprender el sentido de algo no puede verse apartado de lo demás, las unidades de sentido a las que nos enfrentamos ahora proponen una unión de entendimiento y asimilación, un aprendizaje en cadena.

Las redes sociales reúnen distintos tipos de personas para finalmente convertirlas en agremiaciones virtuales de personas bajo ciertos criterios en común; el lugar, la edad, los gustos, los intereses y lo que necesiten de la red. Estas opciones de personalizar la estadía y la permanencia son opciones con las que ya vienen configuradas algunas de las redes, como Facebook y otras ofrecen opciones más libres como Flickr donde es posible no tener ningún registro de pertenencia sino se quiere.

En 2006, el mundo conoció a Twitter, creación de Jack Dorsey basada en el *microblogging*: mensajes cortos escritos por usuarios suscritos al sitio para compartirlos en línea, desde la plataforma de la red. Twitter se basa en la metáfora conversacional. «Según esta metáfora los seres humanos y las computadoras son considerados como socios de un diálogo» (Scolari, 2004, p. 48). Pero la metáfora también ha cambiado en el tiempo desde que se le empezó a pensar en los 80, ahora no se centra en el diálogo del hombre con la máquina, sino en cómo la máquina es el canal para que las ideas que los usuarios logran crear puedan llegar a otro ser humano que les dé una interpretación. Esta es entonces la nueva manera de entender la

metáfora conversacional y la óptica que brinda actualmente para el análisis de este tipo de sitios y plataformas.

Teniendo una cuenta en Twitter, se accede a tener un perfil; una página donde además del nombre del dueño de la cuenta también se sabrá el lugar desde el cual se envían los mensajes, una corta biografía, un posible enlace de otra página perteneciente al usuario (un *blog* o su cuenta en Flickr o MySpace) y un espacio para cargar una foto; además de todo esto, irán apareciendo cada uno de los mensajes que se envíen a través de la página. A cada uno de estos mensajes se le llama *tuit* (del inglés *tweet*, suave sonido de pájaro) o *trino*, como se traduce al español. La suma de trinos va constituyendo el *time line* o *línea de tiempo*, elemento que finalmente recopilará todos los trinos enviados, con la fecha correspondiente.

La línea de tiempo, en adelante *TL*, que se va formando con todos los *tuits* enviados es lo que va conformando el perfil del usuario. Para saber qué trina un usuario está la opción de *follow* o *seguir*, lo que hará que en el *home* de cada usuario se unan los mensajes de todas aquellas personas que se «siga», según el momento en que fueron escritos. Es así como se logra un *TL* nutrido, interesante o llano. Twitter no es ni aburrido ni divertido; lo son los *tuits* que cada usuario puede leer, según a quiénes siga.

Andreas Jungherr (2009, p. 6) afirma que Twitter cuenta con una cantidad determinada de herramientas que componen el código con el que se habla dentro de su plataforma; algunas de ellas tienen un botón específico dentro de la interfaz, otras son términos y abreviaciones que se utilizan en el ejercicio de la creación de *tuits*. Los *retuits* son *tuits* «retransmitidos»; es decir, cuando desde un perfil se envía un *tuit*, y un receptor suscrito a esa red lo lee y quiere que sea parte de su *TL*, deberá presionar la opción *Retweet*.

Las herramientas de interacción que propone Twitter son sencillas, y todas giran en torno a la metáfora de la conversación:

Fecha (o tiempo dentro del cual se envió el trino): Esta opción permite saber cuándo alguien dijo algo.

*Like*: ha sido una de las modificaciones que más ha generado la manifestación de los usuarios, pues el *like* (que se marca ahora con un corazón), dista mucho de la opción Favorite (Fav), acompañada antes por una figura de una estrella. Sirve para marcar los trinos que más le gusten al usuario y que también quiere que sean parte de su perfil, pues los demás podrán consultarlos cuando ingresen a su página en Twitter.

Opción *Reply*, cuando por medio de la utilización de la @ se cita la cuenta de otro usuario para mandar un mensaje dirigido a él.

Los *RT* propios y ajenos pueden verse en el perfil personal del *Home*, junto a las menciones, las búsquedas y las listas.

@: Se utiliza seguido del nombre del usuario y se conoce como men-

ción. Se usa para nombrar a una determinada persona y hacer que un *tuit* llegue a ella en su registro de menciones.

Cuando se tiene *Follow* recíproco (o cuando el usuario lo autoriza), es posible enviarse *Direct Messages* (DM) o *Mensajes Directos*, una especie de correo privado de la plataforma donde llegan mensajes.

Además de estas interacciones, mediadas por la programación de la plataforma, otras interacciones comunes son: *Hashtag* (HT) (cualquier palabra o expresión que se escriba unida a un # se convierte en un *hashtag*, una suerte de etiqueta o categoría que se convierte en canal de información que permite la agrupación de todos los trinos que utilicen esa misma figura); *Trend Topic* (TT) (temas más populares del momento, se encuentran en los *Hashtags* más utilizados y en las palabras más mencionadas); *Follow Friday* (#FF) (*hashtag* que se popularizó los días viernes para recomendar y promover cuentas de Twitter de otros usuarios).

### *La metáfora, el lenguaje*

Existe evidencia para entender que las plataformas digitales (en realidad, todas las plataformas) son configuraciones de sentido. La forma en que se presenta cada configuración es una suma de aspectos técnicos que permiten usos sociales. Las máquinas son siempre sociales, pues, aunque tengan componentes materiales claros, lo que surge de ellas son puestas en relación entre humanos. Por tanto, cuando se habla de tecnología se refiere no solo el diseño ingenieril de máquinas, sino de interacciones sociales. La dirección de sentido que promueve la máquina, entonces, se puede entender como una metáfora. La idea de que las interfaces son neutrales ya ha sido suficientemente desmentida. Por ejemplo, que en Youtube exista en botón de *dislike* que aún Facebook no ha implementado, no es casual. O que Instagram no permita subir imágenes desde un computador de escritorio. Ambos ejemplos tienen que ver con el tipo de interacción que promueve cada una de estas plataformas, que, a su vez, hace parte de sus modelos de negocio.

La metáfora bajo la que se reúne Twitter es la de la *conversación*. Mientras Instagram se acerca más a la *bitácora* y Facebook a la *galería*. Esas metáforas surgen, como se ha dicho, de la suma de aspectos técnicos y aspectos de lenguaje que surgen. Cada metáfora permite, direcciona, enfatiza las interacciones hacia cierto punto. Lo que esto exige, entonces, es ubicarse en el plano del lenguaje: cada plataforma promueve unos usos del lenguaje, unas formas de nombrar, de hacer existir. Y esto es crucial cuando se trata de la identidad, que pasa por la pregunta por quién soy y cómo quiero que los demás me perciban.

Estar en el marco del lenguaje es entender cada interacción que se presenta en las redes sociales como actos de sentido, formas en que las personas traducen una inten-

ción comunicativa (apoyar, denunciar, aclarar, declarar, promover, asumir, negar...) con las posibilidades que le entrega cada plataforma. Los estudios del lenguaje han tomado un giro decisivo el siglo pasado, cuando desde la filosofía analítica y el psicoanálisis se marcaron antecedentes que pusieron ante los ojos de la humanidad la complejidad del problema del sentido. El mundo, afirmó Wittgenstein, es todo lo que se puede nombrar. En ese sentido, el lenguaje no es una serie de etiquetas para rotular la realidad; es, por el contrario, el escenario donde se configura la realidad.

Dentro de cada expresión, conversación o acto de habla humano se encuentra una intención que lleva a que eso que se dice o escribe esté construido premeditadamente, según como se digan las cosas se puede lograr el efecto que se espera al comunicar, sea este saber un dato, comprender un porqué o dejar salir algún sentimiento, entre tantas otras posibilidades.

Estamos entonces en el marco de las funciones del lenguaje. Esta ha sido una de las clasificaciones más importantes de los actos de habla, toda vez que ha permitido enfatizar en cómo el lenguaje estático que estudia la lingüística es una de las formas de entender, justamente, las formas, las estructuras, los esquemas. Pero ese lenguaje, estático, que surge como objeto de estudio, bien pudiera estar lejos del lenguaje en uso, del habla: el lenguaje puesto en situación (Atehortúa, 2015). En lo que sigue, resumiremos brevemente las *funciones del lenguaje*, famosa clasificación del lingüista Roman Jakobson (1975).

*Función referencial o representativa:* acto comunicativo por medio del cual se brinda información, datos objetivos, verdades verificables. Se dice que está presente en casi toda la comunicación humana. Lo importante es el hecho o factor del cual se habla. Prevalecen sustantivos y verbos.

*Función expresiva o emocional:* acto comunicativo por medio del cual se expresa un sentir, una posición, una particularidad. En esta categoría entran todos los sentimientos, sensaciones, opiniones, y todo aquello que haga parte de la subjetividad humana. Aquí entonces lo importante es el emisor, con todo lo que lo compone como persona. Prevalecen los adjetivos.

*Función apelativa o conativa:* por medio de esta función se espera una acción concreta del receptor como respuesta al mensaje enviado. Invita, sugiere, pide algo específico que requiera algo más que simplemente recibir el contenido del acto comunicativo.

*Función fática o de contacto:* su finalidad es iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación; o simplemente comprobar si existe algún tipo de contacto. Permite mantener el hilo de la conversación y toma forma en palabras y contenidos simples que no contienen información ni una construcción elaborada y coherente.

*Función estética o poética:* está presente cuando se busca valerse del poder estético del lenguaje para componer expresiones tanto agradables o chocantes, lograr

una sensación en particular. Muy presente en el lenguaje publicitario. Prevalecen figuras estilísticas y juegos de palabras.

*Función metalingüística:* se refiere expresamente al lenguaje. Tiene que ver con su correcto uso, construcción y aplicación. Cuando se aclara cómo se escribe una palabra o su significado, por ejemplo.

Además de las funciones ya expuestas, fue necesario crear una categoría más que se hizo evidente desde que se observaron *grosso modo* los comportamientos de los personajes en Twitter: *función promocional*. Puede confundirse con la *apelativa* si se toma desde el lado de esperar o pedir una determinada acción al receptor (comprar, asistir a un evento, contestar una pregunta, etcétera); pero se estableció una diferencia al identificar que, con el uso de tan solo una herramienta, por ejemplo, un *RT* con el nombre del personaje o una dirección de página web personal, se estaba dando más que una simple información: se buscaba también que la gente reaccionara frente a lo escrito. Aunque en algunos *tuits* no estaba claramente redactada la acción esperada como sí se da en la *función apelativa*, se estaba dando un dato con una segunda intención; es decir, un *tuit* conformado únicamente por un enlace, cumpliría una *función referencial* pero también cumpliría con la *promocional* al invitar implícitamente a que quien lo lea visite la página web, por ejemplo

Estas funciones son entonces la base para comprender qué clase de narrativa se evidencia en cada una de las entradas de los diferentes usuarios a la plataforma.

## Metodología

Para acercarnos responder ¿cuáles son las identidades que nacen a partir de las nuevas narrativas de la comunicación propuestas en Twitter empleadas por personajes pertenecientes al ámbito cultural en la ciudad de Medellín?, los perfiles estudiados serán personas que se desenvuelvan en las áreas culturales de música, arte y moda, que mantengan una actividad variada y constante en la plataforma. Realizaremos una primera descripción de los personajes seleccionados para el estudio<sup>5</sup>.

### Personajes

Personaje 1: Camilo Restrepo, vocalista del grupo musical de reggae Proviencia, quien al momento de esta investigación se identificaba con el nombre *@provisinger* dentro de la plataforma. Su biografía al comenzar esta investigación: «Soldier Of Love\* Orgulloso padre-Soñador a Medio Tiempo». El enlace que

<sup>5</sup> Es preciso aclarar que ha habido cambios en cifras como número de seguidores, construcción de los perfiles, así como las denominaciones en la red Twitter. Cuando fue necesario precisarlo, incluimos los datos actualizados.



compartió: [www.providencia.net](http://www.providencia.net). A la fecha cuenta con 4184 seguidores. Actualmente se identifica con el nombre @cerestrepo.

Personaje 2: Andrés Felipe Escobar, estudiante de diseño gráfico y protagonista de la primera serie web *gay* colombiana creada en Antioquia «Yonkis», quien se identifica con el nombre @AndyZaturno dentro de la plataforma. Su biografía en Twitter al momento de comenzar la investigación: «Diseñador Gráfico UPB, EFS en Producción Textil y Moda Comercial, Fashion Blogger de Geelbe Colombia». El enlace que comparte es: [www.geelbe.com](http://www.geelbe.com). A la fecha cuenta con 2122 seguidores.

Personaje 3: Raúl Orozco, publicista y creador de la marca *Raeioul* basada en sus ilustraciones y que él mismo comercializa a través de Internet; se identifica con el nombre @raeioul dentro de la plataforma. Su biografía en Twitter al momento de comenzar la investigación era: «Publicista que decide dedicarse a la ilustración por ser, tal vez, la única cosa que sabe hacer en la vida». El enlace que comparte es: [www.raeioul.com](http://www.raeioul.com). A la fecha cuenta con 8452 seguidores.

Se realizó un proceso de observación de la actividad de diferentes personajes relacionados con la vida cultural de la ciudad dentro de la plataforma. Luego de esa revisión, surgieron estos tres personajes descritos arriba, pues se los considera significativos por el impacto que logran dentro y fuera de la red. Durante la investigación, sus *tuits* fueron registrados, tabulados y posteriormente clasificados en categorías de lenguaje y códigos propios de la herramienta (Roncallo-Dow y Mazorra, 2015).

Para esta investigación se partió del siguiente supuesto: en las redes sociales se crea un personaje a partir de la persona que se es; se crea una réplica condicionada de sí mismo. En una red social como Twitter la única herramienta de representación que se tiene es el texto escrito: a través de lo que se escribe se genera una identidad (Roncallo-Dow y Mazorra, 2015). Para ello se tuvieron presentes variables como los recursos narrativos utilizados en la plataforma Twitter.

Se elaboró una matriz con el registro de las actividades en la plataforma de los tres personajes específicos *tuit* por *tuit* durante las seis semanas establecidas. Al momento de registrar cada *tuit* se definió un código de color para identificar si se trataba de un *tuit* independiente, si era una respuesta a un *tuit* ajeno anterior, si se partía de una conversación ajena o propia y si se generaba una respuesta según lo que se decía. Una vez consignado el contenido se procedió a hacer una clasificación en tablas bajo dos criterios: el uso de las herramientas que facilita la plataforma expuestas anteriormente dentro del marco conceptual (*Hashtag*, *Retweet*, *Mención*, *Enlace compartido* y *Conversación*) y el lenguaje construido y expresado en el *tuit* con las funciones del lenguaje como base de categorización (*referencial*, *expresiva*, *apelativa*, *fática*, *estética*, *metalingüística* y *promocional*). Al finalizar la recopilación y la clasificación se hizo una sumatoria de cada ítem para conocer qué herramienta es la de mayor uso y qué lenguaje es más utilizado por cada uno de los personajes.

## Resultados

En cuanto al uso general de las herramientas de la plataforma muestra el panorama que describiremos a continuación. Cada una de las herramientas que brinda la plataforma dentro del patrón de comunicación que propone permite conocer con mayor precisión lo que le interesa compartir al usuario. Tomando en cuenta la explicación de cada una de ellas realizada anteriormente, se procede a contar cuáles fueron los usos y funciones más comunes identificadas en un sentido general partiendo de toda la muestra seleccionada.

El *hashtag* (HT) se hace presente cuando se quiere participar de un tema específico muchas veces ya existente y perteneciente a la actualidad, y otras veces creado por el mismo usuario desde su iniciativa, sea la que sea, para generar un tema que provoque muchos más *tuits* como respuesta. Lo que se busca muchas veces con esto es poder un crear un *trending topic*, un *hashtag* con tanta fuerza y respuesta que aparezca dentro de los temas principales del día en el país o ciudad desde donde fue producido.

El *retuit* (RT) es protagonista cuando se quiere compartir un contenido creado por otro usuario o en ocasiones para que los seguidores conozcan la opinión de alguien más sobre el personaje, sobre todo cuando esta imagen es positiva y apoya las ideas del usuario para quien fue escrito y quien dio RT.

Las *menciones* (@+ nombre de usuario) aparecen, en su mayoría, cuando se hace parte de una conversación, sea respondiendo un *tuit* ajeno o creando uno del cual posiblemente se desprenda una conversación posterior compuesta por muchos más *tuits* con menciones específicas a los participantes. Las menciones son entonces las que crean continuidad en la conversación pues los mensajes tienen un receptor e intención directa. En ocasiones hay *tuits* con menciones que nunca son respondidos, estos terminan siendo frases aisladas que nunca cumplen con la finalidad de crear una conversación pues no hay una retroalimentación por parte del destinatario.

Los enlaces (hipervínculos a páginas externas) son los encargados de lograr la cualidad hipertextual de la plataforma, pues es a partir de ellos que se redirige la navegación hacia sitios externos a Twitter que permiten conocer otros contenidos. Los más populares son enlaces pertenecientes a YouTube, sitio web gratuito para subir y compartir videos con todo tipo de contenidos; PicTwitter, Twitpic, Yfrog o Lockerz, sitios nacidos a partir de Twitter donde es posible subir y almacenar fotografías para compartirlas de manera instantánea.

En cuanto al uso de las funciones del lenguaje, encontramos lo siguiente. *Función referencial*: se vio representada en *tuits* donde la mayor parte de lo comunicado eran datos como fechas de eventos, sucesos a nivel local y nacional, horas del día, precios de productos relacionados con los personajes y enlaces de páginas existentes sin comentarios ni opiniones que las acompañaran.

*Función emotiva:* al encontrarse con opiniones, comentarios sobre estados de ánimo propios y ajenos, visiones subjetivas como críticas, y la expresión gustos y disgustos por determinados temas, objetos o personajes fueron las maneras de encontrar esta función aplicada en los *tuits*.

*Función apelativa:* Muy presente en invitaciones a eventos, sugerencias de compra y visitas a determinadas páginas web propias. También se vio en la formulación de preguntas a un usuario específico o simplemente al público lector en general.

*Función fática:* las maneras de mantener contacto dentro de una conversación a través de este medio escrito son básicamente dos. Una, es utilizar emoticones creados con letras, números y demás comandos del teclado para expresar diferentes emociones, como :) [carita feliz]; :( [carita triste]; :D [sonrisa abierta]; ;) [guiño]; :/ [decepción]. Otra manera es simplemente expresando una especie de risa cordial que sirve como muestra de que el mensaje fue recibido, pero no se construye nada más allá de un simple como «Jajaja» o «jeje».

*Función estética:* se evidencia en frases donde las figuras literarias y demás juegos con el lenguaje son protagonistas. Nuevas versiones de refranes populares, dichos, frases de canciones, líneas de películas y pequeños versos fueron las maneras que evidenciaron la presencia de esta función en los *tuits*.

*Función metalingüística:* aunque se presentó muy poco, cada personaje tuvo como mínimo un uso de esta función aclarando significados de palabras y su correcta escritura de acuerdo a las reglas del lenguaje.

*Función promocional:* esta categoría, creada a partir del uso dado por los personajes a las herramientas y al lenguaje, estuvo presente de diversas maneras. Al dar RT a los *tuits* que incluían sus nombres y/o una buena apreciación sobre su trabajo o personalidad, al compartir las direcciones de las páginas web de sus proyectos personales, al invitar a las personas a eventos, y al recomendar lugares, artistas, sitios o música.

Cada una de las funciones del lenguaje expuestas previamente fue buscada en cada *tuit* registrado según su construcción y contenido. Al momento de comprender y comparar los resultados del registro y la tabulación de *tuits* incluida previamente, se pudieron observar diferencias y similitudes en el uso de la plataforma y sus herramientas.

La herramienta más usada, con muy altos resultados en comparación a las demás, fueron las menciones (@) lo que confirma que cada uno de los usuarios en su día a día y aún sin saberlo son partícipes de la metáfora conversacional que propone la plataforma.

La función que prevalece dentro de los tres seguimientos es la *emotiva* lo que confirma que Twitter es, principalmente, un medio de expresión de subjetividades. Funciona como un canal abierto para hablar sobre cada uno y crear así una idea más cercana a quién es en realidad la persona detrás del personaje pues refleja los sentimientos y pensamientos más que datos objetivos u otras informaciones.

También fue evidente un aumento considerable en el número de seguidores de cada uno de los personajes al revisar nuevamente los aspectos generales de sus perfiles en Twitter, después de terminar toda la etapa de seguimiento y realizar la interpretación de resultados expuesta a lo largo de este capítulo.

Así mismo, se observaron cambios en sus biografías, y más allá de haber sido leves o drásticos, esto demuestra que el contenido a través del cual pueden brindar información de quiénes son y cómo se definen frente al mundo por medio de la plataforma es algo que cambia constantemente. Lo anterior nos lleva a pensar que al recurso de la biografía se le valora como un espacio libre y de autodefinición en el que se puede plasmar en 160 caracteres cómo pretende ser ese personaje que *twittea* para lograr hacerse una idea de él y saber si seguirlo o no.

Tal como se encontraron estos rasgos comunes de comportamiento y manejo en la plataforma, también fue clara la identificación de distintas narrativas por parte de cada uno de los personajes aun cuando la *función emotiva* fue la más encontrada. La exposición de cada caso en particular, y sus características tanto de herramientas como de funciones se exponen en capítulo diferentes a continuación.

Camilo Restrepo: @provisinger (aka. @cerestrepo)

Para comprender mejor este estudio de resultados, recordamos que en la breve biografía expuesta previamente el personaje se identificaba como vocalista de un grupo musical, *soldier of love, orgulloso padre y soñador a medio tiempo*, con lo cual se enfatiza en las áreas temáticas en las cuales se mueve el personaje.

A continuación, las cifras que arrojó el seguimiento sobre el uso de las herramientas de la plataforma por parte de este personaje.

Total de *tuits* durante las seis semanas: 807

Promedio de *tuits* por día: 19

Este fue el número más bajo de *tuits* reunidos frente a los resultados de los demás usuarios estudiados en el tiempo de seguimiento.

**Tabla 1. Uso de recursos de la plataforma, personaje 1.**

Hashtag # (267)	Retuit RT	Mención @	Enlace	Conversación
#reallove (24)	280	693	31	124
#musicareal (22)	124 propias			
#fail (13)				
#FF (11)				
#gratitud (10)				

La más utilizada en este caso, fue la mención (@) con 693 repeticiones, lo que indica que el personaje utiliza principalmente la plataforma para comunicarse

con personas. Al comparar esta categoría con la de *conversación*, que, como previamente fue dicho fue creada para conocer qué tanta respuesta a los *tuits* ajenos da el personaje, se ve que tan solo en 124 ocasiones se utilizó lo que muestra que, aunque el personaje tiene conversaciones, la mayor parte de sus menciones las utiliza para simplemente enviar mensajes a personas en particular o nombrarlas dentro de lo que desea expresar.

267 hashtags fueron utilizados por el personaje durante el seguimiento, donde también se observó la utilización de algunos con cierta frecuencia. Los más utilizados fueron:

- #reallove (amor real)
- #musicareal
- #fail (falla, fallaste) es un término que se ha popularizado en Internet hasta el punto en que ya es un HT conocido en Twitter y utilizado para acompañar cualquier expresión de decepción o desacierto.
- #FF (Follow Friday) HT creado en Twitter para recomendar cuentas de otros usuarios los días viernes y así conseguir un mayor número de seguidores.
- #gratitud

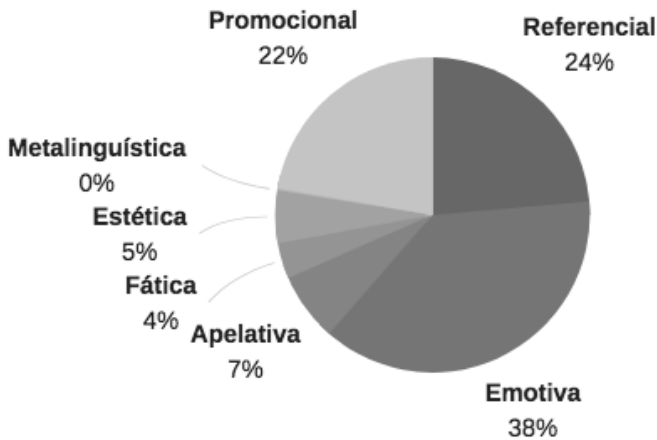
Vemos que las palabras que prevalecen dentro de los *HT* que crea y utiliza son principalmente temas que tienen mucho que ver con cómo se presenta el personaje en su biografía: *música, amor, realidad, gratitud*. Los demás términos más incluidos como *HT* son propios de Twitter y al ser utilizados con cierta frecuencia se evidencia una asimilación del lenguaje y el código propios de la plataforma.

Estos son los resultados de las funciones del lenguaje utilizadas por el personaje dentro de la construcción de sus *tuits* y que permiten esclarecer con qué clase de narrativa se comunica.

**Tabla 2. Uso de funciones del lenguaje, personaje 1.**

Referencial	Emotiva	Apelativa	Fática	Estética	Metalingüística	Promocional
258	413	77	40	59	2	244

El uso de estas funciones, en el primer personaje, evidencia un énfasis marcado en mensajes que tienen un alto componente emotivo. Guardando una amplia relación con su biografía, las funciones *referencial* y *promocional* son las que emplea con mayor frecuencia. En la siguiente gráfica se muestra dicha participación de las funciones en su cuenta.



Gráfica 1. Frecuencia de uso de las funciones del lenguaje, personaje 1.

La función que predominó fue la *emotiva*, esto muestra que el personaje utiliza el medio para expresar sus opiniones y sentimientos por encima de cualquier otro fin. Aunque la *función referencial* también estuvo presente muy seguida de la *promocional*, lo que demuestra que le da un uso informativo y también publicitario a la plataforma.

Dentro del registro de *tuits* se identificó que los enlaces compartidos, las informaciones brindadas y las propagandas publicadas estaban todas relacionadas con su grupo de música, todo el lenguaje del personaje además de moverse únicamente entre estas funciones tiene que ver con las cosas a las que se dedica: cantar, escribir y componer.

Esto nos lleva a comprender que la narrativa utilizada por el usuario es basada en el sentimiento, sostenida por lo referencial o informativo y respaldada por un lenguaje promocional, logra conectarse con sus seguidores a través de lo que siente que además de ser el reflejo de quién es, se relaciona directamente con su labor, su trabajo y su campaña, lo que asegura una constante labor de mercadeo a través de su cuenta de Twitter que logra conectándose con sus seguidores desde una perspectiva.

Andy Zaturno: @Andyzaturno

Para comprender mejor este estudio de resultados, recordamos la breve biografía expuesta previamente con la que pueden conocerse las áreas en las que se mueve el personaje y cómo se presenta al mundo en la plataforma: *estudiante de diseño gráfico, protagonista de la primera serie web gay colombiana creada en Antioquia «Yonkis»*.

A continuación, las cifras que arrojó el seguimiento sobre el uso de las herramientas de la plataforma por parte de este personaje.

Total de *tuits* durante las seis semanas: 1485

Promedio de *tuits* por día: 35

Este fue el número más alto de *tuits* reunidos frente a los resultados de los demás usuarios estudiados en el tiempo de seguimiento.

**Tabla 3. Uso de recursos de la plataforma, personaje 2.**

Hashtag # (504)	Retuit RT	Mención@	Enlace	Conversación
#nyfw (119)	111	776	355	250
#ama (65)				
#toff (30)				
#ff (24)				
20fashion (20)				

Las menciones (@), con 776 repeticiones, son en este caso la herramienta más utilizada y al ser comparada con la conversación, 250 repeticiones, solo la mitad aproximada de las veces que respondió a un *tuit* ajeno y fue partícipe de una conversación usó la mención. Esto deja claro que, también en este caso, se empleó el recurso para dirigir algún mensaje en particular a un personaje específico o simplemente nombrarlo dentro de la construcción comunicativa creada.

Los hashtags (HT) fueron utilizados en 504 ocasiones y se observó el uso reiterado de algunos de ellos, tomando los cinco más repetidos como los principales:

#nyfw: New York Fashion Week

#ama: American Music Awards

#toff (Twitter off) HT creado en Twitter para describir la acción de abandonar la plataforma y concluir el acceso a ella y la posterior publicación de *tuits*, es una especie de «apagado».

#FF (Follow Friday) HT creado en Twitter para recomendar cuentas de otros usuarios los días viernes y así conseguir un mayor número de seguidores.

#fashion (Moda)

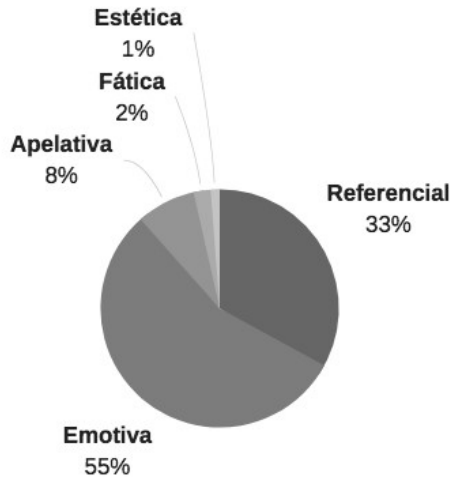
Las palabras que predominan como HT corresponden al mundo del espectáculo en su mayoría, esto da muestra de su conocimiento y contacto con el mundo del entretenimiento, los medios y la moda. Esto nos lleva a pensar que el personaje toma en cuenta los temas cercanos a su profesión y oficio para incluirlos dentro del discurso que día a día elabora en la plataforma con su producción continua de *tuits*.

Las demás palabras empleadas en esta categoría hacen parte de los códigos propios de Twitter lo que demuestra la asimilación del lenguaje que se maneja en esta atmósfera.

Estos son los resultados de las funciones del lenguaje utilizadas por el personaje dentro de la construcción de sus tuits y que permiten esclarecer con qué clase de narrativa se comunica.

**Tabla 4. Uso de funciones del lenguaje, personaje 2.**

Referencial	Emotiva	Apelativa	Fática	Estética	Metalingüística	Promocional
484	815	118	34	18	5	87



**Gráfica 2. Frecuencia de uso funciones del lenguaje, personaje 2.**

Prevalece la función *emotiva* nuevamente, lo que implica un alto contenido subjetivo en sus *tuits*; mas, en el momento de la clasificación y la lectura de ellos, uno por uno, se logró ver que más allá de simples comentarios sobre su estado de ánimo o sentimientos, se trataban más de críticas tanto positivas como negativas de las cosas que rodean el mundo del diseño, el *pop* y la moda. Esto es muy lógico al comprender que el personaje está involucrado directamente con el mundo de la moda y es además diseñador, persona que con los pilares de su formación adquiere cierto nivel de criterio estético.

La función *referencial* es la segunda más usada y en el momento del registro y la categorización se observó que la mayoría de los datos e informaciones que brindó tenían que ver con el cubrimiento de eventos tales como la Semana de la



Moda de Nueva York y los Premios Americanos de la Música, sucesos que, aunque no son nacionales ni de mucha incumbencia en el país, son fundamentales para la cultura *pop* a la cual pertenece. Los *tuits* emitidos durante estos eventos hablaban, en su mayoría, sobre las piezas y atuendos que usaban las celebridades, los premios recibidos y las presentaciones en vivo, tanto de los desfiles como de los *shows* musicales que acompañaron ambos eventos.

La función *apelativa* ocupa el tercer lugar en la intención de sus publicaciones, pero más allá de buscar visitas a su página personal (su *blog* de moda) o la asistencia de público a determinados eventos, como en el caso del personaje anterior, sobresalían preguntas sobre temas personales directamente formuladas a personas de su vida cercana con el recurso de *mención*.

Los demás *tuits* en los que se buscaba una respuesta de los usuarios contenían enlaces de páginas que aparentemente, y por su alto número de seguidores, le ofrecen cierta recompensa a él por promocionarlos dentro de su cuenta. Puede pensarse que directamente se estaría aplicando la función *promocional*, aunque no se daba en el caso de la autopromoción de proyectos personales sino más bien como un tipo de propaganda indirecta creada por el beneficio de la popularidad del personaje y que para él representa algún beneficio económico.

Se puede deducir que la narrativa del personaje es basada en contar y opinar, de una manera muy concreta y particular, sobre hechos que conforman la esfera mundial de la moda y la farándula, y que además se construye alrededor de lo que los estándares internacionales catalogan como importante y popular. Por medio del tratamiento de estos temas tan tendenciosos globalmente, el usuario va adquiriendo cierto status dentro de círculos exclusivos y pequeños como el de la moda en la ciudad y esto hace que así mismo también haya cambiado el personaje que nos presenta en la plataforma.

Raúl Orozco: @raeioul

A continuación, las cifras que arrojó el seguimiento sobre el uso de las herramientas de la plataforma por parte de este personaje.

Total de *tuits* durante las seis semanas: 960

Promedio de *tuits* por día: 23

Este fue el número medio de *tuits* reunidos frente a los resultados de los demás usuarios estudiados en el tiempo de seguimiento.

Tabla 5. Recursos de la plataforma, personaje 3.

Hashtag #	Retuit RT	Mención@	Enlace	Conversación
16	95	428	133	376

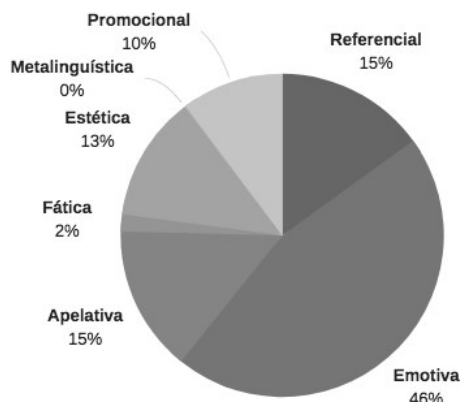
Nuevamente las menciones (@) ocupan el primer lugar en la lista de las herramientas más empleadas dentro de la plataforma. En este caso, al compararlas con la categoría de *conversación* se encuentra mucha más relación que en los casos pasados, de las 428 menciones utilizadas, 376 fueron utilizadas con el fin de conversar, así que con este resultado se confirma la presencia de la metáfora conversacional bajo la cual se desarrolló la plataforma. Muchas de estas conversaciones que sostuvo fueron con potenciales clientes quienes, seducidos por el material compartido a través de las herramientas de la plataforma como enlaces e imágenes, se animaron a comprar y a utilizar Twitter como el medio para gestionar la adquisición de su material.

En cuanto a los *hashtags*, esta vez se observa una sustancial diferencia respecto a dos pasados personajes pues solo son utilizados en 16 ocasiones, ocupando el último lugar dentro de los recursos tomados en cuenta por el usuario. Esto nos habla, en primer lugar, sobre una baja intención de categorizar sus *tuits* y de un interés casi nulo de incluirlos dentro de búsquedas a nivel masivo o general; y, por otro lado, nos deja entrever que el lenguaje con el cual se comunica el usuario no involucra temas recurrentes de su vida en los contenidos que expresa, ni ningún otro tema específico relacionado con sus áreas de trabajo y desarrollo, como si se ve claramente expuesto en los dos capítulos pasados.

Estos son los resultados de las funciones del lenguaje utilizadas por el personaje dentro de la construcción de sus *tuits* y que permiten esclarecer con qué clase de narrativa se comunica.

**Tabla 6. Funciones del lenguaje, personaje 3.**

Referencial	Emotiva	Apelativa	Fática	Estética	Metalingüística	Promocional
160	487	156	18	134	1	109



**Gráfica 3. Frecuencia de funciones del lenguaje, personaje 3.**

Nuevamente los resultados arrojan a la *función emotiva* como la predominante dentro de las funciones usadas, lo que confirma definitivamente que la principal intención de los tres personajes estudiados en esta investigación al *twittear* es la de expresar su manera de ser y quiénes son. Lo particular de este caso es la utilización de un lenguaje simple para construir tuits sencillos donde se nombran sensaciones, sentimientos, estados corporales y anímicos y opiniones sin mayor adorno y sin parecer tendencioso, tal vez con el único rasgo común de referirse mucho a su estado de soltero que hace poco se fue de casa y vive solo.

Le siguen las funciones *referencial*, *apelativa*, *estética* y *promocional*, con cifras no muy distantes unas de otras. Los *tuits* referenciales, apelativos y promocionales contenían sobre todo información sobre las postales, camisetas, libretas y demás productos pertenecientes a su marca, las páginas web a través de las cuales los comercializa y algunas participaciones en eventos, el resto incluía datos sobre sucesos externos, especialmente sobre fútbol.

En el tratamiento de la función *estética* se dejó vislumbrar su formación universitaria como publicista pues los juegos de palabras, las exageraciones, la modificación de refranes y demás figuras estilísticas ocuparon todos los resultados de la categoría junto con una que otra frase de canción, hecho que deja entrever sus capacidades con el lenguaje y parte de su sensibilidad como el ilustrador/artista que también es.

Tenemos entonces por decir que la narrativa a través de la cual se presenta el personaje de @raeioul parte de un lenguaje sencillo, pero no por eso aburrido, todo lo contrario, demuestra que con la simpleza de las palabras cotidianas y un poco de creatividad se pueden lograr tuits que atrapen a los seguidores, pues es además el usuario con el mayor número de seguidores de los tres estudiados.

Se deja percibir como una persona tranquila y *del común* sin darse en ningún momento algún tipo de *status* o categoría como sí lo hacen los anteriores usuarios expuestos; esto funciona como una herramienta a su favor pues al sentirlo como una persona cualquiera de la ciudad, las personas acceden a él y a sus productos de una manera más fácil a través de la plataforma y demás medios virtuales.

## Conclusiones

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) son las encargadas de mediar buena parte de la vida actual humana, concebir la vida sin ellas a estas alturas es algo imposible. Desde los datos de la historia clínica de un paciente hasta las fotografías más preciadas de diferentes momentos importantes ahora se encuentran almacenadas en la red, en ese espacio donde vemos, pero no podemos tocar nada, donde construimos ideas, apariencias y ahora, nuevos pedazos de la vida.

Mucho se ha dicho ya sobre cómo esa esfera de lo virtual se involucra dentro de los aspectos de la vida real de la persona. Eso que es esa persona en la red, es también parte de lo que la conforma, así sea un comportamiento contrario al que mantenga en un contexto social «real» o una actitud coherente completamente coherente con la que adopta diariamente.

Hugo Pardo (2010) deja muy clara la posición en la que nos encontramos los seres humanos en relación con los nuevos medios y tecnologías de comunicación e información, y lo hace sabiamente citando a McLuhan y a su visión futurista, publicada hace ya casi 50 años. «Todas las tecnologías son extensiones del hombre. Y las TIC son una extensión de nuestro acotado universo físico que nos limita a estar en un lugar y a un solo momento. McLuhan afirmaba que los medios crean nuevos patrones sociales que reestructuran las percepciones. Más allá de los contenidos del medio, éstos tienen sus propios efectos en la percepción humana y la reconfiguran» (p. 21).

Es así como ahora, a medida que vamos viviendo el día a día del mundo real, también nos encontramos construyendo una existencia paralela en el mundo virtual a partir de esas nuevas extensiones que hemos adquirido y de las cuales hemos llegado a depender.

Ya poco tenemos que entendernos con las maneras directas de contacto que teníamos ayer, en las que inevitablemente nos enfrentábamos cara a cara con la otra persona o en las que, si mucho, la presencia propia la reemplazaba un teléfono o una carta. Ahora las cosas han cambiado, estamos innegablemente atados a las máquinas y como parte inevitable de ello vivimos atrapados en una metáfora de conversación constante con un computador, porque es solo a través de él que podemos acceder a ese otro mundo.

Dentro del vasto universo de posibilidades que se encuentran hoy en Internet, son las redes sociales, desde hace unos seis años para acá, las que han logrado enganchar a más personas creando verdaderos adeptos y adictos. Esto sucede por varias razones a su favor: Por un lado, porque además de permitirles sentir que tienen un lugar propio dentro de toda esa amplitud de datos de la Red, también facilita el contacto con demás personas del mundo entero y todos aquellos datos que deseen compartir. Según las redes sociales que elija tener una persona y del manejo y la asimilación que le dé a cada una de ellas, es posible lograr crear un personaje que allí viva y se desarrolle.

Se está teniendo entonces un aspecto de la vida completamente diferente y nuevo a lo que en tanto tiempo de existencia estuvo acostumbrada la humanidad.

Los computadores, Internet y todas las redes sociales han puesto al hombre en una posición donde debe utilizar destrezas y lenguaje. Desde que tengamos que estar buscando las letras en un teclado para poder convertir las palabras en un mensaje coherente, estamos atados al lenguaje, a tener que pensar en palabras y accionar a través de ellas.

Dentro de la oferta de redes sociales se encuentra Twitter como plataforma donde se privilegia el texto. Es lo que se escriba allí lo que va creando la voz del personaje que elabore cada usuario y lo que va conformando un perfil a través del tiempo. Twitter es interfaz como las interacciones que se pueden crear a través de ella. Aquí pensamos entonces que más allá del cúmulo de fotos, imágenes, estados y juegos que podamos compartir en Facebook, compartimos lo que pensamos y lo que nuestro cerebro es capaz de componer como mensajes comunicativos.

Twitter permite ser un humano con voz dentro de los muchos millones de humanos en el mundo. El hecho de poder tener una página personalizada donde podamos exponer nuestros puntos de vista en un espacio abierto a los ojos de cualquier persona hace que podamos tener un mínimo protagonismo dentro de los inacabables flujos de información que a diario encontramos en Internet, y esto es algo que inevitablemente seduce a la mayoría de los humanos actuales.

Es así como muchos millones de personas ahora tienen Twitter y además la sensación de tener una voz propia que permita salir un poco de la anonimidad, elevarse entre la multitud y expresar algo, sea lo que sea, solo con el fin de decirlo sin importar qué cambiará o si mínimamente será leído.

Twitter propone entonces apoderarse de ese espacio virtual y comunicar parte de lo que se es, salir del aislamiento en el que cae quien no se comunica en estos tiempos. Y aunque seamos muchos los individuos que sucesivamente vamos convirtiéndonos en multitud de millones como gotas que van conformando un mar, sabemos que el espacio de cada uno es único, que como habla cada uno no habla nadie más.

Esto supone el reto de sobresalir entre ese mar y esto solo se logra cuando de verdad se define esa voz particular con la que queremos hablar en el *twitteruniverso*, como ya se le alcanzado a denominar por la cantidad de factores que atañe y que crecen exponencialmente con los meses. Lograr que cada gota tenga un color una forma diferente solo es posible, y a través de las posibilidades sin fin que nos propone el lenguaje.

Es claro que cada uno intenta representarse a sí mismo, pero cuando se cuenta con circunstancias donde no se tiene un lenguaje no verbal ni una correcta percepción de la entonación, la intención, las posibles expresiones, miradas o ademanes naturales que se comparten en una interacción de contacto directo, se debe estar consciente que muchas veces eso que queremos decir no va a ser tomado de la manera que esperamos.

Este es uno de los muchos riesgos que se enfrentan al acceder a la realidad virtual y se hace algo así como un pacto implícito con estas circunstancias cada que decidimos expresarnos a través de las herramientas que nos ofrece.

Al ser Twitter una herramienta basada precisamente en el texto, este riesgo es aún más alto pues son solo las palabras las que están llevando nuestro mensaje

y sosteniéndolo, hablan por ellas mismas sin imágenes ni demás explicaciones. He ahí la importancia de calibrar las palabras que se sacan a la luz aquí.

En esta plataforma son esas pequeñas unidades de sentido las que conforman la identidad que decidimos crear y sostener. Son ellas y solo ellas las que nos delatan y dan evidencias de rasgos propios de la personalidad y el carácter de ese personaje que creamos a partir de lo que somos; no es solo escribir por escribir, es escribir sabiendo que a partir de esas frases expuestas nace la idea de quiénes somos en la mente de quién nos lee, y que no tenemos nada más para demostrar.

Con el estudio anteriormente expuesto se entiende que cada persona decide hablar según lo que es y lo que hace; así fue como se logró observar y comprender que el músico y compositor *twittea* casi que diariamente frases donde afloran canciones, sentires y melodías, el diseñador opina sobre tendencias, formas y accesorios y el ilustrador y publicista cuenta cómo las compras, ventas y campañas van armando la historia de sus días; pero además, se descubrió ese otro lado que se escapa a la elección consciente de cada uno, donde se reflejan esas subjetividades inevitables que dejan entrever la selección y combinación de palabras y las intenciones que las acompañan. *imaginario* (Arango, 2016).

Comprendimos que más allá de querer expresar algo a alguien o simplemente al mundo, también se tiene un propósito latente en cada acto de comunicación escrita que se vive en la plataforma de Twitter, que así se crea que se elige concienzudamente cada letra que allí se plasma, ellas, con el tiempo ya se van escogiendo automáticamente y van conformando palabras con voz propia y que además ya se han incluido dentro del vocabulario inherente de ese personaje específico que cada humano lleva dentro y que saca a ver la luz cada vez que *twittea*.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. (1996). *Estudio longitudinal de la presencia de la mujer en los medios de comunicación de prensa escrita*. Valencia: Nau Llibres.
- Arango, C. (2015). Industrias culturales y estética: Un rastreo sobre su posible relación. *Palabra Clave*, 18(2), 499-536. doi: 10.5294/pacla.2015.18.2.8
- Arango, C. (2016). Familia imaginada: los hilos imaginarios de lo familiar. En C. Arango (ed), *Desarrollo y territorio: Perspectivas, abordajes, experiencias*, (pp. 95-115). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Atehortúa, J. (2015). *Aproximación pragmatolingüística al análisis literario: hacia un modelo de interpretación desde la teoría abductiva*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Bauman, Z. (2006). *Vida de consumo*. México: Fondo de cultura económica.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Flores-Márquez, D. (2009). *La vida en blog: Sentidos del blogging autobiográfico (tesis de maestría)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque, Jalisco.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jackobson, R. (1975). *Lingüística general*. Buenos Aires: Ariel.
- Jungherr, Andreas. (2009). The Digiactive Guide To Twitter For Activism. DigiActive. Recuperado de: <http://andreasjungherr.net/wp-content/uploads/2011/10/Jungherr-2009-Digiactive-Guide-to-Twitter-for-Activism.pdf>
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Ubicado en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Pardo, H. (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Barcelona: Publicacions y Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Roncallo-Dow, S. y Mazorra, D. (2015). Lenguaje, tweets y pantallas. Entre escrituras y visualidades. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(2). 153-169.
- Scolari, C. (2004). *Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Turkle, S., y Trafi, L. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós
- Wellman, B. (1997). El análisis estructural de las redes sociales: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia. *Debates en sociología*, (22), pp. 47-97.





# **EL CONFLICTO EN EL ORIENTE ANTIOQUEÑO: UNA MIRADA DESDE LOS MOVIMIENTOS, LAS ASOCIACIONES Y LOS VEHÍCULOS DE MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS**

**Algunos apuntes para nuevos nichos de investigación  
desde las narrativas de las víctimas**

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez<sup>1</sup>

## **Introducción**

**E**l Oriente antioqueño fue una de las regiones de Colombia que vivió con mayor intensidad la escalada del conflicto armado interno en las postrimerías del siglo XX. Sus habitantes, en especial los de las municipalidades más apartadas, fueron afectados por el recrudecimiento de la guerra interna que ha azotado al país desde la década de los años cincuenta, y que tuvo su punto de mayor tensión cuando los tres actores armados —guerrillas, paramilitares y fuerzas estatales— coincidieron en espacios, tiempos e intereses. Estas comunidades han sido el foco de atención en el ámbito nacional y en el panorama mundial, no solo por la manera como han afrontado otros fenómenos inherentes al conflicto armado (los procesos de retorno de la población a las zonas de donde habían sido expulsado y la puesta en marcha de programas e iniciativas de posconflicto), sino también por la forma como las víctimas y sus asociaciones configuran recursos y mecanismos para registrar sus miradas de lo ocurrido y preservar la memoria.

<sup>1</sup> Comunicador Social-Periodista, docente de Comunicación Social, miembro del grupo de investigación Gibpsicos, Universidad Católica de Oriente. Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. El artículo se inscribe en la investigación Análisis de las narrativas de víctimas en el discurso del Centro Nacional de Memoria Histórica: caso Oriente antioqueño, cuyo componente de análisis del discurso se encuentra inscrito en la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: jatehortua@uco.edu.co

Las visiones y versiones que las víctimas del Oriente antioqueño y del país han tenido y construido de los horrores padecidos en esa época de agudización del conflicto armado han llamado la atención del Estado, de la institucionalidad, de profesionales del periodismo y de otros comunicadores populares, oriundos de las comunidades afectadas, que se han puesto en la tarea de sistematizar y registrar las narraciones y los testimonios de los sobrevivientes de esta crisis humanitaria, con el fin de preservar en esas páginas las versiones no oficiales de lo ocurrido, en un esfuerzo por complementar, completar o contraponer los correlatos detallados y extendidos de estos familiares de desaparecidos y asesinados con los registros que los medios de comunicación y otras voces estandarizadas consignaban en sus espacios regulares de divulgación. Así, a partir de la segunda década del siglo XXI, comenzaron a emerger una serie de publicaciones que compilaban las construcciones discursivas que las víctimas hacían de lo padecido, no solo en clave de reconstrucción e ilustración, sino sobre todo con esas ventajas que la retrospectiva da para analizar y leer interpretativamente lo que, a pesar de que ya había ocurrido, no cesaba de producir sentidos en las cotidianidades de estas comunidades. Estos trabajos, sin embargo, aún no han llamado la atención de los académicos e investigadores, y por ello queda mucho por aprovechar de estas versiones alternativas a la historia oficial.

En este orden de ideas, este texto pretende un acercamiento a la manera como las víctimas del Oriente antioqueño han trasegado en medio de un conflicto que las ha transformado de manera paulatina de un estado de dolor a una búsqueda de la dignidad en medio de la adversidad (Dass, 2008). Para ello, en primer lugar, se hará un breve recuento histórico de la confrontación armada en la región; en segundo lugar, se detallará la manera como las comunidades del Oriente antioqueño comenzaron a organizarse para configurar sus objeciones a ese sistemático accionar de fuerzas exógenas que querían intervenir en las dinámicas propias de la región. En tercer lugar, se hará hincapié en la forma como las mujeres y sus asociaciones propendieron porque la cultura de paz y No Violencia comenzara a resonar en el ámbito local; en cuarto lugar, se describirán los dispositivos de memoria que estas asociaciones de víctimas construyeron y establecieron como recursos para preservar lo ocurrido, pero con la intencionalidad de que la *no repetición* y el *no olvido* se conviertan en los insumos básicos para la transformación de víctimas a ciudadanos, ideal que tanto promulgaron y siguen defendiendo.

Todo lo anterior, para desembocar en un quinto apartado, donde se contextualizará la constante ebullición de textos periodísticos y compiladores de narraciones y testimonios de víctimas, producto precisamente de las categorías anteriores, es decir, el recrudecimiento del conflicto armado, la labor de los movimientos cívicos y las asociaciones de víctimas, y la inclusión entre los diversos dispositivos de memoria. El objetivo es centrar la atención en la manera como estos textos

muestran una visión alternativa —en relación con el discurso mediático y hegemónico estatal— de los horrores del conflicto armado a partir de la óptica de las víctimas, enfoque del que aún queda mucho que decir desde las ciencias sociales.

### Una mirada al conflicto armado en el Oriente antioqueño

El Oriente antioqueño es una de las nueve subregiones del departamento de Antioquia<sup>2</sup>. Está conformada por 23 municipios, que se agrupan en cuatro zonas: Altiplano, Páramos, Bosques y Embalses. La primera, también llamada *Oriente cercano*, se caracteriza por tener los municipios más desarrollados, de topografía menos intrincada, y con un auge poblacional que en los últimos años la han convertido como el «segundo piso» de Medellín<sup>3</sup> —no solo por sus potencialidades (cercanía al Aeropuerto Internacional José María Córdova y a la autopista Medellín-Bogotá, centro de operaciones de varias transnacionales y empresas de prestigio)— sino también por sus facilidades de acceso al Valle de Aburrá y a la propia capital del Departamento. Las otras tres, conocidas como *oriente lejano*, en cambio —y a pesar de sus bondades climáticas, sus paisajes, sus recursos hídricos y, sobre todo, sus gentes—, han sido históricamente más relegadas y las que han vivido de manera intensa el conflicto armado. De este modo, municipios como Argelia, Nariño, Abejorral, Sonsón y La Unión (Páramos); San Francisco, San Luis y Cocorná (Bosques); y El Peñol, Guatapé, San Rafael, San Carlos, Alejandría, Concepción y Granada (Embalses) fueron epicentro de situaciones de violencia armada, que ampliamente se conoce en el panorama nacional como la época de agudización, recrudescimiento o escalada del conflicto armado y que, en el caso del Oriente antioqueño, vivió su período más álgido entre 1996 y 2003 (Acnur, 2004; Instituto Popular de Capacitación, 2006; Observatorio de Paz y Reconciliación del Oriente antioqueño, 2007; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010; González, 2010; García y Aramburo, 2011; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013a).

<sup>2</sup> El departamento está situado al noroccidente del país y lo integran nueve subregiones: el valle de Aburrá, donde está Medellín, capital del departamento; Oriente, Suroeste, Magdalena Medio, Nordeste, Bajo Cauca, Norte, Occidente y Urabá.

<sup>3</sup> Según la Gobernación de Antioquia, el Oriente antioqueño registró un crecimiento del 18 % entre 1985 y 2012, y muestra tasas de crecimiento anual del 0,8 %. Después del Valle de Aburrá, es la segunda subregión del departamento con mayor evolución demográfica hacia una estructura poblacional estacional, como reflejo de su población madura (Gobernación de Antioquia, 2016). Según Camacol, de 2008 a 2015 la venta de vivienda en la región aumentó en 500 % (Álvarez Correa, 2016). Según el DANE, para el año 2014 Colombia tendría una población de 47 661 787 habitantes, Antioquia 6 378 132 y el Oriente antioqueño 578 114 habitantes, equivalente al 9,1 % de Antioquia y el 1,2 % de la población total de Colombia. Desde el 2010, la población proyectada del Oriente antioqueño, según el DANE, ha venido creciendo a una tasa anual promedio de 0,751 %. Para el 2014, la subregión contaba con una población proyectada de 578 114 habitantes (Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño, 2014).

El origen de las situaciones conflictivas en la región se puede situar en el mismo período en el que en Colombia comenzaron las pugnas entre los liberales y los conservadores, las dos tendencias políticas que históricamente han manejado los hilos del poder en el país, es decir, la década de los años cincuenta, período conocido como *La Violencia*. Para algunos investigadores (Roldán, 1989; Uribe y Álvarez, 1998; González, 2000) estas confrontaciones, sin embargo, van más allá del trasfondo bipartidista y político para situarse en el ámbito social<sup>4</sup>, que *grosso modo* tiene dos fenómenos complementarios: por un lado, la exclusión y el abandono central, donde las decisiones que se tomaban en Bogotá no representaban los intereses de las provincias; por el otro, el choque entre las élites —la centralista y las locales— que terminó en brotes de violencia debido a los nombramientos burocráticos estatales que ignoraban los caciquismos de las ciudades intermedias y de las provincias.

El segundo estadio de la violencia en la región se sitúa en las décadas siguientes, la de los años sesenta y setenta, y es detonado por la coalición de intereses estatales con los de algunas élites de la región que desembocaron en la instalación de megaproyectos hidroeléctricos (precisamente en relación con las ya mencionadas riquezas naturales del sector, sobre todo en la región Embalses), en la construcción de la autopista Medellín-Bogotá y la planeación del aeropuerto José María Córdoba, mega obras que dinamizarían el asentamiento de industrias, la explotación y la comercialización de productos como las flores, y una nueva colonización de ciudadanos a manera de fincas de recreo.

Dicha situación no solo es un espejo de la experimentada en los años cincuenta, donde el Estado interviene en las provincias de manera impositiva —sin tener en cuenta sus intereses y sus posiciones—, sino que también se erige como un momento crucial en el que el concepto de «región», inyectado desde el poder central, termina por modificar las identidades locales: inclusive las formas de organización local, llamadas Asambleas Municipales de Alcaldes —que en el período de la agudización del conflicto fueron retomadas— también se cuentan como una imposición artificial desde el Estado (García, 2007). No obstante, a esta realidad también se anteponen los primeros brotes de organización comunitaria, que en la época de la escalada del conflicto lograron su punto de consolidación. Este momento del conflicto lo ampliaremos más adelante.

<sup>4</sup> Desde luego, existen otras coyunturas que se han relacionado con el origen de la violencia en Colombia y en la región del Oriente antioqueño, como el problema agrario y las economías y desarrollos regionales desiguales. No obstante, para el presente estudio se consideran variables secundarias, la primera porque para la época de la agudización del conflicto la concentración de la propiedad y la colonización deja de ser considerado un factor determinante, y la segunda porque en el caso de los contextos locales, más que situaciones puntuales en el oriente de Antioquia, sobresalen los conflictos relacionados con el petróleo en Magdalena Medio, el oro en el Nordeste y Bajo Cauca, y el banano en Urabá.

El tercer momento crítico lo constituye el asentamiento, la consolidación y la expansión en la región de los grupos insurgentes que brotaron del período de *la Violencia*. Si bien en el caso del Oriente tanto las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Farc– y el Ejército de Liberación Nacional –Eln– acompañaron desde las décadas de los sesenta y los setenta las decepciones y los inconformismos sociales de la población tras el abandono estatal y las imposiciones del estado central, es en la década de los años ochenta cuando las Farc, con su frente 9, comenzó a hacer presencia militar en la zonas de Embalses y de Bosques, mientras que su frente 47 tomaba posesión de los municipios de la zona de Páramos. Aunque el Estado, con sus fuerzas militares y de policía, trató de contrarrestar el accionar de la guerrilla, a principios de los años noventa no solo las Farc dominaban todo el sector de la autopista Medellín-Bogotá, sino que ahora el Eln --con sus frentes Carlos Alirio Buitrago y Bernardo López Arroyave-- compartía el dominio territorial en la zona de las centrales hidroeléctricas y la de Páramos, respectivamente, hecho que propició disputas de poder y de territorialidad entre ambas guerrillas.

El cuarto período de la violencia comenzó precisamente en 1996, cuando los grupos paramilitares (las Autodefensas Unidas de Colombia, las Autodefensas del Magdalena Medio, el Bloque Metro y los Bloques Héroes de Granada y Cacique Nutibara) incursionan en la región para contrarrestar el accionar guerrillero, que para ese tiempo había llegado a proporciones que desbordaban el alcance de las fuerzas militares estatales: el Eln llegó a tener en 1995 más de 3000 hombres y 35 frentes en toda Colombia (Echandía, 1999), mientras que las Farc, de tener 48 frentes y 5800 combatientes en 1992, pasaron a 62 frentes y 28 000 integrantes en 2002 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Los grupos paramilitares se desprenden de las *Convivir*, iniciativa estatal que entre 1994 y 1997 buscaba atacar el auge y la expansión de los grupos guerrilleros con servicios especiales de seguridad privada, esto es, grupos de civiles armados que operaban en municipalidades apartadas que vivían a expensas del accionar subversivo. Posteriormente, luego de debates internos en relación con la legalidad o no de estos grupos y el detrimento del respeto a los Derechos Humanos, estas fuerzas tomaron su rol ilegal contrainsurgente y se extendieron hasta las zonas más apartadas, en su afán para configurar un proyecto con alcances nacionales, ayudados por prominentes sectores económicos que veían en estas fuerzas «paramilitares» la única solución para salir del sometimiento insurgente y defenderse del abandono estatal.

Es en este cuarto período donde se sitúan las más grandes problemáticas de la confrontación armada: tomas de cabeceras municipales, desapariciones, secuestros, extorsiones, desplazamientos, muertes selectivas, confrontaciones en medio de la población civil, masacres, atentados terroristas. Todo ello se debió no solo al accionar de insurgentes y contrainsurgentes, sino también al afán de las fuer-

zas militares por dar resultados de combate, hecho que inclusive repercutió para que de 215 000 hombres que las Fuerzas Militares tenían en 1998, se pasara a 445 000 efectivos en 2010. En lo que concierne al Oriente antioqueño, hacen presencia varias tropas adscritas a la Cuarta Brigada del Ejército Nacional: el grupo de caballería mecanizado n.º 4 «Juan del Corral» (GMJCO), el batallón de artillería n.º 4 «Jorge Eduardo Sánchez» (Bajes), el batallón de contraguerrilla n.º 4 «Granaderos», y el batallón de plan especial energético y vial n.º 4 «BG Jaime Polaina Puyo». Estas fuerzas institucionales han sido señaladas por la muerte de civiles que perecieron al ser confundidos (o al hacerse pasar) como guerrilleros o paramilitares, fenómeno que se conoce como «falsos positivos».

Es este período donde la dinámica del conflicto generó cifras exorbitantes. De las 6 043 473 de víctimas que para el 2004 registraba en Colombia la Unidad de Víctimas, Antioquia, con 1 194 724 (es decir, el 20 %) encabezaba la lista de departamentos más afectados. En cuanto al desplazamiento, entre 1997 y 2010, del Oriente de Antioquia salieron 175 454 desplazados por el conflicto armado<sup>5</sup>. Según la Red de Solidaridad Social de la Presidencia de la República entre 1995 y 2003 sobresalen en términos de municipios expulsores de población Cocorná (16 155 personas), San Carlos (13 031 personas), San Luis (9877), Granada (7873) y San Francisco (7855), entre los más críticos. En cuanto al secuestro, entre 1998 y 2003 se registraron 1197 casos que representan el 37 % del departamento. Entre 1996 y 2003 fueron asesinados 12 concejales en los municipios de San Francisco, Abejorral, San Vicente, Rionegro, San Carlos, Rionegro, La Unión, Guarne, El Carmen de Viboral y Nariño. En lo que a alcaldes se refiere, fueron asesinados 2 en 1999 y 2000 en los municipios de San Carlos y Concepción (Acur, 2004).

El quinto momento se podría denominar como el punto de declive del conflicto, al menos en relación con el álgido panorama sufrido a finales de los años noventa y principios del nuevo siglo. Los antecedentes tienen su origen en las conversaciones entre el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) y las guerrillas de las Farc donde, a pesar de la creación de una zona de desmilitarización en la zona de El Caguán, los acuerdos firmados fueron incumplidos. Este escenario propició que las elecciones de 2002 fueran ganadas por Álvaro Uribe Vélez, político antioqueño conocido por su carácter antiguerrillero, quien se erigió como el caudillo que pondría fin a la subversión en Colombia. En lo concerniente al Oriente antioqueño, entre 2002 y 2003, el Estado retomó con la Operación Meteoro y la Operación Marcial el control de los territorios que otrora estaban dominados por

<sup>5</sup> Datos extractados de Semana.com. Se trata de un balance de la presencia territorial de las mencionadas fuerzas. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/antioquia-cocorna-santa-ana-san-carlos-y-san-luis-temen-por-presencia-del-eln/482061>

la insurgencia. Estas iniciativas, empero, no lograron exterminar los brotes tanto de insurgencia como contrainsurgencia: los primeros, si bien resultaron menguados en cuanto a miembros efectivos y debilitamiento de sus estructuras, aún siguen dominando la producción de cultivos ilícitos que, en plena época del llamado posconflicto, han aumentado cerca del 40 %<sup>6</sup>. Los segundos, a la par de las desavenencias internas, los reagrupamientos, los reductos disidentes —por un lado—, y el incumplimiento de promesas, las dudas y los resultados inciertos del proceso de desmovilización —por el otro— se han transformado en bandas criminales emergentes (Bacrim), grupos armados organizados y en grupos neoparamilitares<sup>7</sup>, también vinculados al narcotráfico. Así mismo, este período coincide con la proliferación de denuncias por falsos positivos: la Coordinación Colombia-Europa-Estados Unidos (2007) en el período comprendido entre agosto de 2002 y junio 2006 recibió denuncia de 74 casos y 110 víctimas de ejecuciones extrajudiciales en el Oriente antioqueño cometidas por miembros de la Cuarta Brigada del Ejército Nacional, en desarrollo de las operaciones Marcial Norte en 2003, Espartaco en 2004, Ejemplar en 2005 y Falange I en el año 2006.

En la actualidad, el panorama de la confrontación armada parece menguarse en el contexto de firma de los acuerdos de Paz entre el gobierno del hoy presidente Juan Manuel Santos (2014-2018) y las guerrillas de las Farc, iniciadas en La Habana en 2012 y concluidas en el año 2016. Muchas comunidades han regresado a sus territorios de origen. De hecho, San Carlos, uno de los 23 municipios del Oriente antioqueño más golpeado en la época del recrudecimiento del conflicto, ha servido de ejemplo nacional para los procesos de retorno y desminado. En 2012 fue declarado el primer municipio de Colombia libre de sospecha de minas antipersonales, luego de que con 76 afectados apareciera como el municipio con mayor número de personas afectadas por este flagelo en el país. En 2018 se anunció que Granada también ha quedado libre de sospechas de minas antipersonal (Herrera, 2018). A pesar de todo ello, aún prevalecen en el Oriente antioqueño problemas como el microtráfico, la extorsión, el accionar de las bandas criminales e inclusive la reaco-

<sup>6</sup> Según el *Reporte sobre la Estrategia Internacional contra los Narcóticos de 2017 del gobierno de los Estados Unidos*, se produjo un incremento del 42 % en el tamaño de los cultivos ilícitos —159 000 hectáreas— y del 60 % en cuanto a la protección potencial de cocaína durante el año 2015. «Ese aumento, sumado al que se registró en el 2014, representa una duplicación del territorio cultivado por coca en solo dos años. De acuerdo con fuentes en EE. UU., el nuevo conteo del 2016 pondría las hectáreas cultivadas en más de 200 000. El anuncio de EE. UU. coincide con el reporte que presentó la ONU y que habla de un incremento del 39 por ciento entre el 2014 y el 2016» (Gómez Masseri, 2017, párr. 6).

<sup>7</sup> En esta clasificación no solo coinciden el Estado y los medios de comunicación, sino algunos académicos (Cfr. Ávila, 2016). Se trata de una columna periodística, titulada *Bacrim, neoparamilitares y grupos post-desmovilización paramilitar*, de Ariel Ávila, quien es coordinador del Observatorio de Conflicto Armado de la Corporación Nuevo Arco Iris.

modación de frentes guerrilleros, sobre todo del Eln en el corredor de municipios aledaños a la autopista Medellín–Bogotá y que pertenecen a las ya mencionadas regiones de Embalses, Altiplano y Bosques<sup>8</sup>.

Son las secuelas en las víctimas las que posicionaron a Colombia como el segundo país en el mundo con mayores índices de desplazamiento, después de Sudán. Son las víctimas las que siguen reclamando la justicia y la reparación de los líderes paramilitares que fueron extraditados y que ahora no pueden continuar confesando sus crímenes. Son las víctimas las que han sido utilizadas (y seguramente lo seguirán siendo) como bandera de campaña para sacar adelante elecciones presidenciales e iniciativas como el Plebiscito por la Paz a finales de 2016, durante el segundo mandato presidencial de Juan Manuel Santos.

Aún hoy, en medio del proceso de paz con las Farc y de la llamada etapa del posconflicto, son las víctimas las que en teoría aparecen en el centro de la negociación y de la búsqueda de alternativas de solución, con iniciativas como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras de 2011 que han logrado, en la práctica, que muchas familias retornen a sus parcelas para vivir de proyectos productivos auspiciados por el estado. Y son las víctimas quienes, con sus organizaciones, sus testimonios y sus manifestaciones simbólicas, aún siguen configurando una visión particular de su propia condición, con todo y las experiencias del retorno, de los diálogos, del posconflicto, de la reparación, de la justicia y de la transformación a ciudadanos.

#### *Movimientos cívicos y acciones colectivas: antecedentes de las asociaciones de víctimas en el Oriente antioqueño*

Ante estas situaciones de barbarie, la comunidad —de manera paulatina— fue despertando de su pasividad y comenzó a reaccionar con incipientes manifestaciones, inicialmente tímidas y aisladas, pero que tomaron forma hasta consolidarse como organizaciones cívicas, comunitarias y sociales que aún hoy siguen teniendo protagonismo en las dinámicas locales y regionales. El accionar de estas colectividades se puede resumir en la asociación con dos comunes denominadores: como una manera de defenderse ante los actores violentos, y como mecanismo para perpetuar el pasado, no como forma de encasillamiento, sino como estrategia de auto-reconocimiento para no olvidar, sí, pero también para que jamás vuelva a ocurrir.

<sup>8</sup> Al respecto, en el segundo semestre de 2016 la revista *Semana* realizó una investigación en la que denunció la resurrección de frentes guerrilleros del Eln en localidades como San Francisco, San Luis, Cocorná, San Carlos y Granada, además de cerca de 70 operaciones que, solo en lo corrido de ese año, habían desplegado las fuerzas del Estado para controlar el accionar de estructuras criminales en Marinilla, Guarne, La Unión, La Ceja, El Carmen de Viboral, Rionegro y San Rafael (*Revista Semana*, 2016).



Los orígenes de las manifestaciones cívicas y sociales en la región<sup>9</sup> se remontan hacia la década de los años ochenta, cuando las comunidades de la región de Embalses resistieron de forma pacífica a las imposiciones estatales, departamentales y empresariales de construir las centrales eléctricas en Guatapé, El Peñol, San Carlos y San Rafael. Además, la conexión vial de la capital del país con la ciudad industrial respondía a intereses privados y de infraestructura que no reflejaban las necesidades locales. Esta indisposición, como ya se ha señalado, coincidió con el asentamiento de los primeros brotes de insurgencia, hecho que fue aprovechado por las Farc y el Eln para tomar las banderas del malestar general y que sirvió para que estos grupos se fueran dispersando por la región.

Como consecuencia, surgió en la región el Movimiento Cívico Regional del Oriente antioqueño. Su interés era velar por las necesidades comunitarias en temas de reubicación y coste de predios. Esta organización surgió gracias a dos coyunturas: por un lado, la unificación de tarifas de energía que perjudicaban a la Región, que paradójicamente comenzaría a pagar más en sus recibos de pago de luz, a pesar de ser (con el 30 %) la principal proveedora de energía eléctrica para el país; por el otro, la expedición de la Ley 56 de 1981, que entre otros aspectos obligaba a las empresas a devolver el 4 % de sus utilidades a las comunidades donde intervenían con sus megaproyectos (García, 2007). Esta asociación comunitaria terminó por tomar distancia de las decisiones exógenas, de carácter estatal, a la vez que se constituía como una manera de autoanalizarse en su condición de colectividad para reivindicar los intereses compartidos regionalmente. Es decir, desde los años ochenta el oriente del departamento de Antioquia encuentra que la fuerza comunitaria y social es la mejor herramienta para defender su territorio de intereses externos, sean de corte estatal o no, y de buscar formas para reestablecer y perpetuar sus ideologías e identidades locales, en un entramado de acción colectiva-contexto-identidad (González, 2010).

La emergencia de líderes comunitarios, con intenciones netamente sociales, trascendió posteriormente al ámbito político. Las comunidades reflejaron en estas figuras sus intereses y expectativas, de manera que no tardó para que muchos de ellos fueran lanzados como candidatos a los cargos públicos locales. Paralelo a esta coyuntura, los grupos insurgentes representaban otra forma de salir del aprieto estatal, pues la construcción de los megaproyectos causó un crecimiento demográfico que limitaba las oportunidades de empleo porque eran suplidas por agentes externos o porque

<sup>9</sup> Un hito que mostró el poder de las manifestaciones populares fue el paro cívico nacional del 14 de septiembre de 1977, convocado por las principales centrales obreras del país, y que buscaba protestar ante el gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978) por la caótica situación social y económica de un gobierno que hacía caso omiso a las peticiones populares.

demandaban habilidades muy específicas. Por ende, muchos jóvenes oriundos de la región encontraron en la subversión una manera de salir de sus precarias condiciones económicas. Esta conducta suele explicarse como una tendencia de acomodación que tienen las comunidades ante la presencia de un solo operador del orden, en ausencia del Estado. La sociedad civil termina por acatar las condiciones impuestas por la insurgencia, sin que eso signifique que las acepten o las compartan (Uribe, 2006).

En suma, las primeras formas de asociación comunitaria y cívica que conoció el Oriente antioqueño se debieron al fenómeno de desplazamiento forzado que originó el Estado con sus políticas de construcción de megaproyectos viales y energéticos. Los campesinos fueron víctimas de una violencia, entendida como imposición contra voluntad, en la que se vieron abocados a mutar su idiosincrasia: de vivir del agro, pasaron a ser obreros; de explotar sus terruños, pasaron a trabajar en las tierras de otros. Si bien es cierto que la época de *La Violencia* había generado desplazamientos, la diferencia es que en los años ochenta la comunidad comienza a defenderse de las imposiciones exógenas y, sobre todo, a pensarse como un conglomerado con intereses y posiciones compartidas.

Por ello, cuando llega la agudización del conflicto armado, producto de la adición del componente contrainsurgente, la comunidad retoma ese pasado de gestión social heredado de los movimientos cívicos que emergieron ante los megaproyectos estatales y privados. Las acciones colectivas en el Oriente antioqueño responden a intereses de un conjunto de individuos que buscan un bien común, en contraste de los movimientos sociales, donde sociedad y Estado figuran en orillas opuestas al conflicto (García, 2004). Estas agrupaciones se caracterizaron por siete componentes: la rúbrica de iniciativas locales, la participación del sector empresarial, la relación entre sociedad y Estado, los microprocesos de paz que lideraron los alcaldes de la región en un esfuerzo por humanizar el conflicto, la mediación de la iglesia católica, la oposición a la lucha armada más que a los actores armados, y la construcción de ciudadanía, sociedad y desarrollo regional (García, 2003). Como se puede colegir, las víctimas del conflicto en el Oriente no solo buscaron la neutralización de los efectos nocivos de la violencia, sino que se esforzaron por detectar en el propio seno de la agrupación factores comunes para reinventarse como comunidad y, más tarde, como ciudadanos.

Detallemos cada componente. En primer lugar, las acciones de resistencia ante la barbarie del conflicto armado tuvieron un tinte local, donde el paro de trabajadores de Cementos Río Claro en San Luis, que fue apoyado por la comunidad y por los comerciantes, se convierte en un hito de la manera como las comunidades comenzaron a mostrar su reacción frente a las acciones de los grupos armados<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> La acción comunitaria se dio luego de los consecutivos atentados a la infraestructura energética, que obligó al cierre temporal de la empresa Cementos Río Claro y, con esto, al desempleo de cerca de 350 familias de la localidad que para esa fecha contaba con 16 000 habitantes (García, 2003).

Esta reacción se concretó de manera más formal en la Asamblea Comunitaria de Conciliación del Municipio de San Luis, que luego tuvo su réplica en otras localidades y en asociaciones regionales como la Asamblea Provincial de Paz, instancia que congregó las distintas iniciativas de corte cívico y comunitario y que más adelante retomaremos.

En segundo lugar, el sector empresarial se agrupó en el Programa de Desarrollo y Paz del Oriente antioqueño, Prodepaz, fundado en 1999. Esta iniciativa es apoyada por entidades asentadas en la región y que administran los recursos hídricos y energéticos, como Isagen e Isa, varios empresarios de Antioquia organizados en Proantioquia, diferentes organizaciones no gubernamentales de la iglesia Católica preocupadas por los temas humanitarios, como el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y la Comisión Intereclesial Justicia y Paz, y que influyeron con la experiencia ya ganada en la intervención del conflicto en el Magdalena Medio, además de la Diócesis Sonsón-Rionegro, principal entidad que agrupa las parroquias y las dependencias misionales del catolicismo, credo que se profesa en la región. Prodepaz abogaba por apoyar las iniciativas locales que estuvieran en consonancia con sus principios de fe, como la solidaridad, la convivencia y el respeto por la persona humana, y que estuvieran direccionadas a la consolidación de las redes comunitarias e institucionales.

En tercer lugar, el Estado, que antes había sido el actor causante del malestar social en la década de los años ochenta, nota en la organización comunitaria una posibilidad para influir en una región que se estaba convirtiendo en una república independiente, donde los grupos subversivos y luego los paramilitares eran quienes hacían las veces de ley y autoridad. Quizá por dichos antecedentes, esta relación se movió en constantes ambivalencias (García, 2003) que hasta hoy prevalecen, pues, aunque la institucionalidad y los partidos políticos no son mediadores, ni tienen legitimidad, aún siguen representando la legalidad y el estándar en una comunidad que es regida por el acato a la norma y la observación de los preceptos, debido a su tradición creyente. Esa ambivalencia se ve con mayor profundidad cuando el actor estatal también se convierte en uno de los principales desestabilizadores de las comunidades durante la agudización del conflicto armado, tanto por los bombardeos que buscaban minar la resistencia de los grupos subversivos pero que terminaron por afectar a la población civil, como por los llamados «falsos positivos», que en contraste aumentaron mientras el conflicto iba cesando en su intensidad.

En cuarto lugar, y como consecuencia de la ya reseñada gestión local, los alcaldes de la región se congregaron en bloque en el *movimiento permanente de alcaldes del Oriente antioqueño*, con el propósito de apoyar desde lo administrativo las asambleas comunitarias de sus respectivos municipios. Esta situación se vio favorecida paradójicamente por el accionar de los actores armados, quienes obligaron a los

alcaldes del *Oriente lejano* a despachar desde la Gobernación de Antioquia, donde habían tenido que replegarse tras las constantes amenazas e imposiciones. De hecho, el panorama político municipal y regional estuvo influido de manera mutua por esta relación entre la sociedad y las administraciones locales, de tal suerte que eran las comunidades quienes construían los planes de gobierno a lo que se debían apegar los distintos candidatos a los cargos públicos. Lo más llamativo de las iniciativas de los alcaldes y la comunidad local es que se convirtieron en unos «microprocesos de paz» en plena época del proceso de paz entre el Gobierno de Andrés Pastrana y la guerrilla de las Farc en El Caguán, y que hoy la historia los puede juzgar por obtener más resultados que el proceso liderado por lo estatal<sup>11</sup>. La instancia que tuvo mayor impacto en la región, y que inclusive sirvió de base para otras iniciativas de corte departamental y nacional, fue la *Asamblea Provincial Constituyente*, establecida en 2002, precisamente cuando el conflicto armado alcanzó los niveles más altos de beligerancia. El objetivo de esta Asamblea —que congregaba las iniciativas regionales y municipales de víctimas, entre otros organismos— era discutir las bases del proyecto que sería presentado a la comunidad europea, quien se aprestaba a intervenir en la región con una plataforma autónoma regional, que buscaba una salida humanitaria, la solución política del conflicto y la formulación y gestión de políticas de desarrollo (Laboratorio de Paz Provincia del Oriente Antioqueño, 2003). Esta alianza entre los actores sociales, las víctimas, los alcaldes, el Estado, la Iglesia, la comunidad internacional, la empresa, las instituciones públicas y privadas se concretó en el *Laboratorio de Paz del Oriente Antioqueño*. Aunque era claro el objetivo de servir como eje articulador de los intereses comunitarios y las iniciativas municipales, regionales, departamentales y nacionales, el Laboratorio de Paz no estuvo exento a las críticas por ser considerado por algunos (Jaramillo Paneso, 2002, p. 3) como un proyecto apolítico que perjudicaba a las víctimas por permitir pactos del Estado con grupos subversivos y antisubversivos, en un afán por un empresarismo sin fundamentos traducido en inversiones sin trasfondo que beneficiaban más a la institucionalidad ejecutora que a los intereses colectivos.

En quinto lugar, aparece la iglesia como mediadora entre las iniciativas comunitarias y los intereses estatales, labor que pudo cumplir ya fuera por su aceptación, por su credibilidad, por su influencia histórica en la región o por su carácter de imparcialidad. Para la época, monseñor Flavio Calle Zapata oficiaba como obispo de la Diócesis de Sonsón-Rionegro. Fue él quien desde 1994 y hasta 1997 lideró las

<sup>11</sup> Por ejemplo, los acercamientos a los actores armados, producto de la resistencia colectiva, logró que las estaciones de policía que estaban en las cabeceras municipales fueran reubicadas. En consonancia, el Eln suspendió por seis meses de forma unilateral los secuestros, las extorsiones y las acciones contras las estaciones de policía y la infraestructura energética y vial.

convocatorias, encuentros, marchas y jornadas que se convirtieron en llamados de conciencia regional. Estas actividades tomaron en 1998 un carácter masivo de base social, que desembocó en las asambleas comunitarias locales.

En sexto lugar, se propugnó una des-satanización del conflicto, donde más que buscar culpables, se perseguía la salida a la crisis humanitaria y el fin de la guerra. Lo anterior responde a las lógicas locales del conflicto, donde una sola familia podría ser, a la vez, víctima y victimario (por ejemplo, una madre desplazada de la guerrilla, que perdió a un hijo por el accionar de los paramilitares, mientras que su hija mantenía una relación sentimental con los militares). Estas imbricadas realidades cotidianas son recordadas en las manifestaciones simbólicas de las asociaciones de víctimas, que buscan dignificar a sus seres queridos, independiente del rol que hubieran podido cumplir en medio del conflicto.

En séptimo y último lugar, la asociación comunitaria no solo tenía un interés sincrónico de actuar frente a una situación padecida, sino que buscaba trascender en una realidad que perennemente los iba a acompañar: la situación de víctimas de un conflicto cuyas secuelas psicológicas, políticas y sociales iban a prevalecer, aunque la confrontación armada cesara. Para el paso de víctimas a ciudadanos, que es la principal consigna de las asociaciones comunitarias, los conglomerados sociales del Oriente Antioqueño no solo apelaron a los recursos jurídicos y de índole político, sino que trascendieron sus formas de resignificar los traumas padecidos, para buscar más perdurabilidad en el tiempo y, de esta forma, configurar un pacto implícito que recuerde a las próximas generaciones la promesa de la no repetición, del Nunca Más.

Estas formas de acción colectiva de resistencia (García, 2003) —vigentes aún en los tiempos actuales, donde ya se habla de posconflicto, y de procesos de justicia, verdad, reparación, perdón y olvido— que involucraban a las víctimas del conflicto armado no solo se erigieron como un componente que permitió la disminución de la intensidad del conflicto, sino que lograron resignificar la manera como las comunidades del Oriente antioqueño se agrupan para influir en sus contextos y en sus realidades. Hasta el día de hoy las asociaciones de víctimas, sobrevivientes de ese cúmulo de fuerzas cívicas e institucionales, siguen influyendo en el panorama local y regional; tanto así que, si antes los municipios y la región estaban asociadas con los estragos de la guerra, hoy la relación mental se hace con las manifestaciones simbólicas y la misma existencia de conglomerados de víctimas, que sirven de modelo nacional e internacional, toda vez que metonímicamente representan el limbo entre un pasado nefasto y un futuro dignificado.

#### *Las asociaciones de víctimas en el Oriente antioqueño*

Durante la época de escalamiento del conflicto armado se generaron iniciativas municipales de los habitantes del Oriente antioqueño que se encontraban en

un callejón sin salida ante el panorama desalentador: por un lado, un olvido estatal, sumado a la incapacidad de retomar el control institucional de las localidades; por el otro, una incertidumbre ante el fuego cruzado entre la insurgencia, el paramilitarismo y las fuerzas militares, donde inclusive la indiferencia implicaba una toma de partido ante uno u otro bando. Como ya se ha anotado, las comunidades del *Oriente lejano* tenían un factor común: eran víctimas de un conflicto ajeno, de las imposiciones de agentes de guerra que buscaban sus beneficios particulares a expensas de las necesidades de la sociedad civil. El panorama de los habitantes de estas municipalidades estuvo plagado de fenómenos como el desplazamiento forzado, el desplazamiento preventivo<sup>12</sup>, las minas antipersonales, las extorsiones, las masacres, las muertes selectivas, los atentados, las tomas a los cascos urbanos, la intimidación, la tortura física y psicológica, las retaliaciones, los señalamientos por ayudar o colaborar a uno u otro bando en una encrucijada de órdenes y contraórdenes (González, 2010). Así, era difícil, por no decir imposible, que un habitante de los municipios del *Oriente lejano* no fuera directa o indirectamente afectado por la agudización del conflicto. El común denominador de estas comunidades, sin embargo, no era el vínculo político o ideológico con los actores del conflicto: era el dolor.

Los intereses de este movimiento incipiente de no violencia (IPC, 2006) eran, entre otros, buscar una negociación política como salida a la crisis, que incluyera inicialmente el respeto por los derechos humanos, la humanización del conflicto y la no afectación de la población civil. Luego, a medida que el conflicto se desarrollaba, fueron mutando a otras demandas, como el derecho a la justicia, la reparación integral, la reconciliación, la verdad, el perdón y la no repetición. Para ello, las iniciativas locales tuvieron varios estadios, desde su tímido nacimiento, pasando por el acompañamiento de la institucionalidad, la academia y el Estado y la articulación con otras asociaciones similares en el plano regional, y hasta llegar a una mayoría de edad que las volvió autogestoras e independientes.

Hubo dos tendencias que aún se conservan en estas formas de asociación comunitaria: el papel activo de los más vulnerables, como las mujeres y los niños, y las manifestaciones simbólicas que caracterizaron el sentir popular. El primer aspecto responde a situaciones contextuales: muchas mujeres, en su rol doméstico, vieron cómo las incorporaciones de sus hijos a la guerra —y las retaliaciones que uno u

<sup>12</sup> A diferencia del desplazamiento forzado, donde los habitantes eran obligados a abandonar sus predios por la fuerza, por la intimidación o por la intensidad de las confrontaciones entre uno y otro bando, el desplazamiento preventivo era la manera como las comunidades reaccionaban ante los rumores infundados o ante las realidades inminentes de la llegada de los diversos actores armados a sus territorios. En la región, uno de los éxodos masivos más recordado es el del corregimiento de Santa Ana, en Granada, donde 1500 habitantes huyeron al casco urbano del municipio antes de que los paramilitares incursionaran en el sector (González, 2010).

otro bando hacían en la figura masculina por ser la asociada a la fuerza, al poder, a la beligerancia— las convertía en huérfanas, madres solteras y viudas del conflicto. Otro factor es la ambivalente idiosincrasia de la región: machista por excelencia, pero matriarcal desde sus raíces. También es la manera como las mujeres tienden a somatizar en toda su corporeidad (física, emocional, gestual) el dolor, pues su cuerpo, dador de vida, se antepone a la lógica de la guerra que privilegia el desprecio a la integralidad de los demás (Jelin, 2002).

El segundo aspecto, de interés principal para esta reflexión, se relaciona con la ontogénesis, es decir, con la evolución de los organismos en la que se incluye la manera como el individuo se relaciona con su contexto social. Así como al niño que nace, las creaciones humanas, en este caso de tipo comunitario, también ven en el lenguaje —en el testimonio, en las narrativas— y en las interacciones simbólicas la mejor manera para expresar sus pensamientos, en últimas, para comprender y ser comprendido.

La primera agrupación comunitaria que emergió en el Oriente antioqueño, concretamente en el municipio de El Peñol, fue la *Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño, Amor*, en 1994. Inicialmente, gracias al apoyo de Conciudadanía y de la Consejería de la Mujer de la Gobernación de Antioquia, el perfil de la asociación era empoderar a las mujeres locales para la toma de decisiones locales y para la participación en los puestos de elección popular con las consignas «Mujeres al poder» (García y Aramburo, 2011) y «De la casa a la plaza» (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009), justamente en el contexto de los megaproyectos eléctricos asentados en la municipalidad. Posteriormente, en 1998, *Amor* se vincula al *Consejo Provincial por la Paz* y a la *Asamblea Provincial Constituyente*, respondiendo precisamente a las demandas del entorno que veía ahora que el conflicto armado se recrudecía. La labor de la Asociación en la Asamblea era el impulsar las movilizaciones de las mujeres en pro de las víctimas del conflicto, de manera local y también en consonancia con otras manifestaciones de índole regional y nacional (Semana por la Paz promovida por Prodepaz).

Con la organización *Amor* empiezan a emerger las primeras expresiones simbólicas de las víctimas, como la *Jornada de la Luz* (un día de cada mes los municipios del Oriente realizan marchas de velas encendidas con el lema *no más, ni una víctima más, nunca más, otro Oriente es posible*), la iniciativa *Abriendo trochas por la reconciliación* (que buscaba recuperar las vías terciarias abandonadas durante el conflicto) y las *tertulias nocturnas*. Estas últimas eran espacios de conversación donde las mujeres socializaban no solo sus posiciones compartidas frente al conflicto, sino sus tragedias personales. La tertulia, en consecuencia, era una excusa para el desahogo, para la catarsis, para escuchar y ser escuchadas; esta situación coyuntural luego evolucionó hasta el proyecto de auxiliadoras emocionales a las víctimas del conflicto, conocidas como las *Promotoras de Vida y Salud Mental, Provisame*. El ob-

jetivo de las *Provísame* era servir de puente entre la institucionalidad (Conciudadanía y el Programa por la Paz del Cinep) y las víctimas para realizar talleres, llamados *Pasos*, que buscaban transformar las subjetividades de los participantes a partir del apoyo mutuo y la reconstrucción de las memorias del conflicto. Las actividades que realizaban (bailes, talleres, danzas, discusiones, mesas redondas) buscaban generar procesos de reconocimiento del dolor, al tiempo que se fortalecían el liderazgo, la solidaridad y la confianza. A estas multiplicadoras (una auxiliar emocional por cada quince víctimas) también se les conoció en el ámbito local como las «abrazadas», no solamente en alusión a las actividades de abrazo grupal que constantemente realizaban, sino también por el fuerte vínculo que establecieron con las víctimas (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009). En últimas, la atención psicosocial de las *Provísame* buscaba, a partir del reconocimiento y la comprensión de las tragedias padecidas, transformar el dolor en otro tipo de manifestaciones de índole cultural que redundara en salud mental y emocional, y que descartara las ideas de venganza y repetición (Villa *et al*, 2007).

Finalmente, hacia 2003, *Amor* —que ya agrupa a los 23 municipios de la Región— comenzó a direccionar la cotidianidad de las víctimas del conflicto de manera autónoma, hecho que la constituyó como el primer movimiento regional de víctimas existente en el país (García y Aramburo, 2011). Al día de hoy, *Amor* sigue catalizando los intereses de las víctimas del conflicto en el Oriente antioqueño (en temas como el retorno, la reconciliación, la reconstrucción de la memoria, el posconflicto y la discusión de los alcances de la Ley de Justicia y Paz<sup>13</sup> y de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras<sup>14</sup>), y continúa realizando encuentros, capacitaciones e integraciones regionales en torno de otras preocupaciones, como la ambiental, la salud y el emprendimiento.

El segundo grupo de víctimas que nació, esta vez en el período de declive del conflicto armado, fue la *Asociación de Víctimas a Ciudadanos, Aproviaci*, en 2007. Para esa época ya se hablaba de sobrevivientes del conflicto, pero que seguían siendo víctimas de las secuelas, del recuerdo, de las huellas psicológicas y emocionales que deja este. Las integrantes de la asociación, en consecuencia, tenían en común la pérdida de un ser querido, de un allegado, de un vecino, de un familiar. Y, como ya se ha indicado, de nuevo las mujeres son las que toman la batuta, aunque esto les demande vencer la timidez, dejar las labores domésticas y asumir un rol político y de liderazgo, algo impensable para muchas de ellas. *Aproviaci* logró dinamizar los

<sup>13</sup> Ley 975 de 2005, que se promulgó durante el primer cuatrienio de Álvaro Uribe Vélez, y buscaba facilitar la desmovilización de los grupos de autodefensas

<sup>14</sup> Ley 1448 del 10 de junio de 2011, que se promulgó en el primer cuatrienio de Juan Manuel Santos, y cuyo objetivo era lograr la reparación integral de las víctimas del conflicto armado y la restitución de sus predios.



proyectos locales de otras agrupaciones, como la Asociación de Víctimas de Granada (Asovida), de San Carlos (Asovimasc), de Alejandría (Asovival), de Concepción (Asovicon), de Guatapé («Renacer con amor»), de Nariño («Soñando por nuestro pueblo»), de El Carmen de Viboral («Caminantes de luz por la paz y la esperanza»), y de otros municipios como La Ceja, La Unión, Argelia, Sonsón, San Luis, Cocorná, San Rafael y El Peñol. Esta red de víctimas logró que sus demandas fueran acogidas en los planes de desarrollo de los candidatos a los puestos de elección popular en la mayoría de los municipios.

A pesar de todos los logros y avances, aún persiste el temor generalizado de las víctimas de encontrarse con sus victimarios. La desconfianza y la incredulidad han sido tan marcadas que, por ejemplo, las asociaciones de víctimas del Oriente brillaron por su ausencia durante los Diálogos de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Farc en La Habana, Cuba. Esa misma sensación se desprende del discurso que los guías del Salón del Nunca Más (que se describirá más adelante) presentan a sus visitantes. Y no solo es una prevención ante los grupos ilegales, sino también ante la propia institucionalidad que representa el Estado. Es decir, la búsqueda de la verdad se mueve en la paradoja de querer recuperar, en un contexto de escepticismo, las causas, las responsabilidades y las versiones de los actores armados no dichas hasta el momento.

Precisamente, los dispositivos de memoria como el *Salón del Nunca Más*, que son elementos transversales a los movimientos de víctimas del Oriente antioqueño, pretenden recuperar la memoria de lo ocurrido en dos claves: como sistematización histórica de lo acontecido, y como vehículo para que las futuras generaciones aprendan de lo sucedido y no lo olviden para que la no repetición sea un garante para la posteridad.

#### *Los dispositivos de memoria de las víctimas*

Las versiones e interpretaciones que hacen las víctimas de lo ocurrido se concretan en los llamados *dispositivos de memoria* (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009), es decir, objetos, manifestaciones, conmemoraciones, instalaciones, fotografías, audiovisuales, lugares, fechas, puestas en escena o *performances* (Taylor, 2000) —dramas colectivos, obras teatrales, bailes, ritos religiosos, deportes, fiestas— y, como lo que nos compete en este trabajo, textos que consigan narrativas. Estos dispositivos, también llamados *vehículos de memoria* (Jelin, 2002) son las maneras como las comunidades representan sus iniciativas de memoria y que terminan siendo formas de reconfiguración de la cultura política, «al hacer parte de un proceso de fortalecimiento emocional y político de quienes participan allí, así como de visibilización de la existencia de las víctimas y la discusión que esta categoría genera» (Carrizosa, 2011, p 37).

En concreto, las formas como las comunidades han construido sus experiencias con el infortunio y sus múltiples manifestaciones y sentidos (se podría hablar de muchas clases de muerte, por ejemplo) se convierten, como elementos semióticos, *en algo que está en lugar de otra cosa*. Para Eco (1988), esa cadena de significados que llamó *semiosis ilimitada*, encierran el verdadero interés de estas representaciones. En últimas, el interés de los signos radica no solo en su contenido manifiesto, en el nivel de la expresión, sino sobre todo en el plano del contenido, en sus significados no visibles e implícitos.

Este nivel de representación es un tema que aún falta por abordar desde las Ciencias Sociales. Cada testimonio, cada narrativa, cada discurso emitido por las víctimas, y que se materializó en una compilación periodística, o en una bitácora, o en una publicación institucional, cobra valor, no por las palabras emitidas, sino por las miradas y las lecturas que las víctimas movilizan de su propia condición. Los dispositivos de memoria de las víctimas han sido leídos desde la construcción hegemónica, es decir, se han supeditado al *statu quo* establecido por la ideología dominante, ya sea el Estado o los medios de comunicación masivos como instrumentos que emplea el mismo poder. Pero no han sido enfocados desde la versión que las propias víctimas hacen, en este caso, de la crisis humanitaria padecida. No se han realizado estudios que se acerquen al correlato construido por las víctimas de un pasado que, al ser construido por el discurso, no solo es recuperado, sino, sobre todo, interpretado. Por el momento, dejemos consignada la preponderancia de estos dispositivos de memoria con el conflicto vivido y con las formas como las víctimas y sus asociaciones construyen los correlatos (sus propias versiones) de la crisis padecida, ideas que se desarrollarán más adelante.

Las *Jornadas de la Luz*, por otra parte, eran unas iniciativas que buscaban que todos los primeros viernes de cada mes las comunidades hicieran procesiones, ora en silencio, ora rezando, en la que la luz artificial era reemplazada por las luces de las velas que pendían de las manos de los caminantes. Al final de cada jornada los participantes se congregaban en el parque principal de la localidad para intercambiar las historias de dolor de sus seres queridos en las *tertulias nocturnas*. En las marchas los integrantes de los colectivos de víctimas y demás miembros de la comunidad llevaban las fotos de sus familiares desaparecidos, elemento que fue el ingrediente principal para pensar en un lugar para conservar la memoria colectiva a partir de los retratos de quienes ya no estaban. Esta idea se materializó en el municipio de Granada, con el *Salón del Nunca más*, sitio emblemático de la localidad que hasta hoy tiene abiertas sus puertas a propios y extraños para que recuerden o se informen de lo que sucedió en la época de la crisis humanitaria de la región.

Inaugurado en julio de 2009, el *Salón del Nunca Más* es un espacio museológico que se logró concretar gracias a la labor del colectivo de víctimas de Aso-

*vida*. Está ubicado a un costado de la iglesia, epicentro del parque de la localidad. Allí se encuentra de primera vista una pared en la que están exhibidas más de 250 retratos de víctimas de la localidad. Inicialmente las fotografías respondían a las personas que habían perecido o desaparecido durante la época de agudización del conflicto, pero luego se fueron incluyendo otras personas que han sido el blanco de otros fenómenos más contemporáneos, como la delincuencia común o el ajuste de cuentas. Es decir, el lugar se ha convertido en un cementerio simbólico, donde los granadinos pueden encontrar a sus seres queridos, saludarlos, darles la bendición, o también desahogar sus penas y compartir sus alegrías con quienes ya no están presencialmente. Algunas fotografías han sido donadas por los familiares, muchos de ellos reacios —en principio— de sumarse a una iniciativa que les removía una amalgama de sentimientos confundidos entre la tristeza y la indignación; ante estas vicisitudes, los miembros de *Asovida* se ingeniaban la forma de vincular a estas familias para que hicieran parte de esta construcción colectiva. Por ello, no es extraño, como en todo cementerio, que muchas fotografías no cuenten con la visita frecuente de sus familiares, o que se encuentren bitácoras más vacías que otras.

Las *bitácoras*, a propósito, son libros que conservan en la portada la misma fotografía exhibida en el mural, y que son empleados por los familiares para dialogar con sus seres queridos, como si fuera una especie de diario. Son varios los fenómenos que allí se pueden observar en clave de las funciones del lenguaje (Jakobson, 1988): muchos de los familiares los utilizan para contar sus proyectos, sus sueños, sus obstáculos y logros, sus situaciones cotidianas —función referencial—; otros solicitan consejos (!) o desahogan sus frustraciones —función emotiva—; algunos más realizan mensajes con dejos de lirismo, musicalidad o estilo que linda con lo literario —función poética—; la mayoría, por no perder contacto con sus muertos o desaparecidos, emplean las bitácoras para consignar sus saludos como índices del recuerdo constante, a pesar de que ya hayan pasado muchos años de la pérdida del ser querido —función fática—; y no es escaso que quienes allí escriben apelen a su familiar, generalmente al padre, al esposo, para reprocharle su ausencia, o para retar a los victimarios por sus acciones —función conativa—. Como objetos testimoniales, las bitácoras son piezas fundamentales para el análisis de narrativas, pues sirven de repositorios de las sensaciones y las lecturas que las víctimas hacen de la realidad experimentada en la época del conflicto armado.

En el *Salón del Nunca Más* es posible encontrar otros dispositivos de memoria. Un segundo mural en el que se muestra los momentos de máxima tensión del conflicto en el pueblo, a manera de línea del tiempo. Una sala donde se pueden exhibir documentales y otras notas del cubrimiento que los medios de comunicación del país hicieron en la época del conflicto. Una exposición de los trabajos que reflejan las capacitaciones recibidas por la academia, por diferentes organizaciones no gu-

bernamentales y por las mismas *Provisame*; allí es posible observar el impacto de la crisis humanitaria vivida en los miembros de la población, sobre todo en los niños, quienes consignaron en dibujos sus sensaciones y emociones. Un libro que figura a la entrada del museo en el que los visitantes al lugar socializan sus impresiones y sus mensajes. De igual forma, algunos objetos representativos de la tragedia, como lo que quedó del carro bomba empleado por la subversión en la toma guerrillera que en 2000 destruyó gran parte del casco urbano, o algunas muestras de la exposición «Río abajo» de Erika Diettes, artista que, de la mano de las asociaciones de víctimas, compiló una serie de prendas de vestir y objetos personales de quienes murieron o desaparecieron durante la época del conflicto armado en el Oriente antioqueño y en otros lugares del país, para luego consignarlas en una *performance* que ha impactado los procesos de memoria en el país. Todos estos dispositivos de memoria se han ido sumando de manera paulatina, lo que mantiene vigente el lugar y la idea de *Asovida* de conservar perennemente la memoria de lo acaecido.

Así como Granada, otros municipios del *Oriente lejano* —como San Carlos y San Francisco— cuentan en sus parques principales con sitios conmemorativos que sirven de símbolos de memoria de la tragedia. En ambos se han adecuado monumentos que conservan grabados en diversos materiales (piedras, mariposas y flores artesanales) los nombres, las fechas y los datos de las víctimas del conflicto. Estos lugares, sus materiales y sus formas, en palabras de quienes están tras su erección, tienen un alto grado de representatividad, así como lo eran otros símbolos como la luz y los abrazos. Son, entonces, recursos que emplean están comunidades para condensar los sentidos y las significaciones de una realidad que aún sigue haciendo parte de su cotidianidad, pero que a la par busca ser transformada con rituales que, en este juego de anfibologías constantes, posibilitan la perpetuidad de la tragedia a expensas de un porvenir más prometedor.

Como se puede deducir, es notable la recurrencia del testimonio como factor común en estos dispositivos de memoria: en las tertulias, en las excursiones que buscaban recuperar las sendas olvidadas, en las jornadas de la luz, en las bitácoras, en las exposiciones que acompañan al *Salón del Nunca Más*. Todos estos vehículos de memoria son constructos que emplean el lenguaje como fin y como recurso, como pretexto y como texto. Informan, comunican, configuran, pero también exorcizan y catalizan. Es evidente el esfuerzo de estas comunidades por no dejar que otros cuenten la historia, sino que sean ellos mismos quienes reconstruyan los pedazos desperdigados de lo que ocurrió. Muchas de esas versiones, afortunadamente, han sido capturadas para la posteridad por emprendedores de la memoria (Jelin, 2002, p. 86), esto es, por periodistas, por comunicadores populares que emergieron de estas municipalidades y de las mismas entrañas del conflicto, por las instituciones que acompañaron el proceso de madurez de las asociaciones de vícti-

mas. Pinceladas de esos testimonios han sido reproducidas por los medios masivos. También han servido de apoyo y de puntos de partida para investigaciones de corte académico que se han ocupado del fenómeno, de los cuales se destacan las miradas que se han hecho desde la psicología, la antropología y la sociología. Figuran en las publicaciones de la institucionalidad y del Estado. Sin embargo, no hay referentes ni indicios de estudios que, desde la lingüística, el análisis del discurso y la semiótica, propongan un enfoque de interpretación de estas narrativas desde la transdisciplinariedad de las Ciencias Sociales. Tampoco se tiene conocimiento de apuestas por profundizar en los sentidos que estos testimonios encierran en relación con las perspectivas que las propias víctimas tienen de su condición. Estas y otros horizontes investigativos se constituyen en posibles nichos de futuras investigaciones.

### *Las narrativas de las víctimas*

En la segunda década del presente siglo comenzaron a publicarse de manera sistemática, y quizás un tanto inconexa, una serie de trabajos de corte periodístico, tanto de iniciativas particulares como por parte de la institucionalidad y el Estado, con el fin de visibilizar y sistematizar los horrores padecidos por las víctimas durante la crisis humanitaria que vivió la región y el país en las postrimerías del siglo XX. Las razones de este auge son varias: por una parte, la posibilidad que encontraron los interesados en retratar las penurias vividas en la región de acceder de manera más directa a sus fuentes, no solo porque la disminución del conflicto posibilitó que las víctimas se sintieran menos coaccionadas, sino también porque el dolor tenía cierta condición de retrospectiva, en el sentido de que los hechos en torno de los cuales giraban los testimonios ya tenían cierta proclividad en el tiempo. Desde luego que el dolor era latente, pero la autocensura y la imposibilidad que da la cercanía de los hechos a las víctimas estaban subsanadas. Por otra parte, el acompañamiento a las víctimas de las organizaciones no gubernamentales, de la institucionalidad (la Iglesia, la empresa privada) y el Estado había hecho mella en la exacerbación del sentimiento que se suele profundizar ante el abandono y la soledad. Desde luego, la aparición de las asociaciones de víctimas y de todos esos dispositivos de memoria posibilitaron que las fuentes fueran más accesibles, más dispuestas, más esporádicas al momento de ser contactadas, precisamente porque aprendieron que el desahogo del diálogo era una estrategia para la autosanación. Así mismo, los desplazamientos masivos propiciaron que los investigadores, periodistas e instituciones asentados en las grandes urbes que fueron receptoras de víctimas (en este caso, Rionegro, Marinilla, Medellín) vieron en estas nuevas poblaciones la oportunidad de registrar no solo el fenómeno que directamente les competía a sus localidades, sino también las causas y, con ellas, las características del conflicto padecido en las municipalidades

del *Oriente lejano*. Desde los mismos lugares donde el conflicto se vivió con mayor intensidad comenzaron a surgir comunicadores empíricos, escritores de vocación, profesores con formación en la búsqueda y el registro de testimonios, y líderes comunitarios con perfiles de reporteros que encontraron un ambiente ideal para publicar sus pesquisas en torno de la tragedia humanitaria que azotó a sus pueblos. Igualmente, el mejoramiento de las condiciones de accesibilidad a los territorios más apartados también facilitó el ingreso de académicos y reporteros, algunos de ellos oriundos de municipios de las zonas más apartadas, pero que habían emigrado de allí en búsqueda de mejores alternativas de formación, y que ahora regresaban a sus sitios de origen para desarrollar su misión profesional.

En el plano estrictamente local y, por ende, de interés especial para la presente reflexión, las publicaciones que han sido realizadas del conflicto armado y las víctimas en el Oriente antioqueño centran su atención en las vivencias de poblaciones muy concretas, como San Carlos (Olaya, 2012), Granada (Tamayo, 2013), Sonsón (Gallego, 2013), San Luis (Gómez, 2010; Rivera, 2014), Guatapé (Idárraga, 2015), San Rafael (Jaramillo y Gómez, 2016), San Francisco (Gallego, 2016) y el territorio en general (Zuluaga, 2007), factor que posibilita la configuración de categorías que permitan hacer un análisis comparativo de las realidades sufridas por las víctimas del conflicto en diversas partes de la región, y que se erigen como insumos significativos para analizar y profundizar los procesos de construcción de memoria colectiva, que hoy por hoy identifican a estas comunidades como modelos nacionales e internacionales de resiliencia y de resistencia civil. Estos trabajos contrastan con las publicaciones de la institucionalidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011; Colectivo de Derechos Humanos Semillas de Libertad, Codehsel, 2007; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD—, 2010), pues en las primeras el testimonio de las víctimas cumple un rol principal, mientras que en las segundas tienden a acompañar el recuento de los hechos y la lectura de lo ocurrido en términos de cifras y estadísticas. Así mismo, existen otras publicaciones que reúnen testimonios de víctimas en el ámbito nacional, tanto de investigadores (Bello, Mantilla, Mosquera y Camelo, 2000; Bello y Vásquez, 2011; Girón, Bedoya, Urrego y Marín, 2013; Gómez, 2011; Herrera *et al*, 2013; Iáñez *et al*, 2011; Lara, 2012; Nieto, 2006, 2008 y 2012; Rey y Rincón, 2008; Suárez *et al*, 2013; Pinilla, 2006), como de instituciones (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 y 2014; Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres Colombianas, 2013; Fondo de Justicia Transicional, 2013; Universidad San Buenaventura y Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009)<sup>15</sup>. Algunos de ellos incluyen capítulos dedicados al Oriente

<sup>15</sup> Al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica cuenta en su página web <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/> con otros trabajos de memoria en relación con las víctimas del conflicto armado en toda Colombia.

antioqueño mientras que otros sirven de base para contextualizar y relacionar el fenómeno con lo ocurrido en otros escenarios. Estos trabajos pueden servir en futuras investigaciones para complementar y completar los textos base que centran su interés exclusivamente en la región oriental o, ya sea el caso, para realizar estudios comparativos entre la historia oficial y la historia alternativa.

A propósito de los relatos autobiográficos y de las crónicas, perfiles y reportajes y algunos géneros literarios que contienen las historias de vida de las víctimas del conflicto en el Oriente antioqueño, es justo destacar el terreno propicio para el diálogo de las Ciencias Sociales, donde para algunos el periodismo se convierte en detonador y articulador de diversas metodologías (Nieto, 2013), o al menos, se ha encargado de sistematizar las memorias de las víctimas, de tal suerte que el trabajo etnográfico y de recopilación de testimonios hoy pueda ser relegado por el análisis y la discusión teórica. De hecho, lo importante ahora en relación con estos dispositivos de memoria no es la búsqueda de una reconstrucción absoluta de los acontecimientos, sino que, desde un contexto local, se busque un enfoque transdisciplinar que, al desarrollar un tratamiento crítico del discurso testimonial, logre situar el fenómeno de las víctimas del conflicto armado en una dimensión global (Buchenhorst, Daniello y Bozal, 2009).

Estos archivos, enfocados desde las Ciencias Sociales, ofrecen claves para comprender el fenómeno de la violencia en Colombia y para servir de soporte histórico y conceptual en los tiempos de posguerra, diálogos de paz, negociación con los movimientos subversivos o postconflicto, de los que ahora tanto se habla. Lo cierto del caso es que estas narrativas, al incorporar en primera persona el testimonio de las víctimas, se sobrepone a la verdad histórica y estandarizada que se ha ventilado desde el discurso hegemónico<sup>16</sup>, y se convierten en un reto político y estético para el investigador.

Las víctimas narran porque no confían en la justicia punitiva. Y esperan que la palabra instaure una justicia por la vía de la moral y de la ética (...) Narrar les permite saber que están vivos y que su voz les concede hacerse cargo de su historia y contribuir a que la sociedad también lo haga. También narran porque se consideran testigos calificados o autorizados para contar lo sucedido; pues se sienten poseedores de la verdad. Los relatos de las víctimas develan lo que ha permanecido en las sombras, sin significado; y aquello no es otra cosa que su experiencia como

<sup>16</sup> Para Ricoeur (2000) la memoria está relacionada directamente con la identidad, en tres niveles: 1) distorsión de la realidad, 2) legitimación del poder, 3) integración del mundo común por medio de sistemas simbólicos inmanentes a la acción, que permiten la edificación de la identidad. En este sentido, la identidad de las víctimas que se configura en sus discursos, más que edificarse en torno de una realidad, se considera un elemento que va ligado a la hegemonía, aunque en clave del análisis crítico del discurso habría que poner en duda esa labor de legitimación del poder.

sufrientes. Ellos son poseedores de una mirada particular sobre la realidad, y sin ella, cualquier relato quedaría incompleto (Nieto, 2013, p. 416).

De este modo, los medios de comunicación masiva o *medios mainstream* (Chosmky y Herman, 1990) —es decir, los medios que son la plataforma de los pensamientos, gustos o preferencias predominantes en un momento determinado de una sociedad— se han encargado de mostrar el conflicto y la violencia armada desde un punto de vista donde se privilegia y prima la mirada hegemónica (Gramsci, 2003); esto es, un consenso social que trasciende el interés económico y en el que los intereses y posiciones de los líderes de opinión (Lazarsfeld, 1979) eclipsan las versiones del resto del público. Dicho panorama repercute en que los lineamientos de un conjunto de fuerzas económicas minoritario crean una ideología, con la pretensión universal de que este pensamiento único (Ramonet, 2008) permee las demás instancias de la sociedad. De esta manera, los imaginarios en torno de un fenómeno como la violencia son construidos a la imagen y semejanza de los diseños de los más poderosos. Como resultado, advierten algunos teóricos (Suárez, 2011), el auge de la memoria en las sociedades contemporáneas ha sido a veces despreciado desde altas esferas intelectuales, aunque paradójicamente adquiere un interesante valor analítico para las Ciencias Sociales.

No obstante, pareciera que las Ciencias Sociales se han enfocado demasiado en el análisis de las guerras y del conflicto, pero han sido avaras para reflexionar en torno del dolor y el sufrimiento individual (Nordstrom, 1995). Ahora, el auge de compilaciones que han consolidado los relatos individuales de víctimas que, en medio de un entramado socio-cultural e histórico, configuran un discurso colectivo (Palencia, 2015) sirven para analizar cómo esas narrativas de dolor no solo unen el recuerdo a la memoria, sino que configuran la dimensión política y pública a ese actor de re-memorar, en palabra de Ricoeur (2000).

### **Retos y nichos de investigación (a manera de epílogo)**

Los académicos que se han concentrado en el estudio de las narrativas de las víctimas (Blair, 2008; Nieto, 2013; Millones, 2014) enfatizan que sus investigaciones son solo el punto de partida de un tema del que aún falta mucho por explorar, sobre todo en lo relacionado con la dotación de sentidos a las historias, la resignificación, el salto de lo individual a lo colectivo, la manera como estos procesos observados tienen lugar en la sociedad como conjunto y la necesidad de una mayor exploración de las manifestaciones artísticas, culturales y simbólicas. Otros estudiosos del conflicto armado en Colombia llaman la atención acerca de la ausencia de estudios que se preocupen por «las formas de resistencia cultural y



política cotidianas que se han dado para contrarrestar la violencia y para mantener una autonomía relativa frente a los actores armados» (Alzate, 2010; p. 41). En ese sentido, llama la atención el diálogo transdisciplinar a partir de la pragmalingüística y el Análisis Crítico del Discurso, o un abordaje desde el análisis de contenido, la semiótica textual, la retórica o el estudio comparado entre la historia oral y la historia oficial no ha sido considerado en el contexto de los estudios de corte local y nacional en torno de las narrativas, las víctimas y el conflicto, y que en los pocos trabajos en el ámbito internacional que figuran al respecto prima el interés por aplicar el análisis de discurso y demás recursos lingüísticos en ámbitos como el análisis de medios, la literatura, la estilística y la retórica. En definitiva, hay una ausencia de estudios que logren vincular la lingüística y diferentes disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales en torno de las narrativas y los discursos que se generan a partir de un fenómeno que tiene tantos matices y tanto impacto en la contemporaneidad como lo es el de la violencia y el conflicto armado.

El tiempo de la emergencia de estas compilaciones es un factor vital para cualquier abordaje investigativo, toda vez que los testimonios que aparecen allí no solo sirven para mostrar e informar acerca de las circunstancias vividas, sino, sobre todo, la manera como las víctimas las reconstruyen, las presentan, las recuerdan, las interpretan. En otras palabras, es imperativo, en esa semiosis ilimitada planteada por Eco (1988) y la semiosis infinita formulada por Peirce (1931-1958), abogar por una interpretación textual de los relatos de las víctimas en torno del horror padecido. En últimas, hace falta enrutar los aportes de diferentes Ciencias Sociales, como la Antropología, la Sociología y la Historia, hacia la construcción de un sentido posible de la condición de víctimas del conflicto armado a partir de las configuraciones que las víctimas propias víctimas hacen de sí. Por ejemplo, las narrativas que aparecen en los libros que ya hemos indicado, y que centran su atención en las narrativas de víctimas del Oriente antioqueño, valen más por las lecturas que las víctimas hacen de su propia condición y del propio conflicto que por la reconstrucción que se haga de la situación padecida, en términos de datos, informaciones y anécdotas. De seguro el recurso será el texto, y las metodologías pueden abarcar desde el análisis crítico del discurso y la pragmalingüística, y el insumo para acceder a los sentidos será la transdisciplinariedad. Esa triangulación novedosa entre materia, metodología y enfoque teórico aún no ha sido tratada de manera profunda, a menos en el caso del Oriente antioqueño, por las ciencias sociales.

Hay un común denominador que caracteriza esta serie de publicaciones: el uso de la primera persona protagonista, detalle que indica que la manipulación que hace el periodista o escritor está más relacionada con la estructura que con el contenido. Generalmente, los formatos del periodismo narrativo —como el perfil, la crónica y el reportaje— que aparecen en los medios de comunicación masiva son

narrados en tercera persona (para tener un radio de acción más amplio del hecho narrado y, de esta manera, poder incluir diferentes versiones que incluyen contras-taciones de fuentes), o en primera persona testigo (donde el periodista describe y cuenta un suceso haciendo hincapié en los protagonistas y el hecho como tal, al tiempo que incluye sus propias observaciones e inclusive interpretaciones). En las compilaciones que han surgido en los últimos años y que han sido realizadas por periodistas de la región o reporteros esporádicos, en cambio, el escritor sirve de médium entre quienes cuentan la historia —los protagonistas, las víctimas— y sus lectores, de tal manera que quien escribe opera con cierto grado de invisibilidad. Esta mínima contaminación del testimonio (si se permiten los términos) hace que llegue a los ojos del decodificador el relato crudo, casi producto de la transcripción literal de las versiones. Desde luego, el uso de la primera persona protagonista tiene desventajas: la mirada constreñida y, por ende, la imposibilidad de incluir de mane-ra paralela otros puntos de vista acerca del mismo fenómeno; la supeditación del hecho a la fuente, con el peligro de quedar esclavo de las posibles tergiversaciones o manipulación que haga de los hechos quien habla; las circunstancias físicas del encuentro periodista-fuente y las situaciones emocionales y anímicas experimen-tadas en el momento del intercambio por quien entrega la información, aspectos que condicionan el testimonio, eso sin contar otras, como la relación de caracteres y de empatías entre el entrevistador y su fuente, o el vínculo de quien habla con el conflicto armado como tal (de actor a paciente). No obstante, las reconstrucciones subjetivas sirven, en beneficio de inventario, como plataformas de acercamiento al *pathos* que configura el *ethos* de la víctima, es decir, a las sensaciones, sufrimientos y emociones que se desprenden de la condición de víctimas y que precisamente estructuran esta identidad.

La situación anterior tiene un colofón: la distancia que todo testimonio guar-da en relación con el fenómeno al que se refiere, además de la posición de quien narra. Toda versión, todo constructo textual, toda expresión que se hace a partir de una realidad es una reconstrucción, un correlato, una traducción que incluye la versión de quien narra: su subjetividad, su posición en relación con el fenómeno, sus intereses, sus posiciones, su individualidad. No estamos, en últimas, ante una realidad sino ante la versión de alguien que padeció o vivió esa historia. Los hechos hacen parte del pasado; las versiones actualizan esas situaciones ya vividas, pero no solo para mostrarlas como fueron, sino para reflejar la lectura que los protagonistas hacen de lo acontecido. Allí habrá, entonces, silencios, omisiones, sublimaciones, énfasis, perspectivas, recuerdos y construcciones *in situ* (a veces los testimonios configuran otras realidades que no se creían que existían, si se quiere, sentimien-tos, pensamientos y evocaciones que sorprenden a la misma fuente que da su tes-timonio). Estos universos consignados en dichas compilaciones posibilitan que se

pueda reconstruir el escenario de lo acontecido a partir de los puntos de vista de quienes vivieron en carne propia lo acaecido, en contraste con las versiones que aún prevalecen y que corresponden a lo que la ideología dominante quiso que se instaurara como única versión. Lo anterior explica que la semiosis ilimitada (la interpretación de interpretaciones) se mueve en la disyuntiva de riesgo y posibilidad. Esa acción sostenida de conjeturar es la que ha posibilitado que la ciencia se reinvente y se renueve, y posiblemente es la razón por la cual los juegos de interpretación que se suscitan de las narrativas de víctimas es una empresa que apenas comienza.

Sobra decir que la época del escalonamiento del conflicto armado en el Oriente antioqueño representa, en clave metonímica, la crisis humanitaria que vivió el país, donde la población civil estuvo en medio del fuego cruzado de las fuerzas subversivas, contrainsurgentes y del Estado. Coincide el tiempo de esta agudización con otros fenómenos bélicos, que precisamente presentan su punto más álgido en los albores de un nuevo siglo. De ahí la importancia de detenerse en las narrativas en torno de un fenómeno que, si bien responde a las características internas y particulares de una región, también sirven de muestra inductiva de la condición humana y, en concreto, de uno de los fenómenos históricos más trascendentales en la historia de la Colombia contemporánea. Al respecto, entonces, vale la pena preguntarse: ¿Cuáles son las características de esa época del recrudecimiento del conflicto armado, visto desde la perspectiva de las víctimas? ¿Es susceptible encontrar variaciones en relación con las lecturas que las víctimas hacen de su propia condición, en relación con la manera como el discurso hegemónico —del Estado, de los actores armados, de la institucionalidad, de los *mass medios* de comunicación, de la propia academia— las ha visibilizado? ¿Es posible, desde un análisis de contenido que incluya la pragmatolingüística, la semiótica textual y el análisis crítico de discurso detectar los sentidos profundos encerrados en esos testimonios de víctimas, que afortunadamente han sido compilados en textos periodísticos que comenzaron a abundar en la época del declive del conflicto? Estos interrogantes pueden ser el objeto de estudio de futuras investigaciones que se preocupen por las narrativas de las víctimas.

### Referencias bibliográficas

- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). (2004). *Panorama actual del Oriente Antioqueño*. Recuperado de 2017 de [http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI\\_632.pdf](http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_632.pdf)
- Álvarez Correa, V. (2016). Crecimiento urbano en Oriente urge políticas públicas para evitar colapso. Medellín: [www.elcolombiano.com](http://www.elcolombiano.com). Recuperado de: <http://m.elcolombiano.com/crecimiento-urbano-del-oriente-antioque-no-requiere-politicas-publicas-para-no-colapsar-LG4769814>

- Alzate-Zuluaga, M. (2010). Interpretaciones y aportes recientes sobre las acciones colectivas frente a la violencia y el conflicto armado en Colombia. *Estudios Sociales*, 18(36), pp. 34-56.
- Ávila, A. (2016). Bacrim, neoparamilitares y grupos post-desmovilización paramilitar, Bogotá: [www.semana.com](http://www.semana.com/opinion/articulo/ariel-avila-bacrim-neoparamilitares-y-grupos-post-desmovilizacion-paramilitar/467330). Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/ariel-avila-bacrim-neoparamilitares-y-grupos-post-desmovilizacion-paramilitar/467330>.
- Bello-Albarracín, M. et al. (2000). *Relatos de la Violencia. Impactos de desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bello-Albarracín, M. y Vásquez-Cruz, O. (2011). *Acción sin daño. Reflexiones para el contexto colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia PIUPC.
- Blair-Trujillo, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), pp. 83-113.
- Buchenhorst, R., Daniello, M. y Bozal, S. (2009). Los desaparecidos de Argentina: localizaciones múltiples de un discurso de la memoria. *Iberoamericana, Nueva época*, 9(35), pp. 65-84.
- Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño. (2014). *Diagnóstico de competitividad del Oriente Antioqueño 2014*. Rionegro: CCOA.
- Carrizosa-Isaza, C. (2011). El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más. *Boletín de Antropología* 25(42) pp. 36-56.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2011). *San Carlos: Memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: Taurus.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Memorias desde el retorno Sistematización de las prácticas de memoria impulsadas en los programas de retorno al municipio de San Carlos, Antioquia, entre 2009 y 2013*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Corporación Región.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Narrativas de vida y memoria. Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Granada: Memorias de guerra, resistencia y reconstrucción*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chomsky, N. y Herman, E. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Traducción de Carme Castells. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Colectivo de Derechos Humanos Semillas de Libertad (Codehsel). (2007). *Ejecuciones extrajudiciales: el caso del Oriente Antioqueño*. Recuperado de: <https://www.colectivodeabogados.org/IMG/pdf/libroejecucionesfinal.pdf>

- Comisión de Verdad y Memoria de Mujeres Colombianas. (2013). *La Verdad de las Mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) (2009). *Memorias en tiempo de guerra: repertorio de iniciativas*. Bogotá: Puntoaparte Editores.
- Congreso de la República. (2005). Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Bogotá. D.C: Congreso de la República.
- Congreso de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011 Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Congreso de la República.
- Das, V. (2008). *Sujetos de dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Echandía, C. (1999). Expansión territorial de las guerrillas colombianas. En M.V. Llorente y M. Deas (Comp.). *Reconocer la guerra para construir la paz* (pp. 110-118). Bogotá: Cerec.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- Fondo de Justicia Transicional. (2013). *Las víctimas tienen nombre. Relatos periodísticos*. Bogotá: Programas Promoción de la Convivencia y Fortalecimiento a la Justicia.
- Gallego-Castro, J. (2013). *Con el miedo esculpido en la piel. Crónicas de la violencia en el corregimiento La Danta* (San Luis, Antioquia). Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Gallego-Castro, J. (2016). *Aquitania: Siempre se vuelve al primer amor*. Medellín: Sílabas Editores.
- García, C. (2003). La sociedad frente a la guerra. Acción colectiva en localidades y regiones de Antioquia. Ponencia en «Obstacles to Robust Negotiated Settlements of Civil Conflicts», Santa Fe Institute and the Javeriana University, Bogotá, mayo 29-31 de 2003.
- García, C. (2004). Resistencias. Análisis comparado de la acción colectiva frente a la guerra en Urabá y Oriente Antioqueño. *Nómadas* (20), pp. 102-110.
- García, C. (2007). Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El Oriente antioqueño: De la violencia de los cincuenta al Laboratorio de Paz. *Controversia* (89), pp. 129-145.
- García, C. y Aramburo, C. (eds.) (2011). *Geografías de la guerra, el poder y la resistencia. Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008*. Medellín: Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia.

- Girón-Sierra, J. et al. (2013). *Los retos de la paz y la potencialidad de la memoria para avanzar hacia un proyecto social democrático e incluyente*. Medellín: Relecturas.
- Gobernación de Antioquia. (2016). Diagnóstico de salud 2010. Medellín: Gobernación de Antioquia, Recuperado de: <https://www.dssa.gov.co/minisitiio-dssa/index.php/diagnostico-de-la-situacion-salud/evolucion-demografica?showall=1&limitstart>
- Gómez-Gómez, M. (2011). *Testimonios de Esperanza II. Comunidades que le apuestan a la vida, al territorio y al desarrollo*. Colombia: Programa de Desarrollo Comunitario PDC, ISAGEN.
- Gómez, J. (2010). *El camino sembrado, Serie Crónicas: Estudio de Caso del Proceso de apropiación y poblamiento de los corregimientos de Aquitania, El Prodigio, San Miguel, Jerusalem y la Danta*. Medellín: Acción Social, Antioquia para todos, Unión Europea, Construcción Colectiva del Territorio, Prodepaz, Corporación Vida, Justicia y Paz.
- Gómez Masseri, S. (2017). 'Coca aumentó porque Gobierno bajó acciones para evitar líos con Farc'. Así lo advierte un informe del Departamento de Estado de Estados Unidos. Bogotá: [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/mundo/eeuu-y-canada/informe-de-ee-uu-sobre-cultivos-ilicitos-en-colombia-2016-63330>
- González, A. (2010). «Viajeros de ausencias»: *Desplazamiento forzado y acción colectiva en Colombia*. Tesis para optar al grado de doctora en Estudios de América Latina Contemporánea. Madrid: Universidad Complutense.
- González, F. (2000). Una nación fragmentada: Una aproximación a la violencia colombiana. En Suárez, L. (comp.). *Memorias del Seminario Taller Internacional sobre recuperación de la impunidad, reparación, reconstrucción y reconciliación* (pp. 42-62). Bogotá: Diakonia.
- Gramsci, A. (2003) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Herrera, H. (2018). Granada, otro municipio libre de sospecha de minas antipersonal. Bogotá: [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/granada-otro-municipio-libre-de-sospecha-de-minas-antipersonal-207218>
- Herrera-Cortés, M., et al. (2013). En las canteras de Clío y Mnemosine: apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica. En *Historia Crítica* (50), pp. 183-210.
- Iáñez-Domínguez, et al. (2011). *Mujeres y desplazamiento forzado. Estrategias de vida de jefas de hogar en Medellín*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Idárraga-Alzate, Á. (2015). *Voces que se llevaron. Paso del conflicto armado por Guatapé*. Medellín: Editorial Soluciones.

- Instituto Popular de Capacitación (IPC). (2006). *Píldoras para la memoria. Violaciones de Derechos Humanos y crímenes de lesa humanidad en el Valle de Aburrá y en el Oriente Antioqueño (2000-2004)*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Jakobson, R. (1988). *Obras selectas*. Madrid: Geidas
- Jaramillo, A. y Gómez, J. (2016). *Memorias de una masacre olvidada: los mineros de El Topacio, San Rafael (Antioquia), 1988*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Jaramillo Paneso, J. (2002). Alcaldes solo están pensando en inversión y no en paz. *El Colombiano*, diciembre 3 de 2002, p. 3.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Laboratorio de Paz del Oriente Antioqueño (2003). *Laboratorio de Paz del Oriente Antioqueño, documento Ejecutivo*. Medellín: Oficina Laboratorio de Paz.
- Lara-Salive, P. (2012). *Las mujeres en la guerra*. Santa Fe de Bogotá: Planeta.
- Lazarsfeld, P. (1979). *La influencia personal. El individuo en el proceso de comunicación de masas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Millones-Cabrera, R. (2014). *La elaboración del recuerdo en la construcción de la memoria postconflicto*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Estudios Teóricos en Psicoanálisis. Escuela de Posgrado, Estudios Teóricos en Psicoanálisis, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nieto-Nieto, G. (2008). *Llanto en el paraíso. Crónicas de la guerra en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Nieto-Nieto, G. (2012). *Los escogidos*. Medellín: Sílabas.
- Nieto-Nieto, G. (2013). *Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín*. Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Doctora en Comunicación. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Nieto-Nieto, G. (comp.) (2006). *Jamás olvidaré tu nombre*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Gobierno.
- Nordstrom, C. (1995). *Fieldwork Under Fire. Contemporary studies of violence and survival*. Los Angeles: University of California Press.
- Observatorio de Paz y Reconciliación del Oriente Antioqueño. (2007). *Estudio de diagnóstico y contextualización de los 23 municipios del Oriente Antioqueño sobre la situación del conflicto político armado, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, las organizaciones sociales y la gobernabilidad democrática*. Rionegro: Corporación Vida, Justicia y Paz.
- Olaya, C. (2012). *Nunca más contra nadie. Ciclos de violencia en la historia de San Carlos, un pueblo devastado por la guerra*. Medellín: Cuervo Editores.

- Palencia-Cárdenas, E. (2015) *Dimensiones del trauma social en una población en situación de desplazamiento por conflicto armado: Estudio de caso en una comunidad desplazada en los años 2012 y 2013 a la ciudad de Medellín, Colombia*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Peirce, Ch. (1931-1958). *Collected Papers (C.P)*, (1). Electronic Edition de J. Deely, Intellex Charlottesville.
- Pinilla-Vásquez, R. (2006). *La palabra cuenta. Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (2010). *Oriente Antioqueño: Análisis de la conflictividad*. Colombia: Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación.
- Ramonet, I. (2008). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En N. Chomsky e I. Ramonet (eds). *Cómo nos venden la moto* (pp. 55-98). Barcelona: Ícara.
- Revista Semana. (2016). Oriente antioqueño en peligro. Bogotá: [www.semana.com](http://www.semana.com). Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/antioquia-cocorna-santa-ana-san-carlos-y-san-luis-temen-por-presencia-del-el/482061>).
- Rey, G. y Rincón, O. (Eds) (2008). *Más allá de víctimas y culpables. Relatos de experiencias en seguridad ciudadana y comunicación, América Latina*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera-Marín, D. (2014). *Volver para qué. Crónica sobre el desarraigo*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.
- Roldán, M. (1989). Guerrillas, contrachusmas y caudillos en Antioquia, 1949-1953. *Estudios Sociales*, (4), sp.
- Suárez-Gómez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. *Universitas Humanística* (72), pp. 275-296.
- Suárez-Pinzón, I. et al. (2013). *Voces contra el silencio. Memoria contra el olvido. Trayectorias de vida de 25 víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el barrio Café Madrid de Bucaramanga*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Tamayo-Gomez, H. (2013). *Desde el salón del nunca más. Crónicas de desplazamiento, desaparición y muerte*. Medellín: Inversiones Tamayo Palacio.
- Taylor, D. (2000). El espectáculo de la memoria: Trauma, performance y política. *Revista Latinoamericana Teatro al Sur* (15). Recuperado de: <http://hemi.nyu.edu/archive/text/hijos2.htm>



- Universidad San Buenaventura y Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2009). *Víctimas, violencia y despojo. Informe de investigación acerca de las víctimas del conflicto armado*. Medellín: Litoimpacto.
- Uribe, M. (2006). Notas preliminares sobre resistencias de la sociedad civil en un contexto de guerras y transacciones. *Estudios Políticos*, (29), pp. 63-78.
- Uribe, M. y Álvarez, J. (1998) Raíces del poder regional: el caso antioqueño. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Villa, J., et al. (2007). *Nombrar lo innombrable. Reconciliación desde la perspectiva de las víctimas*. Bogotá: Programa por la Paz - Cinep.
- Zuluaga-Ceballos, G. (2007). *24 Negro*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.



# LA CALLE COMO ESCENARIO DE COMUNICACIÓN Y COMO MICROTERRITORIO URBANO: DESCRIPCIÓN A PARTIR DE CINCO CALLES DE RIONEGRO<sup>1</sup>

Erney Montoya-Gallego<sup>2</sup>  
Semillero Urbanitas: Comunicación y Ciudad<sup>3</sup>

## Introducción

El estudio de la ciudad desde el ámbito de la comunicación data de comienzos de los años noventa. Esto indica que las investigaciones en este campo no son nuevas, pero sí recientes. La ciudad en tanto espacio de comunicación emergió como objeto de estudio gracias a la ampliación del campo de estudio de la comunicación, que hasta finales de los años ochenta se había centrado en la investigación de los medios de comunicación y de los impactos ideológicos de la información. «Ese abandono del mediocentrismo [permitió] indagar la comunicación en tanto proceso cultural de producción, reproducción, circulación y usos de significados sociales, y como cuestión de sujetos y no solo de aparatos» (Badenes, 2007, párr. 6).

En la disciplina de la comunicación social se empezó a comprender que la ciudad —y, en general, *lo urbano*— influye de muchas maneras en los grupos humanos: en sus formas de actuar e interactuar, de vestir, de construir imaginarios en las personas —las que viven en la ciudad y las que vienen de otra parte—; y que

<sup>1</sup> Derivado del proyecto *El derecho a la ciudad y el derecho a la comunicación en Rionegro, ciudad emblemática*, financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente, y adscrito al grupo Gibpsicos.

<sup>2</sup> Comunicador Social-Periodista de la Universidad de Antioquia, Medellín; Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia; Magíster en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Docente Asociado de la Universidad Católica de Oriente; investigador de los grupos Communis y Gibpsicos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: emontoya@uco.edu.co

<sup>3</sup> Integrado por Luisa Fernanda Álvarez Álvarez, Johan Esteban Camacho, Leidy Yuliet Cárdenas Monsalve, Alejandra Duque Giraldo, Liliana Duque Gómez, Alejandra Eusse Cuartas, Alejandra Giraldo Aguirre, Mónica Grisales Zapata, Laura Camila Henao Builes y Valeria Jiménez Jaramillo.

la ciudad es el espacio ideal para estudiar los modos de simbolización y las formas sociales de producir y utilizar los significados colectivos. Este nuevo enfoque se propuso estudiar la ciudad desde otras perspectivas, «...no exclusivamente desde su imperativo territorial, ni como la suma de acciones ciudadanas aisladas, sino fundamentalmente como red de interacciones, como trama social» (Varela, 2003, p. 147). Los estudios de la relación comunicación-ciudad son herederos, por tanto, de los estudios culturales urbanos iniciados por la sociología.

En América Latina, UNESO inició en 1992 una serie de reuniones para abordar la reflexión acerca de la relación comunicación-ciudad; las reflexiones han sido orientadas a pensar la ciudad desde la comunicación y la cultura teniendo en la cuenta que desde finales del siglo pasado el mayor porcentaje de la población es urbana; para el caso de Colombia, «...en el censo de 1938, la población urbana era menos de la mitad de la población del país y, en 1993, casi el 30 % vivía en la zona rural» (Murad, 2003, párr. 2). Según datos del Banco Mundial (2014), para el año 2000 en Colombia la población rural era el 28 % del total, y para 2012 fue del 24 %, lo cual indica que, transcurridos dos lustros del siglo XXI, por lo menos el 76 % de la población colombiana es urbana. Esto llevó a la comunicación social a investigar también los fenómenos provocados por la vida urbana en la época de la modernidad latinoamericana.

Precisamente, uno de los campos de estudio que viene tomando fuerza en la perspectiva de la comunicación para el desarrollo es aquella que busca comprender los fenómenos que se dan en la relación comunicación-cultura-ciudad. El objeto de este campo de reflexión prioriza la comprensión de las dinámicas comunicacionales y culturales propias del ámbito urbano. Badenes (2007), por su parte, propone cuatro líneas de comprensión:

La que prioriza las prácticas urbanas en la ciudad vivida, la que enfoca los imaginarios o las representaciones sobre la ciudad, la que tiende a debatir la condición «post» (posmoderna, posindustrial, etcétera) de una ciudad en proceso de transformación, y finalmente ciertas lecturas del espacio urbano como un relato en sí mismo, asociadas a la reflexión sobre los sitios de memoria (párr. 33).

Este autor también encuentra que a la primera línea corresponden dos grandes orientaciones: una que se pregunta por los modos de expresión e identificación de actores urbanos, sus dinámicas y lenguajes; y otra que se cuestiona por los modos de comunicar de los habitantes urbanos y las formas de significar en espacios urbanos concretos: «...una calle, un mercado, un barrio, algún espacio recreativo [o] un medio de transporte» (Badenes, 2007, párr. 41). Como puede inferirse, comprender los fenómenos que se dan en la relación comunicación-cultura-ciudad se constituye en el objeto de este campo de reflexión que prioriza la

comprensión de las dinámicas comunicacionales y culturales propias del ámbito urbano. En ese contexto, la plaza y la calle son espacios públicos por naturaleza; lo anterior hace que estos espacios se conviertan en centro de atención de los estudios acerca de la ciudad o de lo urbano.

Para el caso concreto de la presente investigación, realizada en Rionegro (Antioquia, Colombia), se encuentra que esta localidad ha tenido un proceso de crecimiento urbanístico y poblacional más dinámico que otros municipios del Altiplano del Oriente antioqueño. Según el censo de 1964, en Rionegro vivían 31 378 personas (12 844 en la cabecera; 18 534 en el resto); en 1973 la población aumentó a 43 316 personas (23 639 en la cabecera; 19 677 en el resto); el censo de 1985 indica que el número de habitantes fue de 59 640 (30 835 en la cabecera; 28 805 en la zona rural); ya en 1993 se reportan 75 467 habitantes, de los cuales 46 201 vivían en la zona urbana y 29 266 en la zona rural según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane, 2011). Los datos del último censo del siglo XX empiezan a mostrar la tendencia de crecimiento de la población en el área urbana de Rionegro, un fenómeno generalizado en Colombia que se sigue dando a comienzos del siglo XXI, si se tiene presente que para 2005 Rionegro ya contaba con 101 046 habitantes —de los cuales el 73 % se encuentra en la zona urbana— y que las proyecciones a 2018 indican que la población será de 126 193 habitantes, 82 971 en la cabecera (Dane, 2005).

Como puede interpretarse, Rionegro es un municipio que se ha visto inmerso en el crecimiento acelerado de su infraestructura y su población, haciendo que cada día existan nuevas dotaciones y espacios para la industria, la vivienda, el consumo y el esparcimiento de los habitantes y las personas que llegan a él, promoviendo su transformación territorial. Lo anterior lleva a que los ciudadanos identifiquen ciertos cambios que han ocurrido a través de los años en el municipio y la transformación de las dinámicas que en él acontecen.

El municipio ha tenido que afrontar, fruto de sus transformaciones, problemáticas como crisis identitarias que han afectado en gran medida el reconocimiento de sus habitantes hacia el municipio, su historia, sus costumbres y hasta su espacio. Por estas transformaciones y otras relacionadas con el proceso de modernización, Rionegro —con sus plazas, calles, escenarios públicos y otros espacios urbanos— se convierte, por tanto, en una realidad para comprender. En tal sentido, esta investigación se propuso el objetivo de describir los modos de socialización y comunicación que se presentan en las calles de Rionegro a partir de nociones propias de la relación *comunicación-cultura-ciudad*, como micro-territorios urbanos, escenarios de comunicación y ciudad narrada, que son categorías de estudio propuestas por Pereira (1995). Para ello, se enfocó en explorar los principales microterritorios urbanos, los símbolos, sentidos y modos de comunicar que ocurren en ellos, recono-

cer las dinámicas, lenguajes, modos de expresión de los principales actores sociales e indagar la idea o concepto que construyen los medios de comunicación a partir de las narraciones de hechos ocurridos en estas calles de Rionegro.

### **Metodología**

La presente investigación es de tipo cualitativo y, teniendo en la cuenta que buscó describir aspectos relacionados con los modos de comunicar de las personas en sus escenarios naturales —en este caso, las cinco calles de Rionegro seleccionadas—, aplicó el método etnográfico; esto permitió observar la realidad y «...captar significados para interpretar y comprender las acciones de los otros en contextos sociales determinados» (Galeano, 2004, p. 69). Así, entonces, el método etnográfico guió el proceso de descripción del campo de la realidad social específico, particularmente los modos de socialización y comunicación que se presentan en las calles de Rionegro seleccionadas como unidad de estudio<sup>4</sup>.

La descripción partió de la construcción teórica preliminar elaborada en la etapa de formulación del proyecto; esta construcción fue importante porque apoyó el proceso de observación y de descripción de los hechos sociales observados. Ese referente teórico fue útil, en consecuencia, para verificar o contrastar los resultados de la observación y el registro documental, y, de esta manera, describir la realidad específica de lo que ocurría en las calles seleccionadas.

En el método etnográfico es clave la observación directa, por lo que se utilizó como técnica la observación participante para el logro de los dos primeros objetivos; en este caso se utilizó el diario de campo como instrumento de recolección de la información. Se realizaron varias visitas y recorridos a cada una de las calles escogidas y se realizaron entrevistas informales a personas que habitan o concurren en estas calles.

La técnica de la observación ayudó a que los investigadores pudieran prestar atención a «...la rutina, las actividades inusuales y las interacciones que suceden de manera normal y espontánea en el campo objeto de estudio, sin involucrarse personalmente en lo que ocurre» (Galeano, 2009, pp. 34-35). En el caso de esta investigación, esas rutinas, actividades e interacciones corresponden a los modos de socialización y comunicación que se dan en las calles de Rionegro. En efecto, la observación se centró en descubrir los símbolos que se manifiestan en lugares específicos de las calles escogidas, así como los sentidos que le dan las personas a esos símbolos y los modos en que se relacionan los habitantes en esos lugares o microterritorios. Esta técnica también ayudó a reconocer cuáles son las dinámicas,

<sup>4</sup> La unidad de estudio corresponde a las siguientes calles: calle Obando, calle de la Madera, La Convención, calle de las Zapaterías y Belchite. Para definir estas calles se realizó un sondeo entre habitantes y visitantes, a quienes se les preguntó cuál calle consideraba más representativa del municipio de Rionegro.

lenguajes y modos de expresión de los principales actores. Por tanto, la observación estuvo focalizada en los aspectos que proponen los objetivos de la investigación y, al responder a una pregunta y un contexto, a la observación se llegó teniendo claridad acerca de qué se iba a observar y en dónde, para recoger lo observado en una relación descriptiva de la realidad.

Para el tercer objetivo se acudió a la técnica de revisión documental, la cual se realizó en medios de comunicación escritos y digitales, como periódicos y revistas. Para organizar la información recogida se diseñó como instrumento una matriz de registro, en la cual se definieron columnas o campos para registrar el nombre del medio de comunicación, el tipo de medio y los relatos publicados en ellos con relación a las calles seleccionadas en la unidad de estudio; también se incluyó un espacio para memos analíticos que posteriormente permitieron determinar la idea o concepto que circula en los medios de comunicación acerca de las calles escogidas.

### **Las calles de Rionegro como micro-territorios urbanos: escenarios de comunicación y ciudad narrada**

La plaza y la calle son espacios públicos por naturaleza; lo anterior hace que, en el contexto de lo urbano, estos espacios, entre otros, se conviertan en centro de atención de los estudios acerca de la ciudad. Particularmente en la calle «...se verifican los procesos de socialización y comunicación más representativos de la vida urbana» (Medina, 2005, p. 23). Asumidos estos procesos como fenómenos relacionados con el campo de estudio que vincula comunicación con cultura y comunicación con ciudad, surge en el ámbito de la comunicación social la intención de estudiar la relación entre espacio y prácticas sociales. Según Reguillo, una de las formas en que se puede entender el espacio urbano es como «...lugar social que hace posible la emergencia de ciertos fenómenos» (1995, p. 28). En esta definición, la autora da a entender que el espacio urbano adquiere relevancia como el lugar o el escenario de determinadas situaciones protagonizadas ya sea por individuos o grupos sociales, situaciones que, por su habitualidad, van adquiriendo la condición de prácticas. En ese sentido, las ciudades «...son espacios privilegiados para comprender las dinámicas de la cultura (...), los diversos modos de expresión, simbolización, producción de significaciones y los usos sociales de la comunicación» (Pereira, 1995, p. 11).

#### *Breve historia de las cinco calles seleccionadas*

Las calles escogidas para la unidad de estudio tienen notorios vínculos con hechos históricos o relaciones directas con la tradición. Belchite es considerada una de las primeras calles que se formaron en Rionegro y también fue conocida

como *Carrera Caldas*; la calle de La Convención lleva este nombre porque en uno de sus tramos está ubicada la Casa de la Convención, denominada de esta manera porque en ella se realizó la convención nacional convocada por Tomás Cipriano de Mosquera en la que se escribió la Constitución Política colombiana de 1863; la calle Obando lleva este nombre en homenaje al general José María Obando, presidente de la República de Colombia en 1853; la calle de las Zapaterías tomó esta denominación porque en sus inicios emergió como un espacio destinado a la comercialización y producción zapatera artesanal, oficio que se convirtió en tradición del municipio; por último, la calle de La Madera, la más reciente de todas, apareció como tal en el año de 1993 por iniciativa de seis apasionados por las artesanías elaboradas en madera, a quienes se sumaron otras personas que vieron en el oficio una oportunidad de negocio.

Belchite llegó a ser la calle principal de Rionegro; durante la época de la Colonia vivían en ella las familias más prestigiosas: «La familia Vallejo, Escalante, Echeverri, Tobón, Arango, Bravo, ellos eran importantes porque manejaban las tierras, las minas y los esclavos», dice el periodista, escultor e historiador Jairo Tobón Villegas, heredero de una de estas familias y quien vive en la calle Belchite. El historiador afirma que existen dos teorías acerca del nombre de esta calle: «Una se remite a una ciudad de España que se llama Belchite [en Zaragoza] y se presume que los primeros pobladores eran de allí, motivo por el cual el nombre es originario de ellos para recordar de dónde venían; la otra teoría dice que Belchite es una degeneración lingüística de la expresión francesa *belle cité*, que traduce *bella ciudad*». Esta calle partía de la plaza principal de Rionegro hacia el sur, era la principal vía para salir hacia La Ceja, La Unión, Abejorral y Sonsón. «Había un puente de hamaca, un puente colgante; por ahí pasaba el sabio Caldas en 1813 para una finca que tenía por Ojo de Agua, por eso a esta calle también la llaman carrera Caldas», agrega el maestro Tobón. El puente es el que hoy se conoce como Puente Mejía, construido en madera a comienzos de 1900.

La calle de La Convención es otra de las calles históricas de Rionegro, con casas de estilo republicano, casas amplias donde vivieron grandes personalidades como José María Montoya Duque, «quien fue nombrado como primer gobernador de Antioquia el 29 de julio de 1811», según reza la placa que está pegada en una nueva construcción donde funcionan actualmente una panadería y una peluquería. En esta calle está ubicada la Casa de la Convención, una casona que fue propiedad de don Sinforoso García Salgar, convertida hoy en la Casa Museo de La Convención, donde reposa el archivo histórico municipal con documentación correspondiente al periodo 1750-1930, específicamente disposiciones de gobierno, actas notariales y sumarios. Es llamada Casa de la Convención porque en ella se reunieron los integrantes de la Convención que, en 1863, redactó una nueva Cons-



titución para Colombia. Sobre esta calle también están el Parque de Los Mártires y la Capilla de San Francisco.

Igualmente, en la historia de Rionegro aparece la calle Obando, a la que también se le conoce como *La Chirria*. Antiguamente partía de la Casa Consistorial, hoy Palacio Municipal, hacia el sector Alto del Medio. La calle «...se sitúa apenas a unas cuantas cuadras del parque La libertad, recinto del poder gubernamental, económico y religioso de la ciudad» (Ávila, 2014, párr. 1). El sector posee un notorio carácter popular y marginal, hecho paradójico en las ciudades en tanto «la pobreza absoluta está a tan solo metros de la opulencia y el poder» (Ávila, 2014, párr. 2). En esta calle estaban ubicados varios hoteles pequeños, graneros, bares y cantinas. Estos lugares se convirtieron en los espacios predilectos para la bohemia de escritores, poetas y caricaturistas. Pero, a partir de 1926 —con la ubicación de la plaza de mercado en el parque principal, por la dinámica propia de los mercados tradicionales como la llegada de campesinos y de comerciantes venidos de otras partes— la calle se convirtió en «...el escenario de trabajo perfecto para las trabajadoras sexuales», según afirma el licenciado e historiador Álvaro Arteaga. Así, la calle Obando y sectores aledaños se convirtieron en la zona de tolerancia, hasta la década de los años ochenta cuando de los prostíbulos pasó a la venta de sustancias alucinógenas, por lo que la calle fue tildada como una *olla de vicio*.

La calle de las Zapaterías, por su parte, es una calle que sale de la plaza de Rionegro, debajo de la Casa de la Maestranza, la que un día fuera la Escuela de Ingenieros de Antioquia y que hoy en día es patrimonio cultural del municipio. La calle empezó a denominarse así porque en ella se ubicó en los años treinta del siglo pasado, durante el apogeo de la industria del calzado, «...el conjunto de almacenes más importantes, donde los artesanos llevaban su producto, para ser distribuido en masa o para que el visitante lo encontrara reunido en un mismo lugar y fuera más fácil realizar la compra» (Llano *et al*, 2010, párr. 19). Cuentan los autores que solo algunas de las tiendas ubicadas en esta calle tenían su propio taller, lo que indica que la verdadera vocación de la calle de Las Zapaterías ha sido la distribución, no la fabricación, como muchos creen.

Por último, la calle de la Madera se conoce con este nombre desde 1993; antes se le conocía como Puente Real. Las carpinterías ubicadas en esta calle se han identificado por más de dos décadas por la venta de elementos de madera, que van desde decoraciones pequeñas hasta muebles. En la página *web* de la administración municipal se la incluye entre los atractivos turísticos de la localidad, al igual que la calle de La Convención, en la categoría de «elementos del espacio público» (Municipio de Rionegro, 2015, p. 3).

Todas estas calles están ubicadas en el centro histórico del municipio de Rionegro, una población que, por su arquitectura colonial, fue declarada Monumen-

to Nacional de Colombia mediante el decreto 264 del 12 de febrero de 1963. Sin embargo, en el trabajo de observación realizado se encuentra que este municipio viene sufriendo un acelerado proceso de industrialización y urbanización fruto de la presión que recibe de Medellín y del área metropolitana del Valle de Aburrá, presión que lo ha convertido en zona de expansión metropolitana, de relocalización industrial y nodo subregional de servicios para el Oriente antioqueño. Tal proceso de modernización urbana incide no solamente en la transformación del territorio sino también en las prácticas sociales, entre ellas las interacciones sociales.

*Los microterritorios urbanos, sus símbolos, sentidos y modos de comunicar*

Las calles Belchite, La Convención, Obando, de las Zapaterías y de la Madera deberían ser, en sí mismas, microterritorios urbanos propiciadores de la interacción y el encuentro; pero, al estar inmersas en la dinámica modernizante que vive el municipio de Rionegro, varias de estas calles son más bien espacios de flujo y, en algunos casos, *no-lugares*. Como en cualquier pueblo o ciudad, estas calles unen el lugar de habitación (la casa) ya sea con el lugar de trabajo (la oficina, la fábrica o el local comercial) o los centros de poder político, religioso o económico. Por ello, algunas de estas calles se han convertido más en espacios de paso que de encuentro; es lo que ocurre particularmente con Belchite, una calle retorcida llena de casas antiguas, muchas de ellas retocadas o reformadas, otras a punto de venirse al piso y otras tantas desaparecidas, en cuyo lugar ya se encuentran edificios modernos de cuatro o cinco pisos; esta calle es el espacio de tránsito entre la plaza principal y el centro comercial más grande y publicitado del Oriente antioqueño. En ella no se encuentran, por tanto, *microterritorios urbanos*, entendidos como espacios públicos que favorezcan la interlocución. Si bien en Belchite se encuentra una casa adaptada como sala de ensayos y de grabación para agrupaciones musicales, dos centros religiosos no católicos donde se reúnen los fieles para el culto, y una casa de familia donde algunos vecinos se reúnen los viernes y sábados para jugar cartas y dominó, estos son espacios privados que, aunque propician la interacción, responden a intereses personales, ya sean estos de carácter cultural, religioso o lúdico. Es decir, son actividades que responden más al *adentro* de la casa. Pero, a diferencia de la casa, «..la calle es el espacio de lo público, de lo ciudadano (...) La calle es el espacio común, el escenario donde se desenvuelve lo público, lo que corresponde a todos» (Medina, 2005, p. 23).

La calle de La Convención también es un espacio de flujo toda vez que es una de las vías principales de acceso al centro histórico de Rionegro, con la diferencia de que en ella todavía sobreviven, como símbolos que cuentan parte de la historia de la calle, varias de las casonas de estilo republicano, la capilla de San Francisco y el parque de Los Mártires. Este último, particularmente, puede describirse como

un microterritorio urbano por las dinámicas sociales que allí se presentan. Igual ocurre con la Casa de la Convención que, al convertirse en museo estatal, adquiere connotaciones de espacio público de carácter histórico y cultural donde concurren propios y visitantes para conocer la historia de Rionegro y su aporte a la construcción de la república, historia plasmada en pinturas, placas conmemorativas y documentos escritos; los visitantes pueden, además, interactuar con los guías turísticos y culturales que les explican la historia de este lugar.

En cuanto al parque de Los Mártires, es un espacio que, «...aunque reducido, tiene una gran importancia en el contexto de la calle de la Convención (...) considerado un rincón colonial en el cual destacaban la Casa de la Convención, la Capilla de San Francisco y la Casa de la Beneficencia» (Martínez, 2009, párr. 8). Fue bautizado como parque de Los Mártires en 1910, en la conmemoración de los cien años de la Independencia de Colombia. Pero en 1973 trasladaron el Colegio de La Presentación que quedaba a un lado del parque y demolieron sus viejas instalaciones, con lo cual el parque entró en un período de abandono no solo social sino estatal, «...hasta convertirse en un maloliente espacio cuidado solo por los siete árboles que permanecían erguidos y el puñado de etílicos que allí se consumían su vida entre el alcohol y el juego de cartas y dados» (Martínez, 2009, párr. 22). En 2009, la Administración Municipal de Rionegro remodeló y recuperó este parque, y lo entregó a la sociedad como un nuevo espacio público para el encuentro comunitario; y efectivamente en eso se convirtió: hoy se puede observar que la gente lo utiliza como lugar de encuentro, de descanso y esparcimiento; las personas no solo acuden a este parque para descansar, encontrarse y conversar, sino también para presenciar los actos culturales y musicales que de cuando en cuando realiza la Dirección de Cultura. Por eso es un microterritorio urbano, en cuanto este lugar permite que la gente se apropie de su ambiente; las personas son quienes dotan de sentido al espacio público y lo expresan de manera colectiva y no tanto urbanística. «En el imaginario colectivo [el parque de Los Mártires] sigue siendo un referente cultural de la ciudadanía y la colonial iglesia, el símbolo que enriquece el sector y llena de contenido toda historia narrada sobre la legendaria ciudad» (Martínez, 2009, párr. 23). Lo anterior conlleva a interpretar este microterritorio y esta calle como símbolos, referentes sociales y culturales; ya no solo se ven como meros espacios públicos, sino que también se ven como espacios de cultura urbana y ciudadana, física, simbólica y política.

Pero esto también lo aprovecha el sector comercial. Los comerciantes que tienen sus locales en los centros y pasajes comerciales que empezaron a construir en dos de los costados del parque de Los Mártires, luego de que este fue remodelado, sacan beneficio del hecho de estar adyacentes a este lugar de encuentro. El parque se convirtió en un espacio público *higienizado* por el Estado para su uso pú-

blico, pero al cual en parte se le está dando un uso privado, toda vez que los locales comerciales expanden su área y toman partes del espacio público para ubicar sus mesas, sillas y sombrillas. Por tanto, del espacio entendido como lugar de socialización e integración social se pasa al espacio regulado por la lógica económica, es decir, por el consumo y el intercambio comercial.

Por otro lado, la calle de las Zapaterías y la calle de la Madera comparten el hecho de guardar afinidad en cuanto cada una está dedicada casi en su totalidad a propósitos similares: venta y distribución de calzado, la primera, y fabricación y venta de artículos de madera, la segunda. Pero no son microterritorios urbanos por cuanto en ellas no se posibilita la interacción entre sus moradores, ni ellos buscan la construcción y el sentido en comunidad; de esto da cuenta la afirmación de una de las habitantes de la calle de la Madera cuando dice que «acá solo hay envidia, no hay ganas de unirnos» (S1). Por eso, cada taller es una isla, no hay microterritorios que generen comunicación dialógica y espacios de discusión. Ni siquiera la cafetería de la calle se convierte en lugar de encuentro: «Acá cada uno es en su propia mesa, todos se conocen con todos, pero nadie se relaciona entre sí, aunque nosotros montamos esta tienda pensando en eso; es como si estuvieran dentro del taller, pero comiendo algo, aparte de todo» (S2).

Pero el hecho de compartir un territorio y hacer parte de él, a lo que se suma el hecho de compartir un oficio, debería empujar a los habitantes de la calle de la Madera a convertir su espacio en un microterritorio urbano, por las posibilidades que esto ofrece: «...en la calle se forma el patriotismo de barrio, se consolida la identidad grupal, se establecen vínculos de solidaridad y se construye el sentimiento de vida en comunidad» (Medina, 2005, p. 24). Por tanto, más que la carencia de espacios comunicativos, el fenómeno que muestra la calle de la Madera es la ausencia de estrategias que beneficien a la comunidad en general. «El espacio lo hay, si a mí me dicen que preste mi taller para una reunión, yo lo presto; pero lo que no hay es intención» (S3).

Situación semejante se presenta en la calle de las Zapaterías en cuanto es un espacio marcado por una denominación que viene más de la tradición oral, del mensaje boca a oído, que de la realidad. La denominación de esta calle es una representación simbólica fruto del imaginario colectivo, según el cual en ella estaban los talleres artesanales de zapatería más importantes de Rionegro, lo cual no concuerda con la realidad; la calle siempre ha sido punto de distribución y comercialización, pero no propiamente de fabricación. No es, por tanto, un microterritorio urbano que propicie la comunicación sino un espacio de conexión con la plaza principal en el cual la identidad colectiva está dada por el uso comercial que le dan vendedores y transeúntes, pero no por la memoria cultural de lo que un día fue la tradición zapatera. La calle se convirtió en un espacio subdividido en el que convergen las lógicas

mercantilistas de oferta y demanda, además de ser un punto de fijos comerciales y flujos peatonales, y de mercancías que marcan el ritmo del mercado capitalista.

La calle Obando, por su parte, es un sector que combina el uso residencial con el uso comercial. Aún sobreviven en esta calle hoteles y cantinas que en el pasado fueron lugar de encuentro tanto de los intelectuales como de campesinos y comerciantes que llegaban a Rionegro: la cercanía con la plaza de mercado (que antiguamente funcionaba en la Plaza de la Libertad) hizo de esta calle un lugar de encuentro tanto para los negocios convencionales como para el comercio sexual. La situación hoy es diferente; la calle Obando está marcada por la pobreza y la exclusión social; la prostitución, el alcohol y la comercialización de estupefacientes trazaron la historia y la reputación de esta calle. Hoy el símbolo que más llama la atención en esta calle es el color amarillo ocre de las fachadas de algunas de sus casas, las cuales fueron clausuradas (en lugar de puertas y ventanas se observan los adobes rectangulares pegados con cemento para evitar que alguien pueda entrar a ella) porque allí se expendían estupefacientes; estas casas están en proceso de extinción de dominio «...después del ultimátum del Presidente de República (sic) en abril del 2013 de acabar con “las ollas de vicio” del país y en el que citó específicamente al sector de la calle Obando» (Ávila, 2014, párr. 10). Ni siquiera es un espacio de flujo, de circulación generalizada, porque muchas personas prefieren otras rutas por el temor que la calle les genera. Es común ver jóvenes sentados en las aceras o apostados en las esquinas, quienes por su actitud sospechosa son requisados de cuando en cuando por los agentes de Policía que cubren este cuadrante. En la calle Obando, el modo de comunicar está marcado por el miedo y el silencio: «Por aquí no se puede hablar mucho (...) por motivos de seguridad» (S4).

En la intención, por tanto, de explorar estas cinco calles de Rionegro se encuentra que, como tal, solamente la calle de La Convención ofrece microterritorios urbanos entendidos como espacios que permiten la interacción y el encuentro social; esos microterritorios son, específicamente, el parque de Los Mártires y la Casa Museo de La Convención. De resto, todas estas calles se han convertido simplemente en espacios de flujo dentro de la lógica capitalista y consumista propia de esta época tardomoderna. Como espacio público, estas calles se han convertido en «... un área de paso, ya no de permanencia» (Sennet, 1978, p. 23). Pero todas las calles descritas sí tienen, cada una en su historia y especificidad, una carga simbólica que las hace interpretables como cualquier texto, porque «...la calle es un texto social, un fragmento para ser descifrado por los que transitan en ella» (Medina, 2005, p. 27).

Los *símbolos* que predominan con respecto a las calles Belchite, de La Convención y de las Zapaterías están relacionados con la arquitectura colonial de algunas de sus casas y el tránsito que se empieza a notar hacia una época tardomoderna, es decir, mezcla de fachadas (por la remodelación aplicada en ellas o por los ma-

teriales utilizados) y desintegración del espacio en unidades pequeñas (ya sea por la venta de una parte de la casa o por su destinación no residencial), hasta llegar, incluso, a nuevas construcciones de materiales modernos que remplazan las casas tradicionales. Los sentidos que dan los habitantes y visitantes tienen que ver con la idea de progreso material que vive el municipio de Rionegro como resultado del proceso de relocalización industrial, el crecimiento del sector comercial y la consecuente explosión demográfica: «Para mí esto no tiene reversa, es el proceso propio del modernismo; lamentablemente no nos podemos quedar con lo viejo, en estas calles se demuestra que está acabando lo antiguo» (S5). Lo anterior tiene que ver con el valor de cambio de la tierra y las propiedades por encima del valor de uso, pero también tiene relación con el desprecio por la historia, la falta de identidad y sentido de pertenencia.

En la calle Obando los símbolos que predominan son la pobreza y la exclusión, consecuencia no solo de la historia del sector sino, sobre todo, de la falta de oportunidades, que llevó a la calle a convertirse en centro de actividades ilícitas, copia a escala de lo que ha ocurrido en el país. En la calle de la Madera, si bien lo que primero resalta a la vista es el abanico de colores en los objetos que allí se fabrican y comercializan, en el fondo el símbolo que predomina es el individualismo y la incomunicación entre los artesanos. Así, en cada una de las calles sus habitantes han impregnado su ser y han dejado huellas que se pueden seguir y comprender.

Así mismo, los *modos de comunicar* que ocurren en estas calles son las propias del no-lugar, es decir, los avisos informativos y publicitarios en dinteles y vitrinas, así como los rótulos y colores de los vehículos de servicio público que le permiten al transeúnte la circulación sin necesidad de interpelar a los demás o de ser interpelado.

### *Dinámicas, lenguajes y modos de expresión de los principales actores sociales*

Por definición, la calle es un tipo de espacio público que se puede asumir como un lugar, como un espacio social donde se diversifica la interacción humana, la comunicación, las actividades, el espacio físico, la economía y la cultura. Al hablar de la ciudad en general, y de la calle en particular como escenario de comunicación, se trata de indagar «...cómo se junta la gente (...), para qué se junta, por qué lo hace, qué implicaciones tienen esos nuevos modos de juntarse en los procesos de participación ciudadana, en la construcción de un espacio público democrático» (Pereira, 1995, p. 18). La *ciudad como escenario de comunicación* es un concepto que se preocupa, entonces, por los modos de expresión e interacción de las personas en lo urbano, en los nuevos espacios urbanos.

Ante el fenómeno que se dio en el siglo XX de destrucción/construcción de la ciudad como espacio público, se debe luchar por recuperar la dimensión simbólica

para identificar los espacios urbanos como referencias ciudadanas, se debe conectar los lugares y convertirlos en escenarios llenos de vida, para que sean «lugares de encuentro y de expresión» (Borja y Muxí, 2000, p. 9).

La calle como escenario es un lugar de transformación donde las tradiciones, las identidades, las costumbres y la cotidianidad se enfrentan a un mismo mundo que debe ser comprendido desde todas sus dimensiones. Tanto las artes, las dinámicas culturales, el diario vivir, los vendedores ambulantes, el yo y los otros, en fin, las realidades que atrapa cada ser en sus actividades diarias, se convierten en escenarios que cuentan historias, que crean espacios cotidianos de comunicación.

En cuanto escenario de comunicación, el principal rasgo de estas calles de Rionegro es que todas son espacios de circulación, de flujo —de personas y de vehículos—. Por todas transitan vehículos particulares y de transporte público (a excepción de la calle de las Zapaterías, que es un pasaje peatonal), así como personas a pie. En consecuencia, los modos de expresión más recurrentes son los gritos de los pregoneros que guían a las personas para tomar el transporte adecuado que los lleve a su destino. En estas calles las personas caminan de un lado para el otro, esquivando a los semejantes que pasan en sentido contrario, muchas veces abandonando el andén por no ser suficiente para varias personas a la vez. En estas calles «...predomina el anonimato, las relaciones sociales efímeras, la apariencia, las relaciones meramente funcionales» (Medina, 2003, p. 23). La dinámica que prima es el ritmo acelerado de las personas, propio de un momento en el cual no queda tiempo para el cruce de mensajes, pero tampoco de espacios pensados para la interlocución; si acaso, la gente interactúa con avisos y letreros. Todo esto da lugar a describir estos espacios como *no-lugares*, entendidos como «...instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes» (Pereira, 1995, p. 16) o, como lo plantea Martín-Barbero: «...ese espacio en que los individuos son liberados de toda carga de identidad interpeladora y exigidos únicamente de interacción con informaciones o textos» (2009, p. 68).

Quizás las dinámicas más particulares se presentan en la calle de las Zapaterías, por ser un espacio eminentemente comercial y contiguo al parque principal, y en la calle de La Convención, por contar en su recorrido con un parque ampliamente visitado, a pesar de su pequeño tamaño. En la calle de las Zapaterías la dinámica e interacciones que más llaman la atención son las propias del intercambio comercial; su historia, relacionada con la venta y supuestamente con la fabricación de calzado, es una de las causas de esta dinámica; pero también su cercanía con el parque principal y la seguridad que brinda ser una calle estrictamente peatonal. Sin embargo, en la boca de la calle que conecta con el parque principal —o plaza de La Libertad— también es común encontrar personas de avanzada edad, seguramente jubilados, que utilizan este espacio como punto de encuentro para la conversa-

ción. También es un espacio aprovechado por vendedores ambulantes. Por tanto, los actos comunicacionales son constantes, pero casi siempre giran en torno a la actividad comercial. Así, comercio formal e informal, consumismo y prácticas tradicionales se conjugan con una arquitectura colonial pero que alberga almacenes modernos, lo que habla del proceso de hibridación que ha vivido esta calle.

Muchas de estas situaciones están relacionadas con las dinámicas ciudadanas que empiezan a vivirse en Rionegro por el hecho de ser la localidad con mayor crecimiento industrial, comercial, urbanístico y poblacional de la subregión del Oriente antioqueño. Por tanto, se empiezan a evidenciar fenómenos propios de las crecientes ciudades del país: «La ciudad se está convirtiendo en un sistema puro de objetos y estructuras funcionales y, correlativamente, de individuos aislados que se mueven en todas direcciones sin otra meta que los flujos del consumo y del espectáculo» (Pereira, 1995, p. 15).

Por su parte, la calle de La Convención, a pesar de compartir con otras calles el hecho de ser un espacio histórico y de amplia circulación de vehículos y personas, ve reducido su connotación de ser un mero espacio de circulación gracias a la presencia, en su trayecto, del Parque de Los Mártires, que reduce el impacto del constante flujo y sirve como punto de encuentro para la realización de ciertas prácticas sociales, culturales y económicas, como el descanso y la conversación, el arte callejero y el consumo.

Pasando a otro aspecto, son pocos los actores sociales que se apropian de las calles con perspectiva de lucha por los intereses colectivos. En todas predominan intereses individuales y, en el mejor de los casos, pequeños esfuerzos comunitarios en busca de mejores condiciones de movilidad, apoyo a la labor comercial y turística. En el caso de Belchite, no se identificó en el sector una organización barrial que trabaje por los propósitos de la comunidad; un comerciante (S6) dijo que algunas personas escasamente se reúnen para el velorio de algún vecino, y que esporádicamente le han propuesto a la administración municipal mejoras a la movilidad del sector. Situación semejante viven los artesanos de la calle de La Madera: a pesar de compartir un oficio y un propósito comercial, como ya se dijo, no existe voluntad de asociación para el bien común; no se realizan mesas de conversación, ni tampoco existe una acción comunal o forma asociativa que integre los intereses de los comerciantes. A esto se suma que la calle ya no es tan concurrida como en los años noventa: «Ya las personas no vienen a esta calle, porque no es turística, la gente acá no puede venir a tomar un jugo o comer helado, porque no hay lugares que presten esas condiciones, mientras que en los centros comerciales pueden caminar tranquilos, sin la obligación de comprar» (S1); cabe anotar que dos de los centros comerciales más grandes del municipio están ubicados a pocos metros de la calle de La Madera. «La segregación espacial de la ciudad, los condominios/fortalezas,



los centros comerciales de alta vigilancia y las autopistas reemplazan los puntos de encuentro por puntos entre los cuales circulamos, puntos de desencuentro» (Carrión y Wollrad, 1999, p. 16).

Aunque todavía no es muy común en este municipio, en algunas de sus calles empiezan a asomar manifestaciones del arte urbano o callejero, como el grafiti, el estencil y el mural, calificados como expresiones de la subcultura, de origen norteamericano y europeo, que da cuenta también de la aparición de otro fenómeno urbano posmoderno denominado tribus juveniles urbanas. «El arte urbano surge como forma de reivindicación política anárquica en cuanto que no está regulado institucionalmente y cuyo signo diferenciador es la autoría de la juventud» (Domínguez, 2010, párr. 3). Paradójicamente, la aparición del arte urbano es la expresión de la falta de espacios y medios de expresión para ciertos grupos de la población, negados o dificultados por un estilo de desarrollo que no favorece la participación y las nuevas ciudadanías. Ya lo menciona Miralles: «Las manifestaciones artísticas, el trazado de las vías, la disposición de las zonas residenciales, de recreo y de producción, hablan de modelos de desarrollo y de convivencia humana» (1995, p. 5). Esta investigadora también señala que *la forma de ser urbana* está determinada por las formas de interacción y de comunicación que se presenta en las relaciones entre las personas que habitan la ciudad. Pero en la ciudad moderna se vienen presentando rupturas en los canales y formas que posibilitan esas interacciones y modos de comunicación: «La ciudad es una enorme crisis de incomunicación, porque la agresión al espacio público frente al ciudadano, la pérdida del sentido de comunicación y la condición precaria de la figura de ciudadanía, contradicen estos principios fundantes de las ciudades» (Miralles, 1995, p. 5).

Un ejemplo de estas formas de expresión callejera se encontró en uno de los extremos de la tradicional calle Belchite, concretamente un grafiti escrito en la fachada de una antigua casona de la cual solamente sobrevive el muro frontal, de zócalos, puertas y ventanas de color café pero manchados de ocre por efectos del agua y el sol que cae sobre las superficies de tapia; sobre el zócalo del lado derecho de la puerta se alcanza a leer la frase «*vive y lucha*», mientras que en el otro lado dice «*la salvaje esperanza!*» [sic]. Queda la incógnita de si el mensaje hace alusión a la fachada a punto de venirse al piso o a una interpelación al transeúnte en relación con la conservación del patrimonio arquitectónico; lo que sí queda claro es que, como expresión, manifiesta la polisemia y la posibilidad de múltiples interpretaciones del lenguaje. Al otro extremo de la calle, el que da al Puente Mejía, un artista anónimo plasmó un mural de letras azules, verdes y rojas (pintadas con *spray*), superpuestas y de imposible comprensión, pero que empieza a evidenciar la presencia de manifestaciones culturales venidas de otros países y la reproducción de manifestaciones posmodernas en espacios tradicionales con sus correspondientes lenguajes y modos de expresión.

*La idea o concepto que construyen los medios de comunicación acerca de las calles de Rionegro*

El concepto de ciudad también se puede interpretar desde los relatos que sobre ella presentan la prensa, la radio, la televisión o los medios electrónicos. Así lo explica Pereira (1995) con la categoría *ciudad narrada*, con la cual se pretende «... estudiar la imagen, la idea o el concepto de ciudad que se narra, se cuenta, que pasa por los medios de comunicación» (Pereira, 1995, p. 17). A partir de esta categoría, aplicable a la ciudad como un todo o a sus diversos sectores o microterritorios, es posible comprender la idea o el concepto que las audiencias se pueden formar, en este caso acerca de las cinco calles estudiadas.

Para el caso concreto de las calles descritas en esta investigación, la idea que predomina en los medios vincula a varias de ellas (especialmente, La Convención y Belchite) con la historia y el patrimonio del municipio. El periódico regional El Oriente señala que «Rionegro, como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación Colombiana, tiene el privilegio de contar con la Casa de La Convención, ubicada en la Calle 51 n.º 47-67 lindante con la Capilla San Francisco» (2014, párr. 2); más adelante señala que «...la Casa es un testimonio vivo de la historia. Esta, es un referente en Colombia acerca de Rionegro y su identidad» (párr. 4). La Casa Museo de La Convención, por tanto, no solo da el nombre a la calle, sino que también le da un carácter histórico y crea la imagen de una calle que debe ser tomada en cuenta en su totalidad como patrimonio por los hechos que en ella sucedieron en el pasado. Tanto así, que en la administración del periodo 2016-2019 se promovió un recorrido por el centro histórico de Rionegro, actividad denominada Ruta Patrimonial, con el objetivo de ampliar el conocimiento de su historia; según el canal comunitario Acuario TV, en el recorrido se incluye la calle de La Convención; en la nota periodística se agrega que «con el proyecto se pretende generar conciencia y sentido de identidad frente a los lugares tradicionales que tiene Rionegro» (Acuario TV, 2018, s.p.). Vale recordar la estrecha relación que existe entre identidad e historia y cultura.

En cuanto a Belchite, son pocas las notas de prensa en la que se menciona esta calle. Pero en general las informaciones que la nombran lo hacen para recordar un hecho histórico o efemérides, especialmente relacionado con algún personaje o familia que vivió en ella. Es el caso de una nota publicada en El Tiempo, donde ofrecen un perfil de Gilberto Echeverri Mejía, quien en 1997 fue nombrado Ministro de Defensa. Él también se desempeñó como embajador en Ecuador (entre 1975 y 1977) y como Gobernador de Antioquia (en 1990). Nació en una de las renombradas familias que habitaron en la calle Belchite, en una de las casonas que ocupaba allí un espacio y que es descrita en una de las obras de su hermano Arturo, titulada justamente Belchite: «...una bella novela sobre la vida de esa callejuela de

Rionegro donde se criaron» (Redacción El Tiempo, 1997, párr. 21). La descripción que ofrece Arturo Echeverri Mejía en la novela da cuenta de características que seguramente tenían muchas de las viviendas de la calle en siglos pasados: «...la casa, situada en la mitad de la cuadra, era espaciosa, con patios interiores rodeados de josefinas y rosales. Atrás un solar cercado por tapias. Más allá el prado y el río» (citado por Redacción El Tiempo, 1997, párr. 22).

Como se dijo antes, las calles de La Convención y Belchite existen desde la Colonia y fueron habitadas por las familias más prestantes de Rionegro en aquella época, características que las vinculan con notorios hechos históricos. Por su parte, la calle de las Zapaterías está relacionada con la zapatería artesanal y, por tanto, con una de las tradiciones más celebradas en este municipio. De hecho, en Rionegro, según una crónica publicada en El Tiempo, «...el auge de la zapatería fue creciendo de tal manera que una de las calles aledañas al Parque Principal fue denominada la “Calle de las Zapaterías”, debido a la variedad, cantidad y calidad de calzado que allí se producía» (Macía, 2014, párr. 8). El auge de tal tradición llevó a que las festividades populares de esta localidad fueran denominadas Fiestas de la Industria, la Artesanía y el Calzado, que en la Alcaldía Municipal del periodo 2012-2015 pasaron a llamarse Fiestas de las Tradiciones Rionegreras. La nota agrega que, como efecto del apogeo de la tradición zapatera, «...algunas personas se dedicaron únicamente al comercio de calzado: la familia Garcés, Enrique Gómez, Rafael Suárez, José Castaño y Enrique Cardona» (Macía, 2014, párr. 16). Pero los cambios ocasionados por la globalización económica ocasionaron que la artesanía del zapato se terminara; sin embargo, «...aún sigue intacta “La calle de la zapatería”, las personas que vivieron el cambio dicen que ya nada es igual, que simplemente funcionan como parte de la economía de algunas personas que tienen locales y trabajan con dicha mercancía» (Gómez, 2016, párr. 12). La imagen o idea que las personas se forman a partir de estos relatos periodísticos, por tanto, es la vinculación de esta calle con una tradición, mas no con hechos actuales, los cuales tienen hoy mayor vinculación con la comercialización.

Una imagen muy diferente crean las noticias que aluden a la calle Obando. Los relatos periodísticos que más circulan acerca de este sector están relacionados con orden público, micro-tráfico, inseguridad y precariedad social. Ya desde los años noventa se encuentran noticias relacionadas con asesinatos, tráfico de estupefacientes y necesidades sociales. El periódico El Tiempo informó acerca de un múltiple asesinato en el que dos sicarios mataron a cuatro personas que participaban en la fiesta de una quinceañera (Redacción El Tiempo, 1992). Pero las noticias siguen circulando en este siglo. El año 2013 especialmente desató una ola de informaciones por cuenta de la orden del Presidente de la República de acabar con las ollas de vicio presentes en esta calle.

Según El Colombiano, el Comandante de la Policía de Rionegro ratificó que en 2012 realizaron 60 capturas en la calle Obando, «...la mayoría relacionadas con el porte y el tráfico de estupefacientes. Reveló que la institución está identificando aquellas propiedades que son objeto de frecuentes allanamientos por venta de drogas» (Loaiza, 2013, párr. 2). Luego de identificadas, las viviendas fueron selladas y entraron al proceso de extinción de dominio, lo cual se confirma en una posterior noticia publicada por El Colombiano: «Cinco viviendas selladas, en extinción de dominio, quedan del estigma del microtráfico con que ha cargado la calle Obando de Rionegro (...) el sitio ha sido objeto de intervención policial y social» (Loaiza, 2014, párr. 1). Posteriormente, en 2016 varias de las casas fueron demolidas: «... se realizó el proceso de demolición de cuatro inmuebles que eran utilizados para el consumo y expendio de alucinógenos. El operativo se desarrolló en el sector conocido como la Calle Obando» (Mi Oriente, 2016, párr. 1). La nota periodística señala que la presencia policial es permanente en esta calle e, incluso, un intendente de la Policía, «...responsable del área de Prevención y Educación ciudadana del Distrito seis de Policía Rionegro dice que “Antes no se podía caminar por aquí”» (Mi Oriente, 2016, párr. 3). Pero las noticias no solo hablan de expendio de estupefacientes, sino también de muertes relacionadas con el consumo: Acuario TV informó que «en una vivienda ubicada en la calle Obando, se registró la muerte de una mujer por sobredosis» (2015, s. p.).

La condición de vulnerabilidad de las personas que habitan en la calle Obando también lleva a que las instituciones y autoridades realicen acciones de acompañamiento y ayuda, y los informativos dan cuenta de ello. En la sección de noticias de su página web, el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) informó que realizó capacitaciones en cocina, panadería y confección dirigidas a los habitantes de la calle Obando; la información indica que la intervención benefició a «más de 300 habitantes que residen en la Calle Obando o Chirria, en donde se ubica una de las 25 “ollas de vicio” que el presidente Santos ordenó erradicar» (Sena, 2013, párr. 2). La nota de prensa agrega que la institución «...también intervino el sector con una brigada de peluquería, en la que se atendieron más de 50 personas que cambiaron su aspecto, muchos de ellos maltratados por su vida en las calles y el consumo de drogas» (Sena, 2013, párr. 1).

Tres meses después la Alcaldía de Rionegro realizó una jornada de embellecimiento en la calle Obando, «actividad que tiene como objetivo mejorar el aspecto arquitectónico, urbano y paisajístico de este sector del municipio, al mismo tiempo que se fortalece el arraigo social, cultural y ambiental de sus habitantes» (Rionegro Estéreo, 2013, párr. 1). El informe de la emisora comunitaria expresa que, «luego de la remoción de escombros y basura, se pudo observar a las diferentes familias pintando las fachadas de sus casas y participando de las actividades recreativas, culturales y de salud» (Rionegro Estéreo, 2013, párr. 2).

Por tanto, según las informaciones que emiten los medios de comunicación, la idea que la audiencia puede formarse acerca de la calle Obando es que se trata de una calle peligrosa a la que es mejor no dirigirse, por los riesgos que se presentan; una calle donde predomina el expendio y consumo de estupefacientes, con todo lo que ello significa: personas armadas y bandas delincuenciales. Además, una calle marcada por la exclusión y la estigmatización social. Pero también la imagen de una calle cuya comunidad busca dejar atrás el signo con que la han marcado.

### Consideraciones finales

El estudio de la calle como microterritorio urbano y como escenario de comunicación en el municipio de Rionegro marca una ruta para reconocer los modos de socialización y comunicación en el espacio público, el cambio y el reconocimiento de la calle desde un marco histórico y social y, sobre todo, las dinámicas comunicativas que acontecen en este lugar. Los resultados que acá se presentan adquieren relevancia por la directa relación con la línea de investigación *Comunicación para el desarrollo y el cambio social*, del programa de Comunicación Social de la Universidad Católica de Oriente, y con uno de los enfoques de la línea: la *comunicación para el desarrollo urbano*. En tanto la línea propone, entre otras intenciones investigativas, visibilizar las transformaciones de los espacios urbanos y su relación con el ámbito comunicativo. La idea es continuar indagando acerca de las nuevas formas de organización y reorganización de los espacios públicos y su apropiación desde la comunicación. El horizonte es la creación de bases de comprensión y acción que permitan la reconciliación del ciudadano con la urbe; desde este aspecto, se ve la necesidad de recuperar los lugares que han sido olvidados y que son referentes para la ciudad.

En tal sentido, se concluye que las calles de Rionegro estudiadas y descritas en la presente investigación deberían ser, por su naturaleza histórica, social y cultural, verdaderos microterritorios urbanos que favorezcan la construcción social de lugares para el encuentro, las interacciones comunicativas y la recreación de la ciudadanía y la cultura; sin embargo, lo que se observa y se vive en algunas de las calles corresponde más a lo contrario: espacios de circulación, indiferencia e incomunicación. La explicación de este fenómeno radica en la dinámica modernizante que está viviendo el municipio de Rionegro. Acá ya se observan los fenómenos propios de la vida en la ciudad, pero en un contexto tardomoderno y de hibridación. En sus calles no solo aparecen «...retazos entremezclados de mundos culturalmente diversos» (Medina, 2005, p. 24) sino que también conviven en un mismo espacio diferentes temporalidades, lo que lleva a que estas cinco calles sean anacrónicas, es decir, tradicionales y modernas a la vez.

La anterior conclusión lleva también a considerar que se están trastocando los sentidos y prácticas que son propias de un escenario de comunicación como la calle. En tanto la principal característica de estas calles de Rionegro es la circulación, la dinámica que predomina es el ritmo acelerado de los transeúntes, lo que convierte estos sitios en no-lugares; le sigue la oferta y demanda de bienes y servicios comerciales. Queda clara la cada vez más directa relación de Rionegro con las dinámicas propias de una ciudad, en este caso el poblado con mayor crecimiento industrial, comercial, urbanístico y poblacional de la subregión del Oriente antioqueño. Según lo observado, no sobresalen actores sociales que busquen apropiarse de las calles desde una lógica de reivindicación de intereses comunitarios; más bien, en las calles estudiadas prevalecen intereses individualistas y si acaso algunos esfuerzos que piden mejoras en la movilidad y apoyo al comercio informal. Desde una perspectiva diferente, llama la atención el Parque de Los Mártires, en la calle de La Convención, cuyas dinámicas todavía hacen que sea un escenario de comunicación y lugar para el encuentro. También se observa el crecimiento de prácticas propias del arte urbano o callejero, como el grafiti, el estencil y el mural, propio de tribus juveniles urbanas que reclaman sus propios espacios de expresión.

La calle, sin embargo, no solo se puede leer e interpretar desde los símbolos, interacciones sociales, intercomunicaciones ciudadanas, flujos y formas físicas, sino también desde lo que transmiten los medios acerca de ella. Los medios de información, en general, tienen un papel central en la construcción social de la ciudad, en los imaginarios urbanos y en el concepto que las audiencias crean acerca de las calles. Las informaciones que transmiten los medios vinculan a las calles Belchite y La Convención con la historia y el patrimonio del municipio; a la calle de Las Zapaterías, con una de las tradiciones ya desaparecidas en el municipio, cuya idea hoy tiene que ver con la comercialización de calzado; a la calle Obando con orden público, micro-tráfico, inseguridad, precariedad social e intervención estatal con programas sociales; y la calle de La Madera cada vez pierde más terreno en el imaginario, por cuanto dejó de ser mencionada en la prensa escrita, radial y audiovisual. Los relatos mediáticos quedan registrados en la memoria colectiva, en la imagen mental de las audiencias. La memoria urbana formada con la materia de sus espacios y con el espíritu de sus costumbres y saberes también entra a ser parte del patrimonio de una ciudad. De esta forma, las narraciones que cuentan la cotidianidad, ese presente que se construye con el fluir de acciones y eventos, encuentran eco en la memoria acumulada y en el inconsciente colectivo (García, 2002). La ciudad narrada, por tanto, genera imaginarios urbanos a partir de lo que cuentan —y cómo lo cuentan— y lo que omiten los medios de comunicación.

## Referencias bibliográficas

- Acuario TV (2015). En Rionegro se registró la muerte de una mujer por sobredosis. Recuperado de <http://www.canalacuاريو.com/en-rionegro-se-registro-un-suicidio-y-la-muerte-de-una-mujer-por-sobredosis/>
- Acuario TV (2018). La Alcaldía Municipal de Rionegro realiza la Ruta Patrimonial, espacio para conocer la historia de Rionegro. Recuperado de <http://www.canalacuاريو.com/ruta-patrimonial-espacio-para-conocer-la-historia-de-rionegro/>
- Ávila-Gaviria, M. (2014). Crónica: ¿La calle Obando o La Chirria, qué fue mejor? *Contigo Río* [periódico on line]. Recuperado de <http://www.contigorio.com/inicio/cronica-sobre-la-calle-obando-rionegro/>
- Badenes, D. (2007). Comunicación y ciudad: líneas de investigación y encuentros con la historia cultural urbana. Recuperado de [http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros\\_anteriores/numero\\_anterior14/nivel2/articulos/ensayos/badenes\\_1\\_ensayos\\_14otono07.html](http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior14/nivel2/articulos/ensayos/badenes_1_ensayos_14otono07.html)
- Banco Mundial. (2014). *World Development Indicators: Rural environment and land use*. Recuperado de <http://wdi.worldbank.org/table/3.1>
- Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Recuperado de [http://sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7128/7129/El\\_espacio\\_p%C3%ABAblico,\\_ciudad\\_y\\_ciudadan%C3%ADa.pdf](http://sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7128/7129/El_espacio_p%C3%ABAblico,_ciudad_y_ciudadan%C3%ADa.pdf)
- Carrión, F. y Wollrad, D. (1999). *La ciudad, escenario de comunicación*. Quito: Flacso.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dane (2011). Censo General 2005. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dane (2011). Población en los municipios de Antioquia por subregiones según los cuatro últimos censos 1964 - 1973 - 1985 - 1993. Recuperado de [http://www.antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/descargas/2011/sistemas-deindicadores/anuario2004/sitio\\_gobernacion/anuario2004/poblacion/po315.xls](http://www.antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/descargas/2011/sistemas-deindicadores/anuario2004/sitio_gobernacion/anuario2004/poblacion/po315.xls)
- Domínguez, A. (2010). Subcultura y arte urbano como herramienta política. En: *El arte urbano como forma de comunicación*. Recuperado de <http://arteurbanoformacomunicacion.blogspot.com/>
- El Oriente (2014). Casa de La Convención, un olvido de los rionegreros. Recuperado de <http://periodicoeloriente.com/noticias/casa-de-la-convencion-un-olvido-de-los-rionegreros.html>
- Galeano-Marín, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.

- García-Dussán, E. (2002). Una perspectiva semiótica de la ciudad de Bogotá. *Folios*, 16, pp. 23-31.
- Gómez, P. (2016). Opinión: Industrialización que tumbó la tradición. Inforiente. Recuperado de <http://inforiente.info/2016/09/01/opinion-industrializacion-que-tumbo-la-tradicion/>
- Loaiza-Bran, J. (2013). ¿Ollas en Rionegro? Que Santos diga dónde, replicó el Alcalde. *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/historico/ollas\\_en\\_rionegro\\_que\\_santos\\_diga\\_donde\\_replico\\_el\\_alcalde-PEEC\\_236494](http://www.elcolombiano.com/historico/ollas_en_rionegro_que_santos_diga_donde_replico_el_alcalde-PEEC_236494)
- Loaiza-Bran, J. (2014). Calle Obando de Rionegro deja atrás estigma de drogas. *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/historico/calle\\_obando\\_de\\_rionegro\\_deja\\_atras\\_estigma\\_de\\_drogas-AAEC\\_277326](http://www.elcolombiano.com/historico/calle_obando_de_rionegro_deja_atras_estigma_de_drogas-AAEC_277326)
- Llano, Ch., Escobar, S., López, E. y Ossa, J. (2010). Memorias de un camino andado: Historia de un oficio en extinción. Recuperado de <http://equinoxio.org/destacado/memorias-de-un-camino-andado-parte-1-de-4-10134/>
- Macía-Echeverri, J. (2014). La zapatería en Rionegro, un arte centenario que llega a su fin. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14811435>
- Martín-Barbero, J. (2009). La nueva experiencia urbana: trayectos y desconciertos. *La Ciudad Viva*, 1, pp. 64-71.
- Martínez, J. (2009). Parque de los Mártires, rincón colonial para contar historias. Recuperado de <http://www.inforiente.info/ediciones/2009/abril/2009-04-27/13145-parque-de-los-martires-rincon-colonial-para-contar-historias.html>
- Medina-Cano, F. (2003). *Comunicación, consumo y ciudad*. Medellín: UPB.
- Mi Oriente (2016). En Rionegro, demuelen inmuebles utilizados para expendio de alucinógenos. Recuperado de <http://mioriente.com/altiplano/rionegro/en-rionegro-demuelen-inmuebles-utilizados-para-expendio-de-alucinogenos.html>
- Miralles-Castellanos, A. (1995). Contra el confinamiento de la sociedad. *Comunicación*, 18, pp. 5-6. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Municipio de Rionegro (2015). Oferta de atractivos turísticos de Rionegro. Recuperado de [http://www.rionegro.gov.co/rsc/pdf/2012/turismo/atractivos\\_turisticos\\_rionegro.pdf](http://www.rionegro.gov.co/rsc/pdf/2012/turismo/atractivos_turisticos_rionegro.pdf)
- Murad-Rivera, R. (2003). Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia. *Serie Población y Desarrollo*, 48. Cepal. Recuperado de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/14000/P14000.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>
- Pereira, J. (1995). *Comunicación, cultura y ciudad*. Campo de reflexión, propues-



- tas de investigación. *Signo y Pensamiento*, 14 (27), pp. 11-20. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Redacción El Tiempo (1992). Tres masacres en Antioquia. *El Tiempo*, recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-225592>
- Reguillo, S. (1995). *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. México: ITESO.
- Rionegro Estéreo (2013). Jornada de embellecimiento en la Calle Obando. Recuperado de <http://www.rionegroestereo104.com/jornada-de-embellecimiento-en-la-calle-obando/>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) (2013). Cambio extremo a la cara de las 'ollas de vicio'. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=1521>
- Sennet, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Varela, A. (2003). La ciudad. Un posible mapeo de la mirada. En: Saintout, Florencia (Ed). *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.



# RELACIONES DE PAREJA Y MATERNIDAD EN MUJERES QUE HABITAN LAS CALLES DE LA CIUDAD DE MÉXICO: LAS NARRATIVAS, LAS MIRADAS<sup>1</sup>

Iván Alejandro Saucedo Vázquez<sup>2</sup>

## Introducción

A medida que pasan los años, la dinámica de niños/as y jóvenes viviendo en las calles de los espacios urbanos se ha vuelto más compleja. Incluso se podría decir que la calle como espacio de supervivencia descrita en los estudios de décadas anteriores difiere mucho del contexto actual, ya sea por la edad de las personas que viven en estos espacios, por el tipo de drogas a las que tienen acceso actualmente, por las actividades laborales que realizan, etcétera. Uno de los elementos que cobra una especial relevancia es la presencia cada vez mayor de niñas en los grupos callejeros, lo cual ha propiciado cambios paulatinos y sustanciales en la dinámica de este fenómeno, no solo por la incorporación de nuevas formas de convivencia al interior de los grupos, sino también por los significados que involucra el hecho de que una mujer viva en la calle.

Si bien es cierto que tanto hombres como mujeres en situación de calle comparten muchas de las características y prácticas identificadas en estas poblaciones, al abordarse el concepto «niños de la calle» pareciera que se da por hecho que este incluye a hombres y mujeres por igual, con lo cual se omite que hay diferen-

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, llamado *El arraigo callejero en niñas y mujeres jóvenes que viven en las calles de la Ciudad de México*, llevado a cabo con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT.

<sup>2</sup> Licenciado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Psicología, UNAM (programa competente a nivel internacional, PNP). Catedrático e investigador en la Universidad de la Salle Bajío. Correo electrónico: aljivangato@hotmail.com

cias importantes necesarias de considerarse dentro de la intervención educativa, ya que los problemas sociales «afectan de manera diferente a niños y a niñas» (Hart, 1998, p. 27). De hecho, Paulo Freire (1987) menciona al respecto: «la problemática de la niña de la calle es mucho más grave por la doble condición: de abandono y de mujer. En la calle está más expuesta a sufrir las consecuencias de cómo se sitúa el papel de la mujer en la sociedad» (p.10).

También es importante considerar que la mayor presencia femenina en la calle, además de incrementar las cifras de menores en esta situación, complementa las condiciones para la procreación de nuevas generaciones de niños y niñas «callejeros», contribuyendo desde una doble perspectiva al incremento numérico de esta población (Saucedo, Rábago, Ramírez y Bertado, 2006). Sin embargo, la problemática de las niñas y mujeres en la calle no ha significado una preocupación central por parte de la mayoría de las instituciones dedicadas a la intervención con este tipo de poblaciones (Sánchez, 1996; Aptekar y Heinonen, 2003).

La percepción de los espacios callejeros como inadecuados para una mujer ha estado presente en diversos momentos históricos, adquiere matices especiales para cada época. Durante tiempos de la colonia, por ejemplo, el espacio natural donde una mujer debía permanecer era su familia, ya que se consideraba que las mujeres sin familia propia eran vulnerables y de escaso valor para la sociedad. Es así que existieron espacios destinados a la reclusión de las mujeres que no contaran con el apoyo o cobijo de una figura masculina, tales como los conventos y las casas de recogimiento, o «casas de recogidas». Estas instituciones estaban destinadas a ofrecer refugio a solteras, viudas y esposas abandonadas (Arrom, 1988). Otro texto relevante al respecto es *Locura y mujer durante el porfiriato* de la Dra. Martha Lilia Mancilla (2001), el cual presenta el abordaje profesional que se daba en un hospital de dicha época a las mujeres diagnosticadas con histeria, las cuales como aspecto relevante para su diagnóstico presentaban actitudes contrarias a lo que debía ser una mujer, de acuerdo con los criterios de la época.

Así, a lo largo de la historia no existen muchos documentos que avalen la presencia de niñas y mujeres que vivieran en las calles y, para los casos donde se les llega a mencionar, ellas son referidas como prostitutas, enfermas mentales o «pecadoras», entregadas a diversos placeres (Mancilla, 2001). Al respecto, Campbell (1987, citado en Lucchini, 1998) escribe que hasta los años setentas, existieron dos rasgos principales que caracterizan a las niñas y mujeres que frecuentan las calles: problemas de índole psicológico, y un comportamiento sexual desviado. Entonces, las mujeres en estas circunstancias pueden ser consideradas una vertiente de las llamadas poblaciones ocultas (Romero, Rodríguez, Durand-Smith y Aguilera, 2003) ya que, si bien existen y han existido en diversos momentos de la historia, han sido menos estudiadas en relación con los varones.

Es para la década de los años ochenta que algunas investigaciones comenzaron a llamar la atención respecto al hecho de que la población de calle no era constituida solamente por adolescentes de sexo masculino, sino de ambos sexos, y que era necesario tomar en consideración esta especificidad del sexo femenino. A partir de ahí, al investigarse el mundo del niño «de la calle» se empieza a delimitar la existencia de mujeres dentro de estos grupos, sin embargo, la forma en que las «niñas de la calle» son caracterizadas resulta ambigua: engloba tanto a las que conviven con la familia y viven en grupos callejeros, como a las que ejercen la prostitución, o a las que participan en programas oficiales o alternativos, o viven en instituciones (Gomes, 2006).

Entonces, el presente trabajo, considerando la necesidad de indagar y profundizar respecto a procesos que permean la subjetividad de mujeres en contextos particulares, tiene como propósito caracterizar la forma en que mujeres jóvenes que viven en las calles de la ciudad de México viven las relaciones de pareja y la experiencia de ser madres, para lo cual presenta los principales aspectos que condicionan dichas vivencias en este espacio particular.

### **Aproximación metodológica**

La investigación que se llevó a cabo es de tipo cualitativo, ya que su finalidad fue analizar fenómenos de orden subjetivo o simbólico relacionados con las percepciones de las participantes acerca de distintos eventos, actividades que forman o formaron parte de su vida cotidiana en la calle, y de la manera en que ellas los interiorizan y condicionan, conformando su identidad como «callejeras». Para este trabajo se empleó una aproximación clínica social, debido a que esta puede dar cuenta de los aspectos sociales involucrados en la dinámica de la vida callejera, a la vez que contempla la particularidad de cada mujer en términos psíquicos (Taracena, 2007).

Para la obtención de los datos se empleó la observación de tipo etnográfico, así como entrevistas a profundidad. La etnografía pretende captar significados y reglas de acción social dentro de un contexto particular: implica métodos de entrevista y observación, en un proceso flexible dentro del cual se someten a prueba de manera repetida las definiciones y re-definiciones de dichos significados en el campo de la experiencia, hasta identificar explicaciones holísticas, coherentes y consistentes del funcionamiento del grupo estudiado (Yang y Miller, 2008). La etnografía no sigue una lógica lineal, involucra un ir y venir entre el trabajo de campo, el trabajo con los datos que se van obteniendo y la literatura revisada, considera que muchos de los movimientos de la investigación se derivan de exigencias de los mismos datos, de lo que estos van ofreciendo a la temática abordada. El trabajo et-

nográfico se adscribe dentro del paradigma comprensivo, donde lo que se pretende es entender los significados de prácticas, objetos, situaciones y relaciones. Como zona de observación se eligió un parque ubicado en la demarcación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, la cual, en los censos que se han efectuado acerca de niños, niñas y jóvenes que habitan la calle, ha mostrado ser aquella donde se ubica la mayor parte de los puntos de reunión y de trabajo.

Por otra parte, a partir del empleo de entrevistas a profundidad se puede dar como resultado la construcción de relatos de vida, relatos que transmiten las formas de vida de una persona o una colectividad dentro de un contexto histórico determinado (Aceves, 1993). Dicho instrumento fue empleado como entrevistas focalizadas en su forma de relatos cruzados (Pujadas, 1992) y de tipo temático, cuyo procedimiento consiste en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés —un tema común— del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos. Se trata de obtener una perspectiva multicéntrica referida a un objeto de estudio (en este caso, la vida en la calle), a través de la diferenciación y búsqueda de particularidades entre las niñas o adolescentes; así, cada narración personal es confrontada y completada con la de las otras personas, con la intención de que el resultado final sea un cúmulo de experiencias personales acerca de un mismo tema o situación.

Respecto a la población abordada, se realizaron siete entrevistas a mujeres que estaban presentes constantemente en la zona de San Fernando; se buscó, al momento de las entrevistas, que cumplieran con ciertos criterios (al menos un mes de vida en la calle, que accedieran a ser entrevistadas, que se encontraran en condiciones de ser entrevistadas).

El tratamiento de los datos se llevó a cabo a partir de un análisis temático de los mismos (Kornblit, 2004), el cual consistió en efectuar lecturas flotantes sobre los textos obtenidos en búsqueda de temas recurrentes, susceptibles de ser establecidos como categorías; a partir de ello se fueron conformando los grandes temas de las entrevistas, los cuales se agruparon en categorías. En total se efectuaron siete entrevistas a mujeres, de las cuales se cambia el nombre por cuestiones de confidencialidad.

Atendiendo a los propósitos y al formato del presente texto, la exposición se lleva a cabo hilando información derivada de la literatura con los datos derivados del trabajo de campo realizado.

### **Maternidad «callejera»**

Existen dos temas vinculados a la vida en la calle para los que el hecho de ser mujer adquiere una connotación especial: la maternidad en la calle, y la forma en que se llevan a cabo las relaciones de pareja. Si bien los embarazos no son acontecimientos planeados para estas jóvenes en la calle, en muchos de los

casos, pese a condiciones severas de desnutrición o deterioro de salud de las madres derivado del consumo de drogas, se logra el nacimiento de bebés, los cuales desde el momento de nacer estarán vinculados a los espacios callejeros, con todos los riesgos que esto implica.

El embarazo en niñas y mujeres callejeras ha sido documentado en varios estudios (Rizzini y Lusk, 1995; Sánchez, 1996; Saucedo *et al.*, 2006). Rizzini y Mandel Butler (2003), por ejemplo, desde una muestra de 16 niñas entrevistadas, encontraron a nueve de ellas con hijos, una cantidad muy elevada en relación con el resto de los adolescentes brasileños. En otro estudio (Raffaelli *et al.*, 1993), el 69 % de las mujeres mencionó que sus amigas habían estado embarazadas, y un 43,4 % que sus amigas habían tenido abortos. Un 44 % de los varones mencionó que alguno de sus amigos había embarazado a alguna niña o mujer.

El embarazo implica una crisis para estas mujeres, donde deben establecer un balance entre las libertades que la calle ofrece, y las atenciones requeridas por su hijo/a; a partir de esta reflexión es cómo se determinan las condiciones en que este bebé va a crecer. La noción de maternidad se encuentra idealizada por estas mujeres: al hablar de la idea de ser madres su discurso denota un ideal, algo que entienden que cumple con las expectativas sociales destinadas para las mujeres; que podría propiciar una revalorización positiva de su persona. Aunque lo cierto es que toman el discurso socialmente aceptado para la maternidad, pero en realidad no lo asumen para ellas, ya que es vista como un cúmulo de limitaciones y riesgos en relación con su vida en la calle.

De acuerdo con Saucedo *et al.* (2006), una estrategia que las niñas usualmente emplean para evitar ser golpeadas por otra mujer, o el abandono de la pareja, es argumentar que están embarazadas. Y aunque en muchas ocasiones el retraso menstrual está presente, suele estar más relacionado al consumo de drogas y el grado de desnutrición que presentan.

Pese a estas circunstancias, en muchas ocasiones es posible el embarazo; es frecuente que no haya muchas muestras de cariño por parte de las madres hacia el bebé que viene, y que tampoco hablen mucho del embarazo. Como se había mencionado anteriormente, es común que durante algún tiempo entren en crisis, pues saben que parte de su libertad se perderá, o se verá limitada. Además, tienen pocos conocimientos acerca de sexualidad y de lo que está pasando en sus cuerpos, entonces es común que teman por sus vidas. Es en ese momento cuando algunas viven su embarazo de una manera crítica: el consumo de drogas aumenta considerablemente; es difícil que dejen de drogarse durante este período. También es frecuente en estas circunstancias que el grupo de callejeros esté más pendiente de ella y la cuiden para que no se drogue tanto, ya que existe la creencia de que si se drogan poco el bebé no resultará afectado.

Otra situación que genera crisis en estas jóvenes es el distanciamiento de su pareja por motivo del embarazo, y el miedo acerca de lo que pensarán sus papás o familiares en los casos donde aún mantienen contacto con ellos. Además, se dan cuenta de que el vientre les crece, ya no tiene la misma libertad de movimientos y además se está transformando su figura femenina. Una de las resoluciones posibles de esta crisis es que la joven embarazada intente abortar. Se conocen casos en los que las mujeres embarazadas han ingerido el activo<sup>3</sup>; esto provoca que las lleven al hospital, que les realicen un lavado estomacal y al siguiente día están de regreso en la calle. Otras veces, al no poseer dinero para practicarse un aborto, se golpean el vientre, y en casos extremos, al nacer su bebé lo abandonan en algún espacio público.

Para el caso de la paternidad de los niños de la calle, si bien es común que al principio los jóvenes muestren interés al respecto, con el transcurso del embarazo se van desentendiendo de su pareja. Inicialmente es motivo de orgullo el hecho de que vayan a tener descendencia. Sin embargo, la permanencia del padre es muy frágil, ya que en cualquier momento pueden irse con otra mujer, evadiendo su papel como padres, con lo que muchos reflejan la imagen paterna que vivieron en casa. De acuerdo con Aptekar y Heinonen (2003), en muchas ocasiones los varones no contemplan a estas jóvenes como sus legítimas esposas, por lo que no les brindan un apoyo económico. Y es común observar que un varón tenga hijos con distintas mujeres en la calle, sin hacerse responsable por ninguno de ellos.

En los casos en que se responsabilizan de los hijos, únicamente asumen su papel de proveedores; es poco frecuente que se les vea cuidar directamente a los hijos, buscar contactos afectivos con ellos, involucrarse lo menos posible en los cuidados de su hijo/a (Saucedo *et al.*, 2006).

Al estar con un bebé en la calle, las mujeres, expresan una mayor dependencia hacia su pareja, al requerir de mayor cantidad de alimento y otras cosas que su hijo/a demanda, al mismo tiempo que pierden movilidad en la calle. En las ocasiones en que el padre no se hace cargo del bebé —argumentando que no es suyo— ellas buscan la forma de conseguir dinero, y muchas veces esta consiste en *charolear*<sup>4</sup> o *palabrear*<sup>5</sup> con el bebé en brazos, lo cual genera que la gente le brinde más apoyo.

<sup>3</sup> El «activo» pertenece a las drogas llamadas inhalables, y es una sustancia con muy alto contenido de tolueno, la cual es relativamente fácil de conseguir en ferreterías o tiendas semejantes. Los inhalables se consumen generalmente empapando un pedazo de papel o estopa con un disolvente, acercándolo posteriormente a la boca y nariz, para respirar los vapores. En México, al trapo o papel mojado se le conoce como «mona» y el verbo «monear» se usa como sinónimo de inhalar.

<sup>4</sup> Consiste en pedir dinero a los transeúntes, ya sea en la calle o en espacios públicos; hace alusión a poner la mano extendida, con la palma hacia arriba, a manera de «charola».

<sup>5</sup> Se trata de hablar o «palabrear» a los transeúntes o pasajeros de algún transporte colectivo, tratando de convencerlos para que les den dinero. Algunos argumentos frecuentes son: «soy una niña de la calle, prefiero hacer esto a robarle», «estoy en rehabilitación», o «quieran mucho a sus hijos, para que no terminen como yo».



Esta práctica implica diversos riesgos para su hijo: caídas, accidentes de tránsito, la sustracción del bebé, etcétera, y en muchas ocasiones, mientras están en la calle, la mamá se está drogando, por lo cual el bebé permanece durante el día inhalando dichas sustancias, con todos los perjuicios para la salud vinculados a esta práctica. Otro riesgo es el hecho de que las autoridades pueden quitarles a los niños (sin posibilidad de recuperarlos), ya que casi nunca cuentan con la hoja de alumbramiento o el acta de nacimiento; frecuentemente ni siquiera ellas se encuentran registradas.

#### *Los hijos/as de las jóvenes «de la calle»*

Al momento de nacer su bebé, dependiendo de cómo se haya dado el proceso de asimilación de su estado, de las expectativas que la niña tenga de sí misma como madre, y del soporte que reciba tanto de su pareja como de su red de apoyo, se portará ya sea distante con su hijo/a, o cariñosa. Los cuidados que brindará a su bebé serán aprendidos a través de la práctica y con la ayuda de otras madres, de adultos que la asistan y miembros de algunas instituciones. El aprender a cuidar un bebé comúnmente genera mucha frustración en la madre, al tener que destinar mucho de su tiempo en esta actividad, y muchas veces esta frustración se ve traducida en maltrato hacia el bebé, ya sea físico, o por descuido (Saucedo *et al.*, 2006).

Tavera (2007) documentó una experiencia de taller con madres callejeras donde se exploraba su visión de la maternidad, su vínculo afectivo con sus hijos y la percepción que tenían respecto a la transformación de sus cuerpos derivada de la maternidad. Dentro de los resultados obtenidos, se puede observar una valoración negativa de las madres respecto a su cuerpo durante y después del embarazo; a su vez, se observa poca interacción con sus hijos, y una tendencia hacia las interacciones violentas con ellos, inclusive en los juegos. Por otra parte, hay un estudio que contradice estos resultados (Rizzini y Mandel Butler, 2003), al plantear que las adolescentes con hijos entrevistadas en su estudio parecían tener lazos afectivos fuertes y estables con sus hijos.

El nacimiento del bebé también puede ser un motivo de cambios en la dinámica de pareja (para los casos en que los padres permanezcan juntos), la cual inicialmente buscarán un espacio más seguro para tener al niño o la niña. Estos espacios son frecuentemente cuartos de hotel, los cuales pagan diariamente por tiempo indeterminado. Algunas veces la maternidad en la calle es asistida por un adulto, familiar de alguno de los miembros de la pareja, quienes asumen el cuidado del bebé. Esto representa una ventaja para las niñas, ya que recuperan la movilidad que tenían antes de ser madres en la calle, aunque esto muchas veces les representa un sentimiento de culpa.

Entonces el bebé regresa al núcleo familiar del cual la niña proviene. Su madre, antes una figura distante, ahora asume el papel de figura maternal para su nie-

to o nieta en su casa, donde frecuentemente continúan las mismas problemáticas que anteriormente orillaron a la niña a salir de su hogar. La abuela entonces lima asperezas con su hija, al tiempo que reproduce una nueva familia. La niña, aunque consigue un acercamiento con su familia, difícilmente se separa de la dinámica callejera; es más común que gradualmente se vaya desentendiendo de responsabilidades hacia su bebé, al tiempo que sigue inmersa en la calle. En ocasiones, la abuela asume totalmente la responsabilidad sobre su nieto/a y llega a prohibir a la niña que mantenga contacto, haciendo alusión a los riesgos que tiene el hecho de que el bebé se encuentre en la calle, o de que la vea en la situación en la que se encuentra (el callejerismo, con todas sus implicaciones). Esto determina para la niña una nueva crisis al no poder cumplir con su rol materno, pero con frecuencia terminan por ceder a que su madre se haga cargo de su hijo/a; en muchos casos llegan a quedar embarazadas nuevamente, ya que el hecho de haber sido madres no determina que en adelante utilicen algún método anticonceptivo, o que establezcan algún tipo de protección durante sus prácticas sexuales. En ocasiones, los hijos que tienen posteriormente son de otras parejas; el patrón de familias disfuncionales se repite nuevamente, con resultados negativos, principalmente para los recién nacidos.

Otras veces, cuando no se quedan en la calle, es frecuente que vayan a vivir con la familia del novio; esto les da más la noción de la formalidad del matrimonio, aunque no lo sea. Este es un ideal que la mayoría de los padres callejeros expresan: el hecho de que su familia nuclear, con la que pocas veces mantienen un contacto, lo va a ayudar a asumir su paternidad.

Como se puede observar, el hecho de ser padres o madres en la calle se caracteriza por diversas complicaciones y riesgos, marcados constantemente por un esfuerzo por reproducir las imágenes maternas/paternas vividas en los propios núcleos familiares, lo cual deriva en diversas situaciones donde la inequidad de género también se encuentra presente.

Los hijos de estas niñas y mujeres son los más violentados en sus derechos, ya que por sus condiciones de vulnerabilidad se ven expuestos a diversas situaciones de riesgo, ya sea por descuido, abandono, o de manera intencional; además, es frecuente que sus madres permanezcan con ellos en las zonas callejeras durante gran parte del día, y en muchos casos los bebés permanecen inhalando las sustancias que los «callejeros» consumen.

En ocasiones, las instituciones gubernamentales han optado por quitar a estas madres sus bebés, con la finalidad de alejar a estos de los riesgos que la calle conlleva. En palabras de Pérez (2008): «la decisión sobre el producto de su embarazo suele quedar fuera de su voluntad y en manos de las instituciones y programas encargados de ayudarles. Su maternidad cuenta con muy pocos espacios de atención profesional y una negación inmediata al deseo de ser madre en la calle» (p. 13).

Sin embargo, es de suma importancia considerar que una intervención con estas mujeres y sus hijos debe estar enmarcada en el respeto de los derechos de ambos, lo cual incluye respetar la decisión de estas jóvenes de asumir su maternidad o no. Gontijo y Medeiros (2004) plantean que, aunque la maternidad adolescente ha sido generalmente contemplada como un problema de salud importante que puede traer graves riesgos para la madre y su hija/o, es importante tomar en cuenta el sentido que este acontecimiento adquiere para la madre: para las adolescentes, principalmente aquellas en situación de riesgo social y personal, la maternidad puede convertirse en el centro de sus vidas; adquiere el carácter de una nueva forma de reconocimiento social que le permitiría establecer nuevas formas de relacionarse y actuar. Estas circunstancias deben ser tomadas en cuenta por los educadores como un momento crítico en la vida de estas mujeres, a partir del cual se pueden estructurar mejores alternativas de vida.

Así, el embarazo aparece como un posible momento de reflexión en la vida de las mujeres abordadas, dentro del cual el educador puede cumplir un papel fundamental; es entonces que un espacio para la atención de niñas y jóvenes en situación de calle debe ser mucho más que un espacio físico para abrigo; debe conformarse como un espacio con un atractivo mayor al de la calle (Oliveira y Medeiros, 2006).

### *Relaciones de pareja*

Las demostraciones de cariño entre los jóvenes que están en las calles suelen ser toscas, agresivas; sin embargo, siguen siendo para ellos referencias de afecto. Generalmente, las jóvenes sueñan con un amor grande que será capaz de transformar sus vidas; en cuanto están involucradas afectivamente con un varón viven intensamente las experiencias sexuales como experiencias afectivas. Esto también ocurre con los varones, quienes también anhelan una relación de pareja lo más semejante al matrimonio; sin embargo, la elección de una pareja estable para una relación formal ocurrirá más con mujeres que no están viviendo en las calles, ya que una niña o mujer callejera, por la connotación negativa que este espacio adquiere para el caso de las mujeres, no es considerada por ellos como apta para ser una buena esposa (Nogueira y Bellini, 2006).

Saucedo *et al.* (2006) identifican las siguientes características vinculadas a las relaciones de pareja mantenidas en la calle: Es común que existan parejas en la calle, las cuales cumplen con distintas funciones. Debido a la menor proporción de mujeres en la calle en relación con los varones, es más frecuente verlas a ellas formando una pareja: Magazine (2006) estima que alrededor de la mitad de los varones mayores de 15 años de edad y casi todas las mujeres mayores de 13 años se involucran en una relación de pareja. Algunas ventajas que esta unión proporciona para el caso de las mujeres es apoyo en la manutención, para no pasar frío, para

que la mujer no sea acosada por otros miembros del grupo. En algunos casos, la elección de pareja aparece como una estrategia para obtener diversos beneficios, donde el cuerpo se convierte en una forma de intercambio.

Para las mujeres, acceder a relaciones sexuales, además de la satisfacción implícita que esto involucra en un espacio donde no hay limitaciones directas para ello, implica el hecho de querer una pareja que las cuide, que les dé drogas, comida y ropa; incluso, que las lleve a vivir a un hotel. Aunque parezca que este intercambio sexual está basado en los beneficios obtenidos, es muy frecuente que también lo hagan porque se involucran sentimentalmente, a tal grado que muchas de sus actividades se ven limitadas a lo que su pareja decida: si él no quiere que su novia asista a una institución entonces la mujer no asiste; o puede salir de alguna de estas por seguir a su compañero, cosa que difícilmente ocurre por parte de los varones. Esto es a lo que Magazine (2006) llama «virilocalidad»: el varón es quien determina el espacio donde la pareja debe permanecer, ya sea el grupo callejero al que él pertenece, o en algunos casos con la familia de este.

Las mujeres frecuentemente viven una gran dependencia emocional hacia sus parejas, lo que hace que les permitan insultos, golpes, infidelidades, chantajes, etcétera; tienen la idea de que una pareja las «protege» de agresiones sociales por parte de otras personas, además de que a su lado ganan «respeto» y «prestigio» (González de la Rocha, 1988).

Muchas de las crisis depresivas que llegan a tener las niñas en la calle están vinculadas a su relación sentimental; llegan incluso a realizar algunas conductas autodestructivas, tales como el tomarse una lata de solvente o intentar cortarse las venas, con tal de llamar la atención de su pareja. Por tanto, se puede decir que muchas veces las relaciones que establecen las mujeres con sus parejas están basadas en la dependencia, y las relaciones de pareja en la calle poseen carga afectiva e involucramiento mayor para las mujeres que para los hombres, al menos en el caso de las historias abordadas.

En cuanto a los varones, el hecho de tener pareja, además del complemento afectivo, implica disponibilidad sexual, compañía; y generalmente son ellos la parte dominante de la relación. En ellos es más tolerable el hecho de que tengan muchas parejas, e incluso que tengan hijos de mujeres distintas. La relación no les implica límite para realizar las actividades que quieran como en el caso de las mujeres; es decir, no sienten un compromiso tan fuerte: si llega otra mujer que les agrada, fácilmente cambian de compañera. El abandono de la pareja es común de acuerdo a su propio esquema familiar, por lo regular ella es más vista como una compañía para compartir experiencias en la calle que como una opción de estabilidad.

Además de la violencia que pueden sufrir por parte de los varones, en la calle son frecuentes las peleas entre mujeres, principalmente relacionadas con los hom-

bres. Incluso, muchas veces estas diferencias influyen en su movilidad por los espacios callejeros, muchas veces tienen que salir de alguna zona de calle por el riesgo de tener enfrentamientos con otra mujer.

El cortejo previo a las relaciones de pareja suele ser muy breve, y se da a partir de un juego, o de actividades compartidas; este implica poco esfuerzo por parte de los varones. Magazine (2006), a partir del trabajo de campo con dos grupos callejeros, establece algunos patrones de parejas que se conforman en la calle, las cuales pueden ser de utilidad como categorías de análisis:

- Uno de ellos es cuando los varones se unen con mujeres externas al grupo al cual pertenece, las cuales pueden contar o no con relaciones familiares, y la pareja reside con familiares del varón, y el hombre generalmente se traslada a diario al área donde habita su grupo, para trabajar y consumir alcohol y drogas con los demás miembros. En algunos casos esta oscilación entre la calle y la casa se va haciendo cada vez menos frecuente, hasta que el muchacho se deslinda totalmente del grupo.
- En un segundo patrón, los varones forman pareja con mujeres externas a su grupo que también están involucradas dentro de la dinámica callejera; los dos cohabitan en algún hotel de bajo costo, o en la zona donde la mayor parte de los miembros del grupo del hombre duerme en ese momento. Entonces existe menor probabilidad de que los varones se separen de su banda, y la pareja tiende a pasar por períodos donde están juntos y otros donde se separan. Durante el tiempo que la unión permanece, la mujer generalmente se considera como parte del grupo, y cuando la relación se termina ella se separa de éste. Aunque en ocasiones el varón muestra intenciones de independizarse del grupo junto con su pareja, la participación de éste en las actividades grupales de consumo limita los recursos económicos que permitirían el acceso a una vivienda alquilada, así como a otros gastos que posibilitarían su residencia en otro espacio.
- Otra categoría que el autor describe es aquella donde el grupo callejero en el cual las parejas se establecen presenta una mayor organización y dependencia entre sus miembros respecto a las responsabilidades compartidas entre parejas y miembros solteros del grupo por ejemplo en cuanto a las actividades de cuidar a los niños, la preparación de alimentos y la obtención de recursos económicos. Este tipo de acuerdos en el grupo reduce las responsabilidades sociales, así como los problemas económicos para las parejas, lo cual incide en una tendencia hacia una mayor estabilidad y duración para estas uniones.

- Tener novio es semejante a estar casados, de acuerdo con su percepción del matrimonio. Estas parejas rara vez utilizan este término, sin embargo, con frecuencia se refieren a sus parejas como su esposo/esposa, marido/mujer, siendo que estas uniones se realizan en forma consensual, al margen de una ceremonia civil o religiosa (Magazine, 2006). La niña o adolescente en situación de calle frecuentemente considera que debe ser mantenida por su pareja: el hombre trabaja, o cuando menos aporta la cantidad más importante de dinero y la mujer asume las actividades domésticas (tales como lavar la ropa, preparar los alimentos, cuidar a los hijos, etcétera), más emparentadas con la figura de ama de casa, tanto si están en la calle, como si rentan un cuarto de hotel ocasionalmente.

Si tiene una pareja estable, el vínculo de la mujer con el grupo cambia: ya no convive tanto con otros hombres, ya no mantiene intercambios sexuales con otros miembros del grupo, ahora tiene más dinero, se viste diferente. En ocasiones acompaña a su pareja a trabajar en las diversas actividades características de estos grupos, principalmente cuando no tienen hijos.

Otro rasgo notable en estos matrimonios es la presencia común de rupturas, lo que evidencia relaciones inestables. Muchas parejas se separan durante semanas o meses y luego vuelven a juntarse por períodos similares; durante este transcurso uno o ambos miembros pueden encontrar una nueva pareja, con la que se inician nuevas relaciones con patrones similares (Magazine, 2006).

- Es común tener un novio que las maltrate. Los juegos entre parejas tienden a ser agresivos, es común que los hombres golpeen a sus novias, incluso cuando están embarazadas. Aunque ellas muchas veces argumentan que huyen de sus hogares para evitar situaciones de violencia, al estar en la calle estos maltratos son tolerados dentro de sus relaciones. Incluso, muchas veces este maltrato es justificado por la mujer, pues lo asume como parte de su relación, de manera que repite en la calle los mismos patrones de abuso que vivió en su familia.
- Son más toleradas las parejas homosexuales entre mujeres que las de hombres. La homosexualidad, ya sea como práctica o como preferencia sexual, es frecuente dentro de la vida en calle. Al igual que en otros contextos, uno de los miembros de la pareja asume el papel masculino, mientras que en el otro existen características propias del sexo femenino. Así como se reproducen los roles de género, las situaciones de violencia de género se ven reflejadas en estas parejas.

La homosexualidad, aunque en muchos de los casos no es una práctica visible hacia fuera de los grupos, es tolerada dentro de estos, principalmente en el caso de las mujeres. Esto se puede explicar desde el hecho de que, como se comentó anteriormente, la calle en tanto espacio de residencia exige atributos socialmente considerados como masculinos. El hecho de que un hombre busque asumir características socialmente determinadas para una mujer es mal visto.

En muchos casos, principalmente en los grupos donde no hay mujeres o donde todas ellas tienen pareja, existen prácticas bisexuales. Esto se presenta, de acuerdo con El Caracol, A. C., con el objeto de resolver mutuamente la urgencia sexual entre varones, sin existir necesariamente el vínculo afectivo y su práctica reduce para el caso de grupos donde hay mujeres. También es frecuente la referencia de prácticas zoofílicas en los grupos callejeros, aunque es condenada al interior de estos (El Caracol, 2005).

Todos estos resultados revelan que los niños y adolescentes se involucran en conductas sexuales que los ponen en riesgo de infecciones transmitidas sexualmente, incluyendo VIH/SIDA, y se enfatiza el hecho de que el sexo es un comportamiento multi-determinado y extendido en esta población. Las intervenciones deben tomar en cuenta el hecho de que, para el caso de niñas/os y jóvenes «callejeros», el contacto sexual es utilizado como medio para asegurar la sobrevivencia, buscar comodidad, encontrar placer y lidiar con problemáticas de índole psicológica que surgen durante la adolescencia (Raffaelli *et al.*, 1993).

El proceso de inclusión social de las niñas es posible a partir de la relación interpersonal del educador con las niñas en su medio (Oliveira y Medeiros, 2006). Gomes (1996) propone que los temas vinculados a la sexualidad de estas niñas y adolescentes deben ser abordados a partir de los puntos de vista y las percepciones que sobre estos temas ellas tienen; transmitirles la información necesaria a través de estrategias pedagógicas lúdicas no convencionales.

### **Conclusiones: hacia una propuesta de intervención**

Como se ha observado a lo largo de este texto, las niñas y jóvenes que viven en la calle se enfrentan a una gran diversidad de condiciones adversas, diversas prácticas de riesgo, y se enfrentan al vivir en la calle a un medio que por condiciones de género resulta más hostil para ellas que para sus pares varones. Es preciso que se tome todo esto al momento de estructurar una intervención.

Si bien existen diversas instituciones encargadas de atender a poblaciones callejeras, tanto por parte del Gobierno como de la iniciativa civil, en realidad pocas son las que han generado programas específicos destinados a niñas y mujeres, o creado programas mixtos que respeten las particularidades que la calle presenta para cada género.

En cuanto a los vínculos, es importante mencionar que la mayoría de los espacios que existen con la finalidad de brindar atención a estas niñas y mujeres generalmente se enfocan a atender un perfil determinado de población, sin considerar los vínculos que estas personas hayan podido generar en la calle. Así, por ejemplo, existen pocas instituciones que atiendan conjuntamente a las jóvenes madres con sus hijos sin necesidad de canalizar a cada uno a instancias distintas; al igual ocurre para el caso de parejas o familias conformadas en la calle.

Es primordial para estructurar una intervención educativa con estas poblaciones el hecho de considerar su perspectiva como actores, como sujetos que construyen una identidad derivada de los espacios callejeros en los que conviven, y que a su vez son agentes activos que transforman continuamente estos espacios; es primordial entender cómo son elaborados los valores sociales por estas mujeres desde los grupos callejeros, para poder establecer programas educacionales. Es decir, se requiere de comprender las razones por las que una mujer «de la calle» se acerca a las instituciones, qué es lo que está demandando a estas.

Para esto, se considera de suma importancia el tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Todo el proceso de intervención debe tomar en cuenta la participación de estas mujeres, considerarlas titulares de derechos. Para esto es básico respetar sus decisiones y escuchar sus necesidades, así como las alternativas de solución que ellas mismas contemplan, e integrarlas dentro de la propuesta educativa.
- Contemplar que los hijos de estas mujeres son los más violentados en sus derechos, ya que, por sus condiciones de vulnerabilidad, se ven expuestos a diversas situaciones de riesgo: por descuido o abandono intencional. Ellos deben constituir una prioridad dentro de los procesos de intervención/participación.
- Respetar los esquemas familiares que se han conformado a partir de sus vínculos estructurados en la calle. No es posible llevar a cabo un proceso educativo si se aleja a las mujeres de su pareja o su/s hijo/s.
- A su vez, es importante entender que las repercusiones de la vida y prácticas «callejeras» adquieren connotaciones particulares para el caso de las niñas y jóvenes, tanto en el aspecto físico como mental (como el consumo de sustancias), por lo que algunas problemáticas deben ser contempladas desde las peculiaridades de cada género.
- Los temas vinculados a la sexualidad callejera de estas niñas y mujeres deben ser abordados desde los puntos de vista y las percepciones que



sobre estos temas ellas tienen, transmitirles la información necesaria a través de estrategias pedagógicas que contemplen las condiciones críticas de riesgo en las que se encuentran.

- Las intervenciones deben tomar en cuenta el hecho de que, para el caso de niñas/os y jóvenes «callejeros», el contacto sexual es utilizado como medio para asegurar la sobrevivencia, buscar comodidad, encontrar placer, y lidiar con problemáticas de índole psicológica que surgen durante la adolescencia (Raffaelli *et al.*, 1993).
- El embarazo en la calle puede presentarse como un posible momento de reflexión en la vida de las niñas, dentro del cual el educador puede cumplir un papel fundamental si orienta un proceso que posibilite la salida de la calle o el mejoramiento de las condiciones para la madre y su bebé. Esto debe llevarse a cabo contemplando tanto los derechos de la madre como del bebé.
- Se considera de importancia retomar el componente afectivo al momento de la intervención educativa: se ha observado que aquellas niñas y jóvenes que han logrado establecer un vínculo afectivo fuerte con alguno de los educadores de una institución, suelen regresar a esta para mantener dicho vínculo. El proceso de inclusión social de las niñas puede ser posible a partir de la relación interpersonal con las niñas en su medio (Oliveira y Medeiros, 2006).

### Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1993) (*Comp.*). *Historia oral*. México: Antologías Universitarias, Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aptekar, L. y Heinonen, P. (2003). Methodological Implications of Contextual Diversity in Research on Street Children. *Children, Youth and Environments*, I(1), pp. 202-219. Recuperado de <http://cye.colorado.edu>.
- Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la Ciudad de México: 1790-1857*. México: Siglo XXI Editores.
- El Caracol, A. C. (2005). *La sexualidad de los callejeros: elementos teórico-metodológicos para su abordaje*. Ponencia presentada en el marco del Curso-taller para educadores «La sexualidad de los callejeros», impartido durante el mes de junio, México.
- Freire, P. (1987). *Paulo Freire y los Educadores de la calle, una aproximación crítica*. n.º 1 de la Serie Metodológica, Programa Regional Menores en circunstancias Especialmente Difíciles. Colombia: Unicef.

- Gomes, S. (2006). O estudo da exploração sexual de crianças e adolescentes por meio de documentos de domínio público. *Psicología para América Latina*, 5. Recuperado de <http://psicolatina.org/Cinco/sexual.html>
- Gontijo, D. y Medeiros, M. (2004). Gravidez / maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 6(3). Recuperado de <http://www.fen.ufg.br/>
- González de la Rocha, M. (1988). De por qué las mujeres aguantan golpes y cuernos; un análisis de hogares sin varón en Guadalajara. En: Gabayet, L., García, P., González de la Rocha, M., Lailson, S., y Escobar, A. (eds.), *Mujeres y sociedad. Salario, hogar y acción social en el occidente de México*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco y CIESAS del Occidente.
- Hart, R. (1998). The developing capacities of children to participate. En: Johnson, V., Ivan-Smith, E., Gordon, G., Pridmore, P. y Scott, P. (eds). *Stepping forward; children and young people's participation in the development process*. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Kornblit, A. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En: Kornblit, A. (coord), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Argentina: Biblos.
- Lucchini, R. (1998). *Sociología de la supervivencia. El niño y la calle*. Universidad de Fribourg y UNAM-México.
- Magazine, R. (2006). Inestabilidad en las relaciones de pareja entre los niños de la calle de la Ciudad de México. *Ibero Forum*, 1, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.iberomx/iberoforum/1/pdf/magazine.pdf>
- Mancilla, M. (2001). *Locura y mujer durante el porfiriato*. México: Círculo Psicoanalítico Mexicano.
- Nogueira, L. y Bellini, L. (2006). Sexualidade e violência, o que é isso para jovens que vivem na rua? *Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis*, 15(4), pp. 610-616.
- Oliveira, N. y Medeiros, M. (2006). Histórias de vida de meninas com experiência pregressa nas ruas: perspectivas do processo de inclusão social. *Revista eletrônica de enfermagem I(1)*, pp. 119-127. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>
- Pérez, M. (2008). *Capítulo 31: Derechos de las poblaciones callejeras*. Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal. México: El Caracol, A. C.-CNDHDF.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Raffaelli, M. et al. (1993). Sexual Practices and Attitudes of Street Youth in Belo Horizonte, Brazil. *Social Science and Medicine*, 37(5), pp. 661-670.

- Rizzini, I. y Lusk, M. (1995). Children in the streets: Latin America's lost generation. *Children & Youth Services Review*, 17(3), pp. 391-400.
- Rizzini, I. y Mandel-Butler, U. (2003). Life Trajectories of Children and Adolescents Living on the Streets of Rio de Janeiro. *Children, Youth and Environments* 13(1). Recuperado de <http://cye.colorado.edu>.
- Romero, M., Rodríguez, E., Durand-Smith, A., y Aguilera, R. (2004). Veinticinco años de investigación cualitativa en salud mental y adicciones con poblaciones ocultas, segunda parte. *Salud Mental*, 27(1), pp. 73-85.
- Sánchez, M. (1996). *Las niñas olvidadas de la ciudad de México*. México: Unicef.
- Saucedo, I., Rábago, M., Ramírez, V. y Bertado, G. (2006). *Diferencias entre niños y niñas en situación de calle del Distrito Federal: Una aproximación cualitativa*. Publicación financiada por el programa «De la calle a la vida» del DIF.
- Taracena, E. (2007). Impacto epistemológico y social de la sociología clínica. En: De Gaulejac, V.; Rodríguez, S.; y Taracena, E., *Historias de vida: Psicoanálisis y sociología clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Tavera, M. (2007). Niñas de la calle: maternidad, memoria, historias y perspectivas de vida. En: Taracena, E. (coord.), *Problemas sociales en Salud y Educación, un enfoque cualitativo de investigación*. México: UNAM-FES Iztacala.
- Yang, K. y Miller, G. (2008). *Handbook of Research Methods in Public Administration*. Florida: CRC Press.



## **SEGUNDA PARTE**

# **Familia**



# RASGOS EVOLUTIVOS DE LA FAMILIA EN LA ESPECIE HUMANA<sup>1</sup>

Nicolás Parra-Bolaños<sup>2</sup>  
Juan Sebastián Benjumea-Garcés<sup>3</sup>

## Introducción

El concepto de evolución familiar se encuentra estrechamente ligado a modelos explicativos provenientes de la antropología, la etología, la psicología comparada, la sociología, la psicología social y, recientemente, desde las neurociencias. Es necesario que el lector comprenda que la evolución de lo que significa la familia debe abordarse desde aspectos biológicos, conductuales y sociales, ya que es un término de una complejidad, versatilidad y relatividad tan amplias, que tiende a

<sup>1</sup> Derivado del proyecto *Burnout en personal público y alfabetización familiar*, dentro del marco de la convocatoria de Apoyo a Investigadores de GRIESO-Institución Universitaria Marco Fidel Suárez, IUMAFIS. (ID. Proyecto: 000011-19012018). Los autores agradecen a la Institución por financiar y respaldar la producción de este capítulo de libro.

<sup>2</sup> Investigador Junior y Par evaluador reconocido por Colciencias, Colombia. Neurosicoeducador certificado, Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación, México. Máster en Neuropsicología, España. Licenciado en Psicología, Colombia. Co-Director Grupo de Investigación GRIESO, Institución Universitaria Marco Fidel Suárez (IUMAFIS), Colombia. Coordinador Internacional del Laboratorio de Neurociencias y Educación de la Asociación Educar, Argentina. Director Grupo de Investigación GRINSES, Fundación Pampuri, Ong Internacional, Colombia. Revisor de artículos científicos para 6 revistas indexadas. Ha publicado 15 artículos para revistas reconocidas internacionalmente, más de 40 *working papers* y actualmente es Investigador de Tiempo Completo en IUMAFIS.

Correo electrónico: inv.nbolanos@iumafis.edu.co

<sup>3</sup> Magíster en Docencia Universitaria, Panamá. Especialista en Gerencia Informática, Colombia. Licenciado en Psicología, Colombia. Director Grupo de Investigación GRIESO, Institución Universitaria Marco Fidel Suárez (IUMAFIS), Colombia. Investigador activo en la línea de investigación Prevención y Promoción en Salud, Educación y Empresa desde las Neurociencias. Miembro del Laboratorio de Neurociencias y Educación de la Asociación Educar, Argentina. Ha sido creador de cursos cortos, algunos *working papers*, revisor de diversas tesis y experto en creación de programas de educación superior y de extensión. Director académico de Invergroup Company, Colombia. Actualmente es Investigador de Tiempo Completo en IUMAFIS. Correo electrónico: inv.jbenjumea@iumafis.edu.co

cambiar conforme tienen lugar más y más avances en materia de ciencia, tecnología y cultura, lo que quiere decir que debemos acercarnos a todo lo alusivo a la familia, desde una tendencia multidisciplinaria que nos permita comprender dicho concepto en toda su amplitud y relevancia. Lo que se pretende con éste capítulo, es proporcionar al lector, herramientas básicas sobre las aportaciones de diferentes disciplinas científicas que convergen para proveer de explicaciones rigurosas al concepto de familia humana (Weaver, 2012).

El primer factor a ser analizado, consiste en las pautas de crianza, ya que esta involucra la protección y transferencia de energía, información y relaciones sociales de los miembros más fuertes de la familia hacia los miembros más jóvenes. En este punto, se resaltan las dinámicas afectivas y la forma en que aumenta la descendencia de un pueblo o etnia por medio de la reproducción y el cuidado de los miembros con menores rangos de edad en nuestra especie y, por ende, con menor capacidad de supervivencia, lo que se conoce desde la psicología del desarrollo como infancia, niñez y adolescencia. El segundo factor a analizar, tiene que ver con la selección natural, ya que esta ha mejorado los mecanismos que sirven para el fortalecimiento de los lazos familiares, puesto que somos una de las pocas especies que expresa en sus primeros años de vida, una total fragilidad y dependencia parental. Ello se debe a que, en los primeros años de nuestras vidas, tendemos a ser totalmente frágiles y débiles ante los avatares del contexto, por lo que se sobreentiende, que, de no ser por el entorno familiar, muy seguramente no podríamos sobrevivir y nuestras probabilidades de llegar a la vida adulta se reducirán exponencialmente. Y el tercer factor a analizar, consiste en los procesos de alfabetización familiar, dado que ello es una variable indispensable para introducir a los nuevos miembros de la familia humana al lenguaje, lo que, de no realizarse exitosamente, también disminuye las probabilidades de que los miembros con dificultades lingüísticas severas puedan conseguir transmitir su información genética y sus prácticas culturales a nuevas generaciones (Boeckx y Benítez-Burraco, 2014; De La Peña, Parra-Bolaños y Fernández-Medina, 2018).

### **Desarrollo conceptual**

Desde hace aproximadamente 200 000 años podemos datar los núcleos familiares mediados por comunicación compleja dentro de la especie humana, sin embargo, apenas hace unos 60 000 o 50 000 años, los humanos verdaderamente modernos, comenzaron a desplazarse más allá de su continente de origen, en este caso África, sin extinguirse en el intento, pues esta vez lo hicieron en pequeños grupos guiados por estrategias y por una fuerte cohesión familiar con lenguaje y no solo con comunicación, lo que sustentó aún más la continuidad de nuestra especie, dadas las peculiaridades que tiene el lenguaje en nuestra especie, en tanto a trans-



misión de la información eficiente y comunitaria. Además, en aquella época ya se empezaban a desarrollar cualidades para la caza y la recolección de alimentos que les permitió a nuestros antepasados, agruparse y manifestar sus primeros rasgos comportamentales distintivos respecto de las otras grandes especies de homínidos. Estos cambios en su estilo de vida, fueron dados por los múltiples y lentos procesos de evolución, encefalización, bipedestación y cocción de alimentos que se fueron desarrollando progresivamente; junto con las mutaciones, la selección natural, la adaptación, la competición por territorios de caza, e incontables fracasos, enfermedades y adversidades que le sirvieron a nuestra especie para generar los primeros acerbos de dialectos al interior de las más primitivas familias de *Homo sapiens* en las sabanas africanas de hace más de 60 000 años (Adami, Ofria y Collier, 2000).

La supervivencia humana no solo ha fortalecido a través de miles y miles de años los lazos familiares, sino que nos ha forzado a que diversos grupos humanos, aun estando separados por continentes hayan podido producir de forma aislada, los artefactos y accesorios necesarios para cortejos fúnebres, accesorios de ropa, utensilios de cocina, arquitecturas religiosas e instrumentos bélicos y de caza que evidenciaron el desarrollo del estatus social de los miembros y aumentaron sus capacidades en función ejecutiva, inteligencia, intelecto, permitiendo que los lóbulos frontales se especializan en procesos psicológicos superiores. Es de resaltar, que la arqueología ha localizado millares y millares de piezas creativas e innovadoras hechas por nuestra especie durante el periodo paleolítico y en periodos posteriores, pudiendo registrarse de este modo, valiosos hallazgos de los humanos modernos en diferentes áreas, que datan de períodos relativos a los 40 000 o 35 000 años, exponiendo rasgos de la evolución humana durante el paleolítico, lo que demuestra que en muchas familias humanas, hay prácticas sumamente similares a las de los humanos actuales. Estas conductas, permiten reconocer los inicios creativos, tecnológicos y culturales de un tiempo en que los pequeños grupos de humanos empezaron a interactuar entre sí de formas totalmente nuevas, desarrollando las primeras relaciones sociales de familias estructuradas según normas de cohesión lingüísticas y culturales que, en términos antropológicos comprueban nuestra evolución como especie indefectiblemente desarrollada en entornos familiares (Arlot y Celisse, 2010).

Con el desarrollo de primitivos artefactos tecnológicos por parte de nuestra especie, es que apareció la necesidad de comunicar a los más jóvenes e inexpertos, las diferentes técnicas y experiencias que mantendría viva a nuestra especie más allá de la mera supervivencia. Nuestra capacidad para transmitir información de generación en generación por medio de registros acumulativos y superando largas distancias geográficas, han constituido de la familia humana, una amplia diversidad de pueblos, etnias y naciones, reflejadas en el arte rupestre de tribus en los cinco continentes. Estos desplazamientos por búsqueda de recursos desde la Sa-

baña Africana hasta el resto de rincones del planeta, son prueba de que los grupos humanos conocidos como familias, están en condiciones de adaptarse a todos los ambientes que cada región del mundo pueda ofrecer, permitiendo que nos hayamos constituido como la especie con mayores destrezas para la colonización y con principios claros y sólidos de cohesión familiar, como para permitir el asentamiento de millones y millones de familias humanas en prácticamente todos los espacios habitables del planeta (Kauffman, 1993).

Las particularidades de nuestra especie, nos han permitido desarrollar distintas formas de arte, tecnología y riqueza lingüística, haciendo que milenio a milenio, aumente nuestra facilidad para comunicar información, lo que es claramente una manifestación de rasgos neuroanatómicos peculiares que hacen evidente desde el periodo paleolítico, la evolución de los lóbulos prefrontales, que básicamente son regiones cerebrales que han marcado las diferencias cognoscitivas que nos ponen en paralelo de forma diametral con todas las demás especies en materia de producción intelectual y tecnológica. Los procesos de selección natural, han hecho posible que poseamos diferentes mutaciones que han ido progresivamente transformando nuestros cerebros y en términos comportamentales, esto ha generado nuevas formas de interpretar y, por ende, comprender el mundo que nos rodea, haciendo que el concepto de familia también haya ido y continúe evolucionando desde la familia tradicional a formas multivariadas de la misma, pues ya estamos comprendiendo como especie, que no solo existen los roles parentales típicos, sino que los roles familiares tienen tantas permutaciones, como comportamientos humanos y tendencias existen (Garcin *et al*, 2018).

Una de las más importantes habilidades generadas dentro de las diversas familias humanas es sin duda alguna, la capacidad de llevar una vida social mucho más compleja que las demás especies, dado que ya no estamos condicionados solo por las condiciones medioambientales, genéticas o reflejas, aunque sean parte de nuestros reservorios conductuales de base, sino que al ser una especie que vive todo el tiempo inmersa en prácticas lingüísticas que han llegado a constituirse como nuestro entorno natural por antonomasia, hemos ido haciendo del lenguaje, nuestra principal arma para configurarnos como sociedades y para ir creciendo en dichas sociedades, hasta el punto de conformar naciones, las que usualmente están mediadas por prácticas lingüísticas y familiares sumamente similares, haciendo que la yo se considere al término familia como un núcleo, sino como una enorme red de familias interconectadas entre sí por el hábito más común entre miembros de nuestra especie: un lenguaje en común (Poledne y Zicha, 2018).

Tal como nos muestran los grupos de chimpancés, el ascenso social es el elemento fundamental en un mundo regido por los machos, pero que necesariamente no se consigue compitiendo uno contra uno, pues entre los clanes de chimpan-

cés son muy sensibles a las interacciones y al delicado balance del poder entre sus miembros, lo que desde la psicología comparada y la primatología, se presenta como una conducta que guarda correspondencia evolutiva con la forma en que se comportan los grupos humanos, independientemente de la región del mundo en la cual se habite. Lo que compartimos con especies como los chimpancés o los bonobos, es la capacidad para ser sociables, amables, empáticos, equitativos, morales, justos, entre muchas otras conductas, haciendo que prime el efecto de la reciprocidad de favores, lo que es una gran fortaleza entre las familias de grandes homínidos, incluido claro está, el ser humano. Sin embargo, cabe recalcar que la evolución de todas estas especies se dio por separado, haciendo que la especie humana adquiriera una ventaja social muy significativa dada por el lenguaje: la capacidad de atribuir al otros, motivos, sentimientos o creencias. Esto se traduce en el hecho de que la complejidad social, provoca una mayor inteligencia social y la inteligencia social a su vez, plantea mayor desarrollo cognoscitivo (Voss, 1992).

La ecología de la conducta nos demuestra que las diferentes especies de grandes mamíferos y de homínidos, como el chimpancé, el bonobo, el gorila, el orangután y el hombre, comparten una serie de mecanismos de crianza con otros mamíferos placentarios, incluida la gestación interna, la lactancia y los mecanismos de fijación que involucran neuropéptidos tales como la oxitocina (un neurotransmisor indispensable para la protección gestacional y preparación de la vida familiar). Neuropéptido implicado en la explicación evolutiva del encéfalo (masa cerebral); debido a que se establece Esto hace que entre mayor sea el desarrollo encefálico de los grandes mamíferos, mayor sea la necesidad de acompañamiento social por parte de los miembros más maduros y con más destrezas dentro de un grupo específico de individuos. Ello es una clara señal que nos muestra cómo las familias más unificadas, con una mayor y más larga descendencia y estabilidad cultural, son un hecho evolutivo indiscutible para la supervivencia de las especies con mayor grado de evolución cognoscitiva (Bookstein, 1997).

Las ecologías sociales complejas se caracterizan por coaliciones basadas en el parentesco, las cuales son variables que compiten y cooperan entre sí para facilitar el acceso y control sobre recursos esenciales para nuestra cotidianidad. Al igual que con otras especies, las familias humanas poseen diversos niveles de competencia social, siendo dicho factor, una función evolutiva para facilitar la formación de redes sociales relacionadas con la competencia por los recursos. La ovulación oculta (interna) en las hembras humanas y la sexualidad con fines más allá de lo meramente reproductivo; son funciones sociales necesarias para mantener los vínculos de nuestras relaciones extendidas, tanto entre miembros hombres como mujeres. La paleoantropología ha evidenciado cierto grado de predisposición hacia el lenguaje y los lazos familiares, lo que significa que la especie humana tiende a proteger

sus entornos familiares. Estos factores, nos han llevado a trascender nuestra natural competitividad feroz por la supervivencia, para construir nuestras familias con base en el altruismo, tanto por la búsqueda de pareja como para la reproducción y la crianza, con lo cual, hemos llegado a constituirnos como una de las especies más dependientes de las redes familiares para garantizar nuestra supervivencia exitosa durante la niñez y la adolescencia, siendo este tipo de crianza y apoyo solidario, una de las características más dinámicas en nuestra especie, y que coevolucionó con las pautas de crianza y la disposición motivacional hacia la conformación de familias nucleares altamente compactas (Gunz, Neubauer, Maureille y Hublin, 2010).

La familia y las redes de parentesco más amplias funcionan para crear una ecología social que facilite la alimentación y la protección de los niños desde la más tierna infancia, haciendo que surjan naturalmente las redes de apoyo a lo largo de los diferentes períodos de desarrollo que debe atravesar un ser humano, antes de contar con las destrezas y herramientas necesarias que preparen al individuo como para estar en condiciones de comenzar su propio entorno familiar. Las relaciones entre la crianza de los hijos y la madurez gradual que estos van alcanzando con cada año más de vida, sin lugar a dudas, puede ir variando de un niño a otro; lo que depende completamente de una abundante y estimulante ecología contextual, donde es obvio que si un niño crece en contextos en los cuales se padece situaciones políticas de conflicto o guerra, hambre, analfabetismo, falta de recursos naturales y minerales, falta de medicamentos y bajísimos índices de calidad de vida, es lógico que se verán fuertemente amainadas las probabilidades de fortalecer los lazos familiares con relación a la longevidad para las próximas generaciones, incrementando los índices de mortandad de formas excesivas y anómalas respecto del resto de regiones del planeta (Tiemeier, Lenroot, Greenstein, Tran, Pierson y Giedd, 2010).

La función del comportamiento de los padres es la misma que tradicionalmente conocemos, sin necesidad de acudir a argumentos científicos, dado que proporcionarles a los miembros menores de edad de una familia un contexto que les permita la adquisición de competencias sociales, afectivas, educativas, saludables y alimentarias necesarias para que dichos miembros puedan llegar a la adultez joven y transmitir no solo su genética, sino también su cultura a la siguiente generación, es indispensable para garantizar el éxito de nuestra especie. Estas competencias a menudo implican habilidades sociales que permiten la formación cooperativa de coaliciones, pues esta forma de cooperación es, en última instancia, una estrategia para facilitar la competencia con otras coaliciones y para obtener acceso al control sobre los recursos esenciales, lo que permitido que sea un factor decisivo para que contemos con diversidad cultural y, por supuesto, dichas coaliciones, a través de miles y miles de años, nos han conferido un extenso abanico conductual y una amplia variabilidad genética, lo que en términos evolutivos es sumamente necesario para fortalecer la existencia a largo plazo en una

especie como la nuestra y para hacer que los entornos familiares sean la base de nuestras capacidades para evolucionar grupalmente (Sokolov, Miall y Ivry, 2017).

El objetivo de este trabajo es desarrollar una imagen general de la evolución de la dinámica social humana con relación al ámbito familiar, lo que se ha venido repasando en apartados anteriores, para luego conducir al lector hacia su destino final en éste manuscrito: la comprensión de las dinámicas de la crianza humana y la formación de la familia con sus rasgos evolutivos hasta llegar al momento presente. Los focos de esta sección, están encaminados a buscar la exploración de lo social y lo ecológico, como moderadores de la formación familiar, permitiendo la reelaboración o reconstrucción de la definición clásica de familias parentales desde un modelo religioso, para más bien, pretender elaborar una revisión de dicho concepto arcaico, para de alguna una manera incorporar aspectos de la competencia social y la lucha afectiva como los elementos gestores de todas las nuevas modalidades de familia que están apareciendo en la modernidad y, claro está, de las que tendrán lugar tomando como premisa que la familia humana no se conforma únicamente con base en principios religiosos o binarios, sino que el concepto de familia va mucho más allá, pues en ella se conjugan la competencia social y humana por el afecto y el reconocimiento, sin conocer límites que restrinjan lo que debe o no debe ser una familia en pleno siglo XXI (Hublin *et al*, 2017).

Para las especies que han vivido y evolucionado en sistemas sociales complejos, la supervivencia y la reproducción dependen en gran medida del comportamiento de los congéneres, ya que no solo estamos considerando los reflejos básicos como elemento primordial para la supervivencia, sino que en las grandes especies de mamíferos podemos denotar que se imparten nuevos aprendizajes para asegurar la supervivencia de la especie, lo que ya no solo nos expresa funciones cognitivas superiores, sino que también nos manifiesta factores más allá de los procesos psicológicos básicos. Esto da a entender que las conductas de fortalecimiento familiar y de cohesión social son mucho más evolucionadas de lo que nos atrevemos a considerar, por lo que es necesario recordarle al lector que muchas especies a lo largo y ancho de todo el planeta son capaces de sentir afecto, depresión, tristeza, soledad, inequidad, injusticia, dolor, sufrimiento y toda la amplia gama de emociones que solemos delimitar como exclusivas de la especie humana; lo que se ha venido corrigiendo con la llegada de la etología, la psicología comparada, la primatología y la antropología, pues los esfuerzos mancomunados de estas disciplinas, han comenzado a depurar las definiciones de hombre, de especie, del lenguaje y para este caso: de lo que debe resignificarse cuando nos referimos a las modernas familias humanas. Todos estos tópicos han entrado a esclarecerse desde metodologías experimentales y *ex post facto*, dado que estos asuntos requieren de nuevas construcciones teóricas, lo que, en consecuencia, ha estrechado puentes de comprensión, que ahora nos dicen desde un punto de vista

científico, que las especies estamos más familiarizadas unas con otras, de lo que jamás habríamos llegado a imaginar o sospechar (McBrearty y Brooks, 2000).

Toda familia debe entenderse desde las dinámicas de apareamiento, ya que ello proporciona el ejemplo más claro de la selección sexual, lo cual ha ido sufriendo miles y miles de permutaciones, ya que en muchos casos no es necesario que los pilares de una familia sean constituidos por un macho y una hembra, pues la misma evolución se ha encargado de demostrarnos con pruebas fehacientes de todo lo contrario. La selección sexual involucra dos procesos generales: en primer lugar, el intrasexual, que es una competencia por el acceso a las parejas -por lo general una competencia entre machos por las hembras y lucha entre hembras por el macho más apto-, y en segundo lugar, la elección intersexual de parejas para el apareamiento y para el placer, donde prima, generalmente, la elección femenina para optar por el macho con las condiciones óptimas para la generación de una nueva familia nuclear (Rodríguez-Varela *et al*, 2017).

En la mayoría de las especies de mamíferos, los machos compiten uno a uno para tener acceso a sus compañeras, pero en unas pocas especies, los machos forman coaliciones o redes sociales para mejorar su competitividad y sus habilidades, siendo evidencia de alguna extraña clase de altruismo ecológico que aún no comprendemos claramente en términos científicos, y de las cuales se tienen pocas reseñas, habiendo solo unas cuantas conjeturas sobre dicha conducta social. Las coaliciones sociales ilustran la conformación de alianzas entre chimpancés machos y describen cómo la formación de dichas coaliciones deviene en resultados reproductivos para los machos más fuertes y posteriormente en machos menos fuertes, siendo otra muestra de altruismo ecológico (McDougall, Brown y Fleagle, 2005).

Las comunidades de chimpancés están conformadas por coaliciones de machos y subgrupos de hembras y sus crías; haciendo que las relaciones sociales entre las hembras puedan ser bastante intensas, por lo que el comportamiento cooperativo de las coaliciones masculinas, en relación con lo sexual y con lo político, demarcan las relaciones de manera intra e intercomunitaria. Las coaliciones masculinas se destacan por ser inusuales entre los primates y porque parecen ser una característica importante que se transmite también en los humanos en el aspecto de nuestra evolución social, dado que en nuestras conductas familiares nos comportamos agresivamente como chimpancés, pero al momento de reconciliarnos con nuestras parejas nos comportamos de modo similar a los bonobos —teniendo relaciones coito-genitales—, situación que muestra una combinación ideal para nuestra convivencia y resolución de conflictos. Sin embargo, todo indica que somos tanto o más bélicos que los chimpancés, quienes suelen resolver sus conflictos con peleas y altercados físicos, lo que es equiparable a la forma en que los machos de nuestra especie resolvemos irracionalmente nuestros conflictos o diferencias, tanto por las hembras, como

por territorio, reconocimiento, respeto y poder, lo que es una divergencia evolutiva de nuestra especie respecto de los bonobos (Stoodley y Valera, 2012).

Al igual que con los chimpancés, la cooperación social y la competencia parecen correlacionados con la supervivencia y con la obtención de resultados reproductivos, lo que también se evidencia en otras especies que han demostrado diferentes formas de coaliciones. Para todas las grandes especies de homínidos, los comportamientos de coalición o cualquier forma de creación de redes sociales se puede entender fácilmente como un aspecto de supervivencia, basado en estrategias de adaptación y evolución. Esto se debe a que ciertos grupos o familias conforman coaliciones exitosas para lograr mayor acceso y control de los recursos esenciales, lo que no sería alcanzable si los individuos de cada especie con tendencias a la generación y fortalecimiento de familias extendidas actuaran de forma solitaria o esteparia (Scott, Neubauer, Hublin y Gunz, 2014).

El altruismo recíproco, por el contrario, implica intercambios entre individuos que no son necesariamente parientes, sino que puede suceder con miembros de otras familias e incluso, más complejo aún, entre miembros de especies diferentes. No se da al mismo nivel de intensidad y predisposición de dedicación a los propios hijos, pero se presenta en el grado suficiente como para mantener la estabilidad de un ecosistema dado, pues, como ya se dijo con anterioridad, es un tópico que todavía sigue oculto a nuestra comprensión y que no desconoce el grado de competencia que se presenta al interior de la especie, lo que naturalmente se presenta con regularidad entre miembros de una misma familia, frecuentemente entre hermanos. Básicamente, el altruismo recíproco involucra un intercambio de información, recursos y apoyo social que es beneficioso desde la perspectiva de ambas partes. Los beneficios de la conducta mutuamente cooperativa suman una fuerza atractiva que resulta en la formación y mantenimiento de las relaciones, lo que culturalmente hemos llamado como amistad, y que tiene lugar en casi todas las etapas de la vida del ser humano. Al mismo tiempo, estos beneficios, como aquellos dirigidos hacia los parientes, son en última instancia, aspectos de la supervivencia social y reproductiva, resultantes en estrategias sociales que dan lugar a diversos tipos de familia. También hay fuerzas que se repelen y, por lo tanto, actúan para interrumpir las relaciones individuales y las redes sociales. Incluso entre los parientes, los intereses genéticos de dos individuos, como un padre y sus hijos, diferirán en cierto grado, haciendo que, con cada nuevo miembro de una especie, surja la posibilidad de una nueva forma de hacer familia (Ponce-de-León *et al*, 2008).

Una vida social compleja, combinada con un cerebro grande -proceso de encefalización-, también están asociados, al menos a través de especies de primates, con un largo período juvenil, aunque parece que una función del período de desarrollo es aprender sobre las complejidades de la vida social, llevándonos a buscar

un lugar dentro de la ecología social, lo que se hace cada vez más amplio con la madurez. La evolución familiar también involucra el hecho de que cada miembro de nuestra especie debe probar y refinar las estrategias sociales utilizadas por sus congéneres para obtener privilegios y estatus, además de cierto nivel de control en los recursos esenciales. Esto se traduce en el hecho inequívoco de que, para que las especies de mamíferos sean exitosas en sus entornos, deben convivir con el uso de estrategias complejas en sus relaciones de poder. Estos vínculos no se inician cuando nace un nuevo miembro de la familia, sino que se comienzan a fortalecer desde el momento mismo de la gestación interna y el postparto obligatorio, pues van de la mano con el cuidado de la mujer que da a luz, lo que resulta en una tasa de reproducción potencialmente más alta, pero a la vez más lenta para las hembras de nuestra especie, haciendo que el fortalecimiento familiar sea consecuencia obligada de nuestro tipo de reproducción y crianza. Al mismo tiempo, la gestación interna y la necesidad de atención posnatal, han dado lugar a un sesgo femenino que ha evolucionado hacia una mayor búsqueda de atención y afecto, lo que redefine constantemente las relaciones de pareja al interior de las familias tradicionales y nucleares (Stringer y Galway-Witham, 2017).

Las familias nucleares y extendidas, junto con los niveles de inversión de tiempo y los recursos de los padres para la crianza de los niños, se encuentran de una forma u otra en todas las sociedades humanas; por lo tanto, es razonable concluir que estos son un reflejo de las características más evolucionadas de la estructura social más profundamente intrincada en el *Homo sapiens sapiens*, lo que quiere decir que el concepto de familia es la clave vital para la supervivencia de nuestras sociedades, culturas y sistemas de educación. Anexo a ello, los humanos somos la única especie de vida terrestre emparentada con al menos cuatro especies más de primates con funciones ejecutivas superiores; además, somos una especie que vive en grupos multiculturales, heterogéneos, multilingües y con una inmensa gama de posibilidades para redefinir lo que significa ser padres, madres o hijos, dado que ya no nos definen solo las funciones biológicas, sino también las funciones conductuales. Estas últimas, desde una perspectiva del *análisis experimental del comportamiento* (AEC), carecen de connotaciones positivas o negativas: simplemente expresan que las conductas familiares tienen lugar en condiciones y contextos específicos, lo que no permite encajar al concepto de familia únicamente desde un prisma u óptica (Smith *et al*, 2007).

## Conclusiones

Para finalizar, es de destacar que la estructura familiar modal (clásica) que surgió durante el curso de la evolución homínida, desde la mera supervivencia hasta la generación de estructuras religiosas, demuestra que un macho y una o varias hem-



bras, junto con su descendencia, quedaron incrustados en un grupo de parientes más grande y predispuesto a los vínculos sociales, lo cual extendió al concepto de familia una prolongación hacia la política, la cultura en sí misma y las sociedades. Por esto, dada la naturaleza dinámica e impredecible de la competencia social, es un hecho, que esta ha ido —y continuará surgiendo— con dirección hacia una extraordinaria variabilidad intra e intercultural, provocando que los comportamientos parentales en la especie humana dieran lugar a la conformación de las grandes familias. No es posible encasillar lo que hoy identificamos como pueblos, etnias y naciones a familias en un único modelo o estándar; siempre lo encontraremos en un continuo devenir y en una constante e incesante construcción antropológica y psicológica (Neubauer, Hublin y Gunz, 2018).

### Referencias bibliográficas

- Adami, C., Ofria, C., y Collier, T.C. (2000). Evolution of biological complexity. *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.*, (97), pp. 4463–4468.
- Arlot, S., y Celisse, A. (2010). A survey of cross-validation procedures for model selection. *Stat. Surv.*, (4), pp. 40–79.
- Boeckx, C., y Benítez-Burraco, A. (2014). The shape of the human language-ready brain. *Frontiers in Psychology*, 5, p.282.
- Bookstein, F. (1997). Landmark methods for forms without landmarks: Morphometrics of group differences in outline shape. *Medical Image Analysis*, 1, pp.225–243.
- De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos*, 17 (1), pp. 7-20.
- Garcin, Y., et al. (2018). Reply to Clist et al.: Human activity is the most probable trigger of the late Holocene rainforest crisis in Western Central Africa. *Proc Natl Acad Sci U S A.*, 1073.
- Gunz, P., Neubauer, S., Maureille, B., y Hublin, J. (2010). Brain development after birth differs between Neanderthals and modern humans. *Current Biology*, 20, pp. R921–R922.
- Hublin, J., Ben-Ncer, A., Bailey, S., Freidline, S., Neubauer, S., Skinner, M., Bergmann, I., Le Cabec, A., Benazzi, S., Harvati, K. y Gunz, P. (2017). New fossils from Jebel Irhoud Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens. *Nature*, 546, pp. 289–292.
- Kauffman, S.A. (1993). *The Origins of Order: Self-organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press, Oxford, New York.
- Mcbrearty, S. y Brooks, A. (2000). The revolution that wasn't: A new interpretation of the origin of modern human behavior. *Journal of Human Evolution*, 39, pp. 453–563.

- McDougall, I., Brown, F. y Fleagle, J. (2005). Stratigraphic placement and age of modern humans from Kibish, Ethiopia. *Nature*, 433, pp. 733–736.
- Neubauer, S., Hublin, J. y Gunz, P. (2018). The evolution of modern human brain shape. *Science Advances*, 4(1): pp.1-8.
- Poledne, R., y Zicha, J. (2018). Human genome evolution and development of cardiovascular risk factors through natural selection. *Physiol Res*, 4;67(2). pp. 155-163.
- Ponce-de-León, M., et al. (2008). Neanderthal brain size at birth provides insights into the evolution of human life history. *Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A*, 105, pp. 13764–13768.
- Rodríguez-Varela, R., et al. (2017). Genomic Analyses of Pre-European Conquest Human Remains from the Canary Islands Reveal Close Affinity to Modern North Africans. *Current Biology*, 27(21), pp. 3396-3402.
- Scott, N., Neubauer, N., Hublin, J., y Gunz, P. (2014). A shared pattern of postnatal endocranial development in extant hominoids. *Evolutionary Biology*, 41, pp. 572–594.
- Smith, T., et al. (2007). Earliest evidence of modern human life history in North African early Homo sapiens. *Proceedings of the National Academy of Sciences U.S.A*, 104, 6128–6133.
- Stringer, C., y Galway-Witham, J. (2017). Palaeoanthropology: On the origin of our species. *Nature*, 546, pp. 212–214.
- Stoodley, C., y Valera, E. (2012). Schmahmann, Functional topography of the cerebellum for motor and cognitive tasks: An fMRI study. *Neuroimage*, 59, pp. 1560–1570.
- Sokolov, A., Miall, R., y Ivry, B. (2017). The cerebellum: Adaptive prediction for movement and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 21, pp. 313–332.
- Tiemeier, H., Lenroot, R., Greenstein, D., Tran, L., Pierson, R., y Giedd, J. (2010). Cerebellum development during childhood and adolescence: a longitudinal morphometric MRI study. *Neuroimage*, 49(1), pp. 63-70.
- Voss, R.F. (1992). Evolution of long-range fractal correlations and 1/f noise in DNA base sequences. *Phys. Rev. Lett*, 68, pp. 3805–3808.
- Weaver, T. (2012). Did a discrete event 200,000–100,000 years ago produce modern humans? *Journal of Human Evolution*, 63, pp. 121–126.

# LA FAMILIA, CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD DE LO HUMANO

Javier Ros Codoñer<sup>1</sup>

## **Introducción. La pérdida de definición de los límites entre lo humano y lo no humano**

En el mundo actual se constata la sensación de que la sociedad, y por tanto la vida, es cada vez más incierta, fluctuante, con crecientes dificultades para la consecución tanto de la identidad, sea esta individual o social, como del sentido... Crecen las descripciones y análisis sociales que dibujan lo social desde rasgos pesimistas. Entre ellos cabe destacar el concepto de *sociedad del riesgo* del alemán Ulrich Beck (2006, 2008), la *modernidad líquida* del polaco Zygmunt Bauman (1999, 2015, 2017) o las distintas caracterizaciones sociales del pensador alemán de origen coreano Byung-Chul Han (2012, 2013).

En muchas épocas se ha hablado de la deshumanización o decadencia de la sociedad, sin embargo la gran diferencia respecto de momentos anteriores se encuentra en el surgimiento y consolidación dentro de la sociedad de *lo no humano* (Donati, P, Colozzi, I., 2006)<sup>2</sup>. Se produce una paulatina división entre lo social y *lo humano*; cualquier realidad social, por el hecho de serlo, ya no puede calificarse inmediatamente como humana, pues «la sociedad son tantas cosas juntas, que están juntas no porque el hombre las haya integrado, sino porque la vida social se desarrolla en unos umbrales de complejidad en los que deben coexistir muchas co-

<sup>1</sup> Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir». Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II, Facultad de Teología «San Vicente Ferrer» de Valencia. Correo electrónico: javier.ros@ucv.es

<sup>2</sup> Las referencias a *lo humano* y *lo no humano* no se realizan en sentido normativo, como juicio de valor, sino que son descriptivas. Por *no humano* se entiende aquello que no es propiamente humano como el mundo vegetal y animal, las máquinas... mientras que cuando hace referencia a aquellas realidades, que aun proviniendo de agentes humanos niegan o distorsionan *lo humano*, se caracteriza como *des-humano*. En el caso de emitir un juicio ético este solo puede ir referido al binomio *humano/des-humano* y nunca a *lo no humano*, dado que este no admite juicio ético, solo descriptivo (Donati y Colozzi, 2006, p. 52).

sas diversas» (Donati, 1991, p. 512). Esta situación se traduce en dos problemas. Por una parte, aunque parezca contradictorio, *lo humano* se ha reducido a lo social y así «todo contenido o hecho de la consciencia humana debe ser reconducida factores sociales determinantes (...) se da una visión ultrasocializada del hombre» (Donati, 1983, p. 59). Por consiguiente, se pierde del carácter trascendente de *lo humano* sobre lo social y en consecuencia se dificultan los posibles procesos en que *lo humano* pueda generar nuevas formas sociales respecto a las dadas. Por otra parte, se dificulta cómo gestionar, si existen, los confines entre *lo humano* y *lo no humano* en el escenario social, lo que se evidencia, entre otros, en los debates éticos sobre el uso de células animales en terapias para humanos (Aznar, y Gómez Tatay, 2017), en iniciativas como el Proyecto Gran Simio (Angulo, 2016) o en el debate entre transhumanistas y bioconservadores en el área de las disciplinas deportivas (Sebastián, 2014, p. 118).

El contexto decisivo en la implementación del mencionado proceso disyuntivo fue la posmodernidad, surgida a finales del pasado siglo. En dicho contexto sociocultural se produjo paulatinamente la disolución de la persona humana en lo social y, al tiempo, se aceleró y modificó constantemente dicho cambio social entre los confines de *lo humano* y *lo no humano*. Para el pensamiento posmoderno, centrado en la subjetividad, no puede haber una respuesta cierta a las cuestiones sociales porque lo único cierto es que no puede haber certeza ni en los fundamentos ni en los fines (Rocca, 2011).

La posmodernidad solo constata un sistema adaptativo en constante redefinición que coloniza al ser humano a la vez que abre nuevas expectativas; de esta manera se alumbró una sociedad diferente de la moderna. Claro ejemplo de este devenir es el desarrollo y difusión masiva de las tecnologías de la comunicación e información o las aportaciones constantes de la investigación biomédica. La sociedad se entiende como una gran máquina que se desarrolla para proteger al ser humano de los riesgos y del azar. No obstante, *lo humano* está fuera de lo social y se reduce a cuestiones de estética, de consumo, de formas de expresión más o menos irracionales (Lipovetsky, 2015). Se trata de una sociedad que vive el instante y se contrapone a lo social entendido como control racional y normativo (Lipovetsky, 1983). De algún modo se entiende equivocadamente que lo propiamente humano se corresponde con la subjetividad tanto colectiva como individual y lo social se encuadraría en el ámbito de la racionalidad concebida esta como instrumental y burocratizada.

El mencionado proceso de separación de lo social y *lo humano* se experimenta por los individuos como falta de sentido, como ausencia de metas (Bauman, 2005, 2010). Estos fenómenos llevan a dos consecuencias. En primer término, se producen procesos de despersonalización y deshumanización en las relaciones, que llevan incluso a la confusión entre *humano* y *no humano* (Donati, 1991, p. 475) como

ya se ha apuntado. Sin embargo, y al mismo tiempo, se genera la apertura a nuevas posibilidades relacionales, surgen situaciones sociales susceptibles de reconfigurar la relacionalidad tradicional de nuevos modos, por tanto, se abre una puerta a la humanización. El análisis social no se debe dejar llevar por el pesimismo de carácter ideológico que deja de lado consecuencias no previstas en determinados esquemas conceptuales. Es en este punto donde la familia juega un papel decisivo en la construcción de *lo humano*.

*Análisis relacional: la familia como clave en la construcción de la sociedad de lo humano*

Dentro de estas nuevas posibilidades, la sociología relacional encuadra el surgimiento de la sociedad *dopo-moderna* o *sociedad de lo humano* como alternativa a la posmodernidad tal y como afirma Pierpaolo Donati<sup>3</sup>:

La sociedad relacional es la sociedad que tiene que producir, que tiene que generar *lo humano* de manera mediata, es decir, a través de una intención, de una relacionalidad propia porque la sociedad no sigue siendo inmediatamente humana. Hasta hace unos años *lo social* era inmediatamente humano, era el producto de los hombres. Ahora *lo social* no es inmediatamente humano en el sentido que las comunicaciones, las tecnologías producen relaciones que no son inmediatamente humanas. En esta condición tenemos que buscar *lo humano*, una relacionalidad que es intersubjetiva entre sujetos no entre máquinas o artefactos. La *sociedad de lo humano* no es una cosa ideal, es la realidad de la sociedad que se genera de manera humana en el ambiente a través de una cierta relacionalidad. Muchas cosas no se producen de esta manera, sino de una manera no-humana, que no quiere decir inhumana. No humana significa no específica de la especie humana, del género humano la *sociedad de lo humano* es la misma en la que vivimos, pero mirada desde el punto de vista de lo que hay de humano, dado que en lo social se dan elementos que no son humanos (Donati, 2008b, comunicación personal).

Si bien la sociedad humana «es la realidad social pensada y hecha por hombres como agentes de relaciones sociales, intersubjetivas y estructurales por tanto, inmediatamente dotadas de significado humano» (Donati, 2009a, p. 70)

<sup>3</sup> Pierpaolo Donati es el principal representante de la sociología relacional. Profesor ordinario de la Universidad de Bolonia, en la facultad de Ciencias Políticas, ha sido catedrático de Sociología de la familia durante los últimos años. Es coordinador del programa de doctorado de investigación sociológica y director, desde 1983, del CEPOSS (Centro de Estudios de Política Social y Sociología Sanitaria). Es miembro de varios comités científicos de revistas como *Studi di Sociologia*, *Sociologia*, *Lavoro Sociale*, *International Review of Sociology*. En 1997 fundó la revista *Sociologia e Politiche Sociali*. Desde 1989 es el coordinador de los Informes sobre familia producidos bianualmente en el CISF (Centro de Estudios e Investigaciones sobre la Familia).

la *sociedad de lo humano* o *dopo-moderna* pone «de manifiesto el surgir de nuevos códigos simbólicos inexistentes hasta el momento como consecuencia de los grandes procesos de industrialización, capitalización, globalización y desarrollo social iniciados durante la modernidad» (Donati, 2011, p. 4). En ella actores sociales actúan como productores-distribuidores-usuarios de los bienes relacionales, de modo que *lo humano* es intencionalmente buscado. Así se abre una vía para reintroducir al sujeto humano como protagonista del devenir social, objetivo este primordial del paradigma relacional (Donati, 1983).

En la sociedad *dopo-moderna* la lógica relacional supera a la lógica de sesgo funcionalista típica de las sociedades modernas y posmodernas. Se trata de una toma de conciencia de la necesidad de un nuevo modo de acción social ante la descomposición del Estado del bienestar (Herrera, 2001) y la necesidad humanizadora de los actores sociales y de los propios individuos (Lucio, 2007), muchas veces insatisfecha.

La novedad que propone la conceptualización de la *sociedad de lo humano* es la posibilidad de elaborar un paradigma para las ciencias sociales que vaya más allá del análisis posmoderno, en cualquiera de sus corrientes. Así, de este modo se podrá observar al individuo como sujeto relacional que crece y madura con y a través de las relaciones sociales, en el interior de una *economía de la acción humana* basada en los intereses últimos. Es decir, unos parámetros de acción social no eminentemente funcionales o adaptativos sino entrelazados de forma socialmente consciente con elementos trascendentes como pueden ser el altruismo, la solidaridad, el valor del débil o la creencia religiosa.

La consecución de dicha *economía de la acción humana* requiere de la familia como piedra angular ya que es en la relación social específica donde se dan los prerequisites funcionales para dicha circulación de bienes capaces de fomentar la *sociedad de lo humano*. Sin embargo, es imprescindible llevar a cabo una definición de la misma alejada de sesgos ideológicos. La familia debe ser diferenciada de otras relaciones sociales también caracterizadas por la prevalencia de la intimidad con el fin de poder llevar a cabo un análisis certero de la misma para así identificar sus aportes esenciales en la construcción de *lo humano*.

El ser humano es social y, por tanto, familiar por su propia constitución ya que el encuentro unitivo y procreativo de un hombre y una mujer se halla en el origen de todo individuo. Todo el devenir personal se halla en una trama relacional con los otros, en la cual juega un papel decisivo el entorno familiar.

Para llevar adelante una profundización en el concepto de familia, el paradigma relacional (Donati, 1991) facilita su comprensión al tiempo que permite enlazar adecuadamente la familia con el desarrollo de una verdadera sociedad, de *lo humano* (Ros, 2017). La propuesta de la sociología relacional es capaz de abordar las tres dimensiones clave que conforman las relaciones sociales integradamente

sin decantarse hacia el individualismo o el holismo metodológicos. De este modo, toda relación social se compone, entre otros factores, de una dimensión referencial, de una dimensión estructural y de una dimensión generativa. En la *dimensión referencial* de la relación (García Ruíz, 2006, pp. 16-18) se producen conexiones y encuentros entre diversas realidades sociales dentro de un marco de significados más o menos compartidos. Si bien en esta dimensión se encuadran todos los elementos subjetivos, proyectivos, emocionales... de la relación, lo hacen dentro de una cultura común de modo que pueda darse comunicación real, significativa. En el análisis de la *dimensión estructural* (Donati, 1998, p. 17-20) se reconoce el vínculo entre sujetos sociales o individuos. En este sentido se entiende la relación como condicionamiento recíproco: la relación también es una estructura formalizada social y culturalmente que genera derechos y responsabilidades entre las partes de modo que en el momento en que se activa dicha relación esta se constituye como límite, pero al tiempo recurso. Finalmente, la *dimensión generativa* (Donati, 2006, p. XV) es el efecto emergente de la acción recíproca entre los sujetos sociales. Toda relación social genera siempre nuevas realidades que están más allá de la suma de sus partes.

Junto a las tres dimensiones fundamentales de toda relación social, es necesario contar con un instrumento de trabajo que permita acceder de algún modo al análisis de dicha relación social. Este elemento es el esquema AGIL<sup>4</sup> relacional (Terenzi, 2005, pp. 48). Cualquier relación social parte desde unos valores (L) con el objetivo de llegar a una meta (G); para ello desarrolla unas normas concretas (I) y se dota de unos medios adecuados (A). De este modo, la relación social se puede entender como un conjunto ordenado de cuatro subsistemas sociales que actúan a la vez: (A) adaptación-medios/lo económico, (G) fines/lo político, (I) integración-normas/lo societario y (L) latencia-valores/lo fiduciario. La sociología relacional hace coincidir en AGIL las dos dimensiones mencionadas, la *referencial* y la *estructural* en dos ejes o parejas de dicha estructura, con lo que integra ambas dimensiones (Donati, 1991, p. 265). La relación social es referencia porque posee unos significados concretos (L) a los que se ligan unos fines buscados (G) y es vínculo, por lo que posee una normatividad propia (I) en concomitancia con los medios necesarios (A).

De este modo es necesario aplicar el esquema AGIL relacional con el objeto de evidenciar las cuatro dimensiones básicas de la familia (Donati, 2003a, pp. 23-24). La familia se forma a través de varón y mujer, que se donan recíprocamente,

<sup>4</sup> AGIL son las iniciales de los términos en inglés: *adaptation, goal attainment, integration, latency*. Este esquema de análisis fue propuesto por el sociólogo norteamericano Parsons para explicar la acción social. Pierpaolo Donati lo ha reformulado introduciendo la relacionalidad constante entre los cuatro elementos y dando primacía a la esfera de la latencia, valores, que es lo propiamente humano: lo humano es lo valorativo no lo instintivo (Parsons, 1968; García Ruíz, 2001).

reactivando este don a través de su sexualidad. Es decir, que el código simbólico propio de la relación familiar es el del amor, entendido como sexualidad (A), generación (G), reciprocidad (I) y don (L). De modo que el don se constituye en el medio generalizado de intercambio entre familia y sociedad. Es lo que Donati denomina el genoma familiar (Donati, 2014).

Este genoma familiar, que es lo que define la relación familiar como tal y permite diferenciarla de otro tipo de relaciones, está siendo decididamente atacado por los procesos de individualización que la sociedad actual produce constantemente. Esto lleva a la descomposición de lo que podríamos denominar el ADN familiar, por lo que las nuevas generaciones están desarrollando relaciones de intimidad que no son verdaderamente familiares. Ciertamente que este genoma familiar puede ser expresado de diversas maneras, tal y como la historia y las diversas culturas han ido mostrando. La familia no tiene una forma concreta y absolutamente definida, la familia cambia y se va reconfigurando en nuevas formas familiares siempre dentro del ámbito de su genoma.

El enfoque relacional permite un acceso a la familia de una forma global, para ello cuenta, tanto con la dimensión estructural —relacionada con los derechos y las responsabilidades— como con la dimensión referencial —constituida en torno las percepciones o los proyectos vitales, entre otros—. Lo peculiar y específico de la familia en la sociedad es la de ser referencia, simbólica e intencional, que opera vínculos de solidaridad entre los géneros y las generaciones (Donati, 2003a, p. 22). Por tanto, la familia es una relación que conecta dos ejes fundamentales: la relación varón-mujer, y ambos padres con los hijos. Según Donati, «la distinción guía<sup>5</sup> de la familia es el ser-deber ser relación de plena reciprocidad entre sexos y generaciones, lo que es su razón de ser social» (Donati, 2008a, p. 20), por lo que el don se constituye en el medio generalizado de intercambio entre familia y sociedad.

La familia no es una realidad aislada pues se sumerge en el tejido relacional de la entera sociedad y, en consecuencia, es capaz de actualizar en todo momento el don incondicional, su aporte específico a la sociedad. Es decir, que la familia no es solamente el lugar social específicamente humano de la procreación y la intimidad, sino que es la esfera generadora de humanidad para el conjunto societario.

### *¿Qué aporta la familia a la construcción de una sociedad de lo humano?*

Tres son los elementos decisivos que la familia es capaz de aportar en la construcción de la *sociedad de lo humano*: su valor añadido, ser generadora de capital social y fuente de virtud social.

<sup>5</sup> La sociología relacional entiende por distinción guía la especificidad que hace que una relación sea de un tipo y no de otro, no es lo mismo una relación de ciudadanía, que una relación de amistad o la relación familiar (García Ruíz, 2006, p. 24).



El valor añadido de una forma social (Donati, 2007) es el incremento de valor que se verifica en el ámbito de la producción de los bienes relacionales<sup>6</sup> que esa forma crea. Ello gracias al hecho de que la forma social contiene cierta modalidad relacional distintiva y de personas que se afanan en vivirla. Por tanto, el valor añadido de la familia consiste en los bienes relacionales que se derivan de vivir en familia, no porque se produzcan más o menos sino porque su calidad es diferente a la de las restantes esferas de la sociedad. La gran capacidad de la unidad familiar es la de llevar a cabo la equidad y redistribución entre sus miembros partiendo de sus necesidades personales al margen de lo que cada uno pueda aportar. Entre estas situaciones podemos destacar la capacidad de la familia para poner en activo el don en situaciones como la acogida de un hijo discapacitado, el acompañamiento a los hijos adolescentes en situaciones de riesgo o dificultad, la atención a los progenitores ancianos, el cuidado y la corrección constante a los hijos pequeños, la paciencia con el cónyuge en dificultades...

Se ha de hacer hincapié (Donati, 2007, p. 60) en que este valor añadido de la familia es uno de los motivos principales para su reconocimiento público. La relación familiar crea para el individuo y la sociedad elementos únicos e insustituibles, de tal manera que el valor añadido no surge si la familia se entiende y se vive como agregado de individuos. Cuando esto sucede no solo es difícil que se dé el valor añadido, sino que pueden emerger con cierta facilidad *contravalores añadidos*.

De este modo el valor añadido de la familia se concreta en el segundo elemento enunciado como decisivo en el desarrollo de la *sociedad de lo humano*: el capital social. Se entiende por capital social (Donati, 2003b, pp. 53-54) aquello que promueve las relaciones sociales siendo vehículo de interacción humana; aquello que alimenta la confianza, la reciprocidad o la cooperación entre las personas, independientemente del grado de conocimiento entre ellas o del tipo de intercambio que se dé.

Desde este planteamiento (Donati, 2003c, p. 373), la familia es capital social en la medida en que los individuos que la forman actúan dando un valor específico, el valor añadido de la familia, a las relaciones familiares *ad intra* y *ad extra*. La familia es capaz de generar capital social primario a través de la reciprocidad interpersonal, del don incondicional. Se trata del factor previo de la civilidad, de *lo humano*, del cual fácilmente brota el capital social secundario que se da en las relaciones del asociacionismo de la sociedad civil, consistente en la capacidad de un cierto tejido social para generar acciones colectivas y formas asociativas que se constituyan sobre la base de la confianza hacia los otros. En consecuencia, cuando

<sup>6</sup> Los bienes relacionales son aquellos bienes y servicios hechos de relaciones sociales que son producidos y disfrutados principalmente por los participantes, siendo capaces de satisfacer necesidades humanas primarias y secundarias de tipo relacional (Nussbaum, 1986).

la cohesión interna se vive en función de la presencia significativa de la familia en el exterior, fácilmente se genera capital social secundario. La familia estable y con fuerte cohesión interna es el mejor agente socializador de los hijos y el mayor *input* para la creación de capital social secundario (Donati, 2003c, p. 371); este existe porque la familia crea sus presupuestos, se trata de una externalidad del capital social primario de la familia. De tal modo que en la sociedad compleja el capital social cívico se fundamenta sobre el capital social primario de la familia y crece o disminuye con él (Donati, 2003b).

El tercer elemento fundamental del que se nutre la *sociedad de lo humano*, tomando como cimiento la relación familiar, es la capacidad de esta para generar virtud social (Donati, 2009b). Frente al habitual discurso de los valores propio de las sociedades postmodernas y multiculturales que lleva indefectiblemente al relativismo social y cultural, se hace imprescindible abordar el tema de las virtudes. Se entiende por virtud la disposición estable que tiene un sujeto a perseguir el bien moral a pesar de las dificultades que pueda encontrar (de Aquino I-II, q. 58, art. 3). Esta definición clásica de la virtud individual se puede aplicar perfectamente a las relaciones sociales, más en general a todo el sistema de acción.

Con el reconocimiento público de la familia en su especificidad, la de ser el lugar social propio del don incondicional, la sociedad es capaz de hacer crecer las virtudes sociales. La familia es el lugar social capaz de generar la experiencia del don, a partir del don por excelencia que es la vida: cualquier atisbo o desarrollo de la donación en lugares ajenos a la familia, en última instancia proceden de ella. La experiencia en el seno familiar de virtudes como la paciencia, el trabajo bien hecho, la capacidad de esfuerzo, la constancia ... conlleva en última instancia su difusión hacia el resto de esferas sociales. Claramente, la vivencia en el seno familiar de elementos contrarios, como pueden ser la soledad, la ausencia de tiempos compartidos o la superficialidad, también permean el resto de relaciones *ad extra* de la familia.

El problema que se observa a nivel práctico y que limita el desarrollo de estos planteamientos, el del valor añadido y la virtud social, es entender la familia simplemente como un grupo de individuos que conviven y no como una relación social básica. El valor añadido de la familia está en el ofrecer un modelo de vida basado en la confianza que genera capital social primario y virtud social, ya que en otras formas de convivencia su valor añadido es el de un modelo negociable de vida que enfatiza la búsqueda de la autorrealización individual y, que, por tanto, tiende a consumir capital social.

Sin el reconocimiento de la familia como sujeto social se dificulta el efecto emergente que es capaz de ofrecer en aras de una *sociedad de lo humano*. Solo a través del reconocimiento de la familia y de su responsabilidad social se puede articular la comprensión de determinadas demandas sociales a la familia en ámbitos como el educativo y el sanitario.

Junto con los tres elementos descritos que constituyen las aportaciones decisivas de la familia en la construcción de la *sociedad de lo humano*, el aspecto de la funcionalidad familiar no puede ser dejado de lado. Es importante entender el carácter suprafuncional de la familia (Ros, 2009, p. 107), pues está más allá de funciones concretas porque abarca la totalidad de la vida del hombre y es capaz de poner en relación con altas cotas de calidad humana al individuo, a la comunidad y a la sociedad. Sin embargo, junto con ello, no es menos cierto que la familia desempeña determinadas tareas imprescindibles para el buen desarrollo de la vida común.

Cuatro son las funciones (Pérez Adán, 2006, pp. 39-40) ineludibles que lleva a cabo la familia derivadas de su ser relacional. Ineludibles en el sentido de que, si no las lleva a cabo, ninguna otra relación social es capaz de dotarlas de verdadero sentido, con lo cual se pierden cotas de humanidad en el conjunto societario. La primera es la *equidad* generacional, la solidaridad diacrónica basada en el don entre los miembros de las distintas generaciones que conviven en el seno de la familia. La segunda es la *transmisión cultural*, la capacidad de trasladar a la siguiente generación de las formas de vida establecidas por el grupo humano tales como la lengua, las tradiciones... La tercera es la *socialización*, que proporciona los principales mecanismos de pertenencia al grupo amplio y está conectada directamente con las formas de la convivencia. La cuarta y última sería el *control social*: la familia regula la conducta, ordena la procreación, controla las conductas delicadas de sus miembros y, finalmente, canaliza la esfera de lo íntimo, donde crea ese «lugar de descanso» en el cual la persona es capaz de percibir la unidad de su vida frente a la fragmentación identitaria actual.

## Conclusiones

En el contexto socio histórico de la posmodernidad hallamos una sociedad en la que los confines entre *lo humano* y *lo no humano* se desdibujan, se difuminan. Lo social viene marcado principalmente por la razón instrumental: búsqueda de la máxima adaptabilidad a través de la burocratización tanto de los procesos sociales como de los vitales. De este modo se entiende, equivocadamente, que lo humano se halla en el mundo de las experiencias individuales y compartidas, todas ellas marcadas por la subjetividad y los procesos emocionales. Siendo esto así, y potenciado por los avances técnicos, aparece con gran facilidad la confusión de *lo no humano* con lo propio de la humanidad.

En este borroso escenario donde se propugnan derechos propios del ser humano para los grandes simios al tiempo que se legitiman comportamientos poco respetuosos con la dignidad humana en el ámbito de las relaciones interpersonales de carácter íntimo, la familia se constituye en generadora de humanidad y garante

de la misma. La familia posee la capacidad de poner en activo el don incondicional por ser este su especificidad, la nota primigenia que la caracteriza. Es necesario hablar en términos de capacidad puesto que el don no actúa *per se*, necesita ser movido y actualizado constantemente. Si esto no es así, la principal potencialidad familiar de cara a los individuos y a la sociedad no se activa. Es más, se desaprovecha el principal recurso de la familia y pueden aparecer, y desgraciadamente surgen con frecuencia, graves patologías familiares como la violencia, el abuso, el abandono... situaciones todas estas más terribles, si cabe, por el agravante de darse en el lugar social por antonomasia destinado a la acogida y al crecimiento personal.

Con estas premisas presentes, los principales elementos en los que la familia es clave para la construcción de una sociedad de *lo humano* se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

La familia posee un valor añadido consistente en los bienes relacionales que se derivan de su propio modo de ser y actuar, bienes que son de una calidad humana diferente al resto de esferas de la vida social. Ello se concreta en la capacidad de la familia para generar equidad y redistribución de bienes entre sus miembros partiendo de sus necesidades específicas al margen de lo que cada uno pueda aportar.

La relación familiar crea para el individuo y la sociedad elementos únicos e insustituibles por lo que este valor añadido de la familia es la causa principal de la necesidad de su reconocimiento público efectivo como sujeto social intermedio, más allá de conceptualizarse como un agregado de individuos.

La familia es capital social en la medida en que los individuos que la forman actúan dando un valor específico, el valor añadido de la familia, a las relaciones familiares en todos y cada uno de sus ámbitos de relación. Dicho capital social primario se crea a través de la reciprocidad interpersonal, del don incondicional que es factor previo de toda civilidad, de toda humanización de cualquier espacio societario.

La familia estable y con fuerte cohesión interna es el mejor agente socializador de los hijos y el mayor *input* para la creación de capital social secundario.

La familia es el lugar social específico para activar el don, a partir del don por excelencia que es la propia vida. Cualquier acción o ámbito sociales donde aparezca la donación, en última instancia proceden de la familia pues la experiencia en el seno familiar de virtudes como la paciencia, el trabajo bien hecho, la capacidad de esfuerzo, la constancia... conlleva en última instancia su difusión hacia el resto de esferas sociales. No hay virtudes sociales sin una familia virtuosa.

## Referencias bibliográficas

- Angulo, M. (2016). Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos. *Xihmai*, 11(22), pp. 131-138.
- Aznar, J. y Gómez Tatay, L. (2017). *Observatorio de bioética. Universidad Católica de*

- Valencia «San Vicente Mártir». Recuperado de <http://www.observatorio-bioetica.org/2017/02/organos-humanos-avances-en-la-produccion-qui-meras-humano-animales/18160>
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Oviedo: Losada.
- Bauman, Z. (2010). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- De Aquino, T. (2010). *Summa Theologica*. Madrid: BAC.
- Donati, P. y Colozzi, I. (2006). *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*. Bolonia: Il Mulino.
- Donati, P. (1983). *Introduzione alla sociologia relazionale*. Milano: Angeli.
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Milán: Angeli.
- Donati, P. (1998). *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*. Pádua: Cedam.
- Donati, P. (2003a). *Sociología de la familia*. Madrid: Eunsa.
- Donati, P. (2003b). La familia como capital social primario. En P. Donati (ed). *Famiglia e capitale sociale nella società italiana* (pp. 31-101). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Donati, P. (2003c). Per una lettura non capitalistica della famiglia como capital social. En P. Donati (ed). *Famiglia e capitale sociale nella società italiana* (pp. 369-381). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Donati, P. (2006). Che cosa significa leggere la società? Una sociología para el XXI siglo. En P. Donati (ed). *Sociologia. Una introduzione allo studio della società* (pp. IX-XVII). Pádua: Cedam.
- Donati, P. (2007). Ri-conoscere la famiglia attraverso il suo valore aggiunto. En P. Donati (ed). *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?* (p. 25-62). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Donati, P. (2008a). *Perché la familia? Le risposte della sociologia relazionale*. Siena: Cantigalli.
- Donati, P. (19 de noviembre de 2008b). *Cuestiones de sociología relacional*. (J. Ros, entrevistador)
- Donati, P. (2009a). *La società dell'umano*. Genova-Milano: Marietti.
- Donati, P. (2009b). Le virtù social della familia. *Lectio doctoralis en la concesión del doctorado honoris causa al prof. Pierpaolo Donati por el Pontificio Instituto Juan Pablo II para estudios sobre el matrimonio y la familia*. Ciudad del Va-

- ticano: Pontificia Universidad Lateranense.
- Donati, P. (2011). *Relational Sociology: a New Paradigm for the Social Sciences*. Londres: Routledge.
- Donati, P. (2014). *La familia. El genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Donati, P. y Colozzi, I. (2006). *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*. Bolonia: Il Mulino.
- García Ruíz, P. (2001). *Talcott Parsons. Elementos para una teoría de la acción social*. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- García Ruíz, P. (2006). Presentación. En P. Donati (ed). *Repensar la sociedad* (pp. 5-25). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Herrera, M. (2001). Las políticas sociales en el Welfare Mix. *REIS* 96(1), pp.71-93.
- Lipovetsky, G. (1983). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2015). *La estetización del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Lucio, N. (2007). *La società dopo-moderna. Dal rischio all'emergenza*. Perugia: Morlacchi.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pérez Adán, J. (2006). *Sociología*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez Adán, J. y Ros, J. (2003). *Sociología de la familia y la sexualidad*. Valencia: Edicep.
- Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas*, I(29), pp. 1-16.
- Ros, J. (2009). Familia y sociedad. En J. Ros. (coord.). *La familia. 150 preguntas y respuestas*. Valencia: Universidad Católica de Valencia «San Vicente Mártir».
- Sebastián, F. (2014). Sociologia, etica e commercializzazione dello sport: il contributo della prospettiva relazionale di Pierpaolo Donati. *Sociologia e Politiche Sociali*, 7(1), pp. 115-133.
- Terenzi, P. (2005). Sociologia relazionale e realismo critico. En P. Donati, *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni* (pp. 33-49). 2005: Franco Angeli.

# LAS TENDENCIAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FAMILIA EN LOS TERRITORIOS COLOMBIANOS<sup>1</sup>

Magda Yolima Arias<sup>2</sup>  
Wilmar Evelio Gil Valencia<sup>3</sup>

## Introducción

La familia y Estado son dos realidades interdependientes: sin familia no hay posibilidades de la configuración de la sociedad; sin Estado, no habría posibilidad de reconocimiento del valor de la familia para la sociedad, y por ende la garantía de diversas condiciones que contribuyan al bienestar de la familia. Sin embargo, esta relación está llena de vaivenes, bien sea por el hecho de considerar a la familia una relación de contenido privado, frente a la cual el Estado tiene poco que decir, o por el deseo de querer intervenir en todo lo concerniente a la familia, sin reconocerle su soberanía. A pesar de esto, la armonía en esta relación se hace indispensable para buscar la garantía del bienestar colectivo.

En la búsqueda de este bien común, donde convergen familia y Estado, surgen las políticas públicas para la familia las cuales, a partir de la visión del autor,

<sup>1</sup> Resultado de la tesis doctoral e investigación *Caracterización de las familias del oriente antioqueño*, del grupo de investigación Humanitas, con la colaboración del grupo Gibpsicos de la Universidad Católica de Oriente.

<sup>2</sup> Docente del programa de Psicología, líder del grupo de investigación Gibpsicos, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente, candidata a Doctor en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad de Valencia España; Magíster en Cooperación al Desarrollo, Especialidad en Planificación del Desarrollo Local, Universidad de Valencia; Especialista en Planeación, Gestión y Control del Desarrollo Social, Universidad de la Salle. Psicóloga Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: myarias@uco.edu.co.

<sup>3</sup> Coordinador del Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, docente- investigador y líder del grupo de investigación Humanitas de la Facultad de Teología y Centro de Humanismos de la Universidad Católica de Oriente. Doctor y Magíster en Ciencias del Matrimonio y la Familia, Universidad Católica de Valencia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Católica Luis Amigó. Psicólogo Universidad Católica de Oriente-Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: wgil@uco.edu.co.

pueden considerarse como las acciones que debe realizar el Estado para la atención de las necesidades y problemas de la familia, a la vez que para la promoción de sus potencialidades.

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó como técnica fundamental la revisión documental. A partir de esto se construye la sustentación teórica del concepto de política pública, de política familiar, y se buscaron las políticas públicas que han sido validadas mediante acuerdos municipales, decretos u ordenanzas en Colombia. Además, se realizó búsqueda en páginas gubernamentales para conocer los lineamientos nacionales alrededor de programas de familia existentes teniendo en cuenta que la *Ley 1361 de protección integral a la familia*, que establece la directriz del diseño de políticas públicas, fue promulgada en el año 2009. De igual manera, se hizo un rastreo general de noticias, reportajes e informes el cual permitió identificar las iniciativas que han existido en los últimos años alrededor de las políticas públicas.

Finalmente, se desarrolló un análisis hermenéutico de las políticas públicas de las principales ciudades del país para desentrañar las ideas implícitas en dichas formulaciones. Allí se pudo establecer una influencia marcada de la promoción del individualismo.

## Metodología

Para la presente investigación se desarrolló una revisión documental, la cual es una técnica que permite rastrear, inventariar, seleccionar y consultar documentos, archivos y fuentes que se utilizaron como materia prima de la una investigación. Para recoger esta información se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron abordar problemas complejos «como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, y posibilitan la participación de individuos con experiencias diversas, lo cual permite tener una visión más amplia de los problemas» (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2015, p. 276), en este caso, la realidad de las familias del Oriente antioqueño

Igualmente, se aplicó una revisión documental para el desarrollo del segundo objetivo, el cual consistía analizar las tendencias en el diseño de políticas públicas de familia en Colombia, en cuanto a los énfasis, orientaciones, principios, ideologías que están influyendo en el diseño de estas políticas a nivel nacional, departamental y municipal (teniendo en cuenta las influencias derivadas de las tendencias latinoamericanas en el diseño de estas acciones). Para ello, se revisaron los antecedentes del concepto de *política pública* estableciendo las diferentes definiciones que se dan al término; luego se focalizó la revisión del concepto de *políticas familiares* y las tendencias que se presentan en el diseño de estas en los países latinoamericanos. Finalmente, se realizó una revisión de las políticas públicas de familia que se han



formulado a nivel nacional; para ello se hizo una búsqueda en los diversos motores de búsqueda y en bases de datos sobre el concepto de políticas públicas de familia.

Para complementar la búsqueda, se realizó un acercamiento a páginas web del gobierno nacional, el gobierno distrital, los gobiernos departamentales, las administraciones municipales y los concejos municipales, con el fin de visibilizar los procesos relacionados con el diseño e implementación de políticas públicas en el país. Luego de esta revisión documental, se hizo un análisis de las políticas públicas que se encontraron en el contexto nacional, en el cual se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: territorio (lugar donde se diseñó), denominación, nivel (nacional, departamental, distrital, municipal), objetivos, principios, ejes y enfoques.

### **Tendencias de las políticas públicas de familia en los territorios colombianos**

Al hacer una revisión sobre las políticas públicas de familia existentes en Colombia a partir de la creación de la *Ley 1361*, se encuentra que el tema está comenzando a germinar en los diferentes territorios, destacándose dos hechos significativos: el primero, la creación de la ya analizada política pública nacional, la cual se encuentra en cabeza del Ministerio de Salud, el segundo, la constatación de que las tres principales ciudades del país, Bogotá (Secretaría Distrital para la integración social, 2011), Medellín y Cali (Alcaldía de Santiago de Cali, 2006) cuentan con política pública de familia.

Para el caso de Cali, esta política se comenzó a desarrollar en el año 2006, es decir, antes de la *Ley 1361*; en Bogotá se comenzó en 2011 (Secretaría Distrital para la integración social, 2011) y en Medellín se estableció en 2011, consolidando un plan operativo de la política en el año 2014 (Municipio de Medellín, 2014).

A nivel departamental, se encuentra la Política de Infancia, Adolescencia y Familia en el departamento del Valle, y destaca el departamento de Boyacá, que en el año 2015 aprueba el comienzo de la Política Pública de Familia (Asamblea de Boyacá, 2015) y se pudo evidenciar que los departamentos de Antioquia y Santander han avanzado en la construcción de la política.

En cuanto al desarrollo de políticas municipales, destaca el hecho de que en varias poblaciones se comienza a hablar del tema, lo que ha llevado a que consoliden políticas públicas de familia en Palmira (Concejo de Palmira, 2016) en el departamento del Valle (Gobernación del Departamento del Valle del Cauca, 2011), en Soacha (Concejo municipal de Soacha, 2015) en el departamento de Cundinamarca, en el municipio de California Santander (Alcaldía de California, 2014), en tanto que se han adelantado procesos incipientes, en lugares como Manizales (Laverde, 2015), Valledupar (Elpilon.com, 2016), Villavicencio (Galeano, 2014), Pasca —Departamento de Cundinamarca (Comisaría de familia de Pasca, 2015)—, y Envigado —Departamento de Antioquia— (Ortiz, 2015).

En el Oriente antioqueño, región donde se desarrolla el presente estudio, se cuenta con la política pública del Municipio de Rionegro (Concejo de Rionegro, 2015), y la Política de Infancia, Adolescencia y Familia de San Luis (Comisaría de Familia de San Luis, 2008).

Al analizar los elementos contenidos en el cuadro (alcance de las políticas, denominación de las mismas, objetivos, ejes, principios y enfoques), pueden identificarse varias tendencias, semejanzas y diferencias, que influyen de manera determinante en la manera como se desarrollan en el territorio.

Al revisar la denominación de las políticas públicas en cada uno de los territorios, se identifican varios matices. Mientras que en unas se puede identificar una marcada intención por el fortalecimiento de la familia, otras muestran la intención de fusionar los objetos de las políticas, con miras a desarrollar una atención integral de los diferentes grupos poblacionales que convergen en la familia, como es el caso de los niños y los adolescentes.

La denominación de las políticas marca decididamente sus orientaciones: mientras unos asumen que la familia requiere de una atención especial, como una totalidad que aglomera a los seres humanos en cada una de sus etapas dentro de su trayecto vital, otras desglosan cada etapa. Esto se debe a la opción que se han realizado los territorios, influidos por las directrices que marca la *Ley 1098* en cuanto a la centralidad de los niños y adolescentes, donde establece la corresponsabilidad de la familia junto con el Estado y la sociedad para respetar sus derechos y propiciar su protección, pues son de interés superior y prevalecen sobre los otros (Art. 8, 9 y 10).

Mención aparte merece la política pública de ciudad de Cali, que se centra en la convivencia familiar y que quiere resolver la violencia al interior de las familias. Por esta razón es que las acciones que se proponen en esta política están orientadas a atacar este flagelo.

Al analizar los objetivos de las políticas se encuentran varios elementos. Para empezar, hay una tendencia a promover de un modo u otro la democratización de las relaciones familiares que hace por ejemplo la Universidad de Caldas en el 2005 y que retoma el documento titulado Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, p. 8), lo cual parte de la promocionada «democracia de las emociones» (Giddens, 2007, p. 31). En esta se busca el promover la posibilidad de que, a partir del reconocimiento de la igualdad de los miembros de la familia, se dé la expresión afectiva y la búsqueda de relaciones que promueven el bienestar individual; desde este supuesto se cree que la familia se convierte en garante de los derechos.

Cabe en este punto hacer una mención de la manera como esta idea se ha concretado en el territorio: al realizar los encuentros de recolección de información en los diferentes municipios del Oriente antioqueño fue común encontrar

en los asistentes, una inconformidad ante la manera como las familias han asimilado este concepto, en la medida en que sienten que los padres han perdido autoridad ante sus hijos.

Frente a este hecho, surgen dudas sobre esta invitación de democratización que está tan presente en las políticas públicas de familia de los principales territorios del país. De hecho, en la política pública nacional se hace un énfasis en la democratización de las relaciones familiares:

La cual va dirigida a minar la autoridad paterna [lo que] es incongruente con la situación de violencia juvenil, ya que el debilitamiento de la autoridad de padres y profesores, así como la ausencia de la figura paterna en un número creciente de hogares, están asociados al comportamiento de los adolescentes que en forma creciente transgreden no solo normas elementales de convivencia, sino la legislación penal (Comunicación personal realizada en el Foro Nacional de la Familia, 2012).

Otro elemento que se puede identificar tiene que ver con la tendencia de mencionar el enfoque diferencial (políticas públicas de Medellín y Bogotá), que se centra, como se verá más adelante, en el reconocimiento de la diversidad de familias que incluye las familias de un solo progenitor, las adoptivas, y las uniones de la población LGTB; en esto se vuelve a evidenciar la fuerte influencia que tiene la ideología de género en la estructuración de las políticas.

A su vez, se puede identificar como otra tendencia significativa en los objetivos de la política pública la centralidad del concepto de desarrollo humano<sup>4</sup>, reconociendo el protagonismo que tiene la familia para la generación del mismo. Efectivamente, Si bien se mencionan variables como desarrollo social o el desarrollo individual de las personas, se encuentra que hay cierta preocupación por generarlo desde la familia. En cierta manera, se transfiere en el conjunto de la sociedad: al ser garantizado por el Estado, se gana legitimidad y se cumple con el deber de ser un Estado social de derecho, tal como lo tiene contemplada la Constitución política de Colombia en su primer artículo<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> «El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es solo una parte de la vida misma» (PNUD, 1990, p. 34). En consonancia con esto «El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades. Entre éstas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener un nivel de vida decente» (INDH, 2016).

<sup>5</sup> «Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés General» (Constitución Política de Colombia de 1991).

Por esta razón, es que en los objetivos de las políticas es común encontrar que se deba realizar alguna acción encaminada a la garantía de los derechos, asumiendo diversos matices, en cuanto a si son derechos de carácter individual, de la familia como tal, o de grupos poblacionales específicos.

Lo anterior hace necesario revisar los apartados de principios que integran las políticas, y que se podrían denominar como el componente ético de las políticas, pues marcan sus fundamentaciones más profundas, toda vez que desde allí se desprende todo lo práctico que se propone; estos apartados tienen entonces que ver con posiciones antropológicas en las cuales se involucran de cierta manera las tendencias ideológicas que sustentan la sociedad o que se quieren impulsar en una sociedad específica para transformar la cultura. Al respecto se identificaron varias tendencias relacionadas con lo que establece la *Ley 1361* y la política nacional de familias.

Al mirar los principios contenidos en la *Ley 1361* se encuentran el enfoque de derechos, la equidad, la solidaridad, la descentralización, la integralidad y concertación, la participación, la corresponsabilidad, la atención preferente, y la universalidad. Si se hace una comparación con aquellos presentes en las políticas examinadas, se encuentran varios elementos.

Por un lado, existe coincidencia, al menos de manera nominal, en los principios de equidad, solidaridad y corresponsabilidad, los cuales aparecen claramente definidos en cada política. Sin embargo, al examinar este último principio, se encuentra que en la mayoría de las políticas está ligado con el hecho de que la familia es corresponsable con el Estado y la sociedad en la garantía de los derechos de los niños y adolescentes. Lo cual no traduce en sentido exacto la intención de la *Ley 1361*, que mediante este principio de corresponsabilidad hace referencia a la labor del sector público, el privado y la sociedad, para proteger a la familia en su totalidad y promover su desarrollo integral.

Otros de los principios que aparecen en estas políticas públicas están directamente relacionados con los establecidos en la política nacional, tal es el caso de la diversidad y la interdisciplinariedad, o con la *Ley 1098*, que evidencia nuevamente el ejercicio de fusión que se ha hecho en algunos territorios entre la política de infancia y adolescencia y la de familia. Al mirar con cuidado las diferentes concepciones que estos principios, se puede evidenciar que hay algunas cosas que se han acomodado de la Ley, en función de los énfasis que tienen las políticas, y los ejes que se desarrollan; lo anterior lleva a que se amolden los conceptos a las ideologías que los sustentan.

Caso concreto es el principio de igualdad (políticas de Bogotá y Boyacá), que se asocia nuevamente con el reconocimiento de modos familiares que no se contemplaron originalmente en la Constitución al momento de definir el concep-

to de familia en el artículo 42 y en la *Ley 1361*. Cabe decir que por diversas situaciones (el reconocimiento del matrimonio homosexual, por ejemplo), la Corte Constitucional ha ido modificando este concepto original para el reconocimiento de realidades de minorías, que pareciera quieren hacerse pasar como normas para las mayorías.

Ejemplo concreto se encuentra en la política pública de Bogotá, que promueve como un principio el reconocimiento de la diversidad familiar, apelando al principio de igualdad. En este punto nuevamente aparece la ideología de género. Cabe mencionar que esta política se diseñó en el contexto de un gobierno de tinte progresista, una corriente que establece claramente la propaganda de la ideología de género bajo el pretexto de la inclusión<sup>6</sup>.

En cuanto a los ejes que desarrollan las políticas se encuentran temas que son recurrentes. En primer lugar, hay una apuesta por el tema de la seguridad (de manera explícita en las políticas de Bogotá y Boyacá; implícita en la de Cali), no tanto en términos de preservación del orden público, sino en garantías para el cumplimiento de sus funciones de protección de los miembros, en especial, los niños, los jóvenes, los adolescentes y las mujeres, tendientes a la seguridad económica, que posibilite la promoción del desarrollo social.

Otro punto de convergencia en las diferentes políticas, es la promoción de la familia como agente político, lo cual tiene que ver con la posibilidad de que tenga cierta influencia en los espacios de participación y decisión políticas existentes. Llama la atención este énfasis en la participación política de la familia como un eje de las políticas, puesto que se ha considerado durante buen tiempo como un grupo privado. Al reconocerle su función política se le da protagonismo en la sociedad; sin embargo, aún queda mucho por hacer, ya que en Colombia son pocas las asociaciones familiares o movimientos que buscan la reivindicación de las demandas familiares. Al revisar con cuidado las políticas, se evidencia que es una apuesta por reducir las situaciones de desigualdad de los géneros y las generaciones, en términos del poder, y del reconocimiento de la igualdad en la dignidad de cada uno, situación que sustenta prácticas de violencia intrafamiliar.

Otro eje que se encuentra en las políticas con cierta frecuencia es la articulación interinstitucional, lo que evidencia el problema de la poca articulación que existe entre las entidades y las acciones que se desarrollan en función de la fami-

<sup>6</sup> En el eje 1 de su plan de desarrollo denominado Bogotá Humana, el alcalde Gustavo Petro establece como estrategia: «Garantizar el ejercicio pleno de derechos de toda la ciudadanía, el reconocimiento de la diversidad y las diferencias en la formulación e implementación de las políticas públicas, reconocer los enfoques diferenciales de orientación sexual, identidad de género, género, pertenencia étnica y cultural, condición de discapacidad y ciclo vital: niños, niñas y adolescentes, adultos y adultos mayores y de la diversidad de las familias» (p. 28).

lia; esto se nota concretamente en la dispersión de normativas relacionadas con la familia, o como se presentan en algunos trabajos, considerar leyes, o programas gubernamentales como políticas familiares<sup>7</sup>.

Finalmente, al revisar el apartado de los enfoques de la política, es claro que el enfoque de derechos es la principal tendencia identificada. Todo ello en clara referencia a la definición de Estado que tiene el país, tal como Estado social de derecho. En este sentido, vale la pena retomar la siguiente explicación de esta opción del enfoque de los derechos en las políticas sociales:

Las medidas de apertura y liberalización de los mercados, y las políticas sociales como garantía de derechos, abrieron paso con la reforma constitucional de 1991 en la que el Estado se declara como «social y de derecho». Acorde con tal concepción, los Derechos Sociales, Económicos, Políticos y Culturales (DESC) se elevan a rango constitucional y se establece el principio de corresponsabilidad —entendido como la concurrencia de la familia, la sociedad y el Estado— en la protección, garantía y ejercicio de los derechos particularmente de los más pobres y vulnerables (infancia, adolescentes, mujeres, ancianos). El enfoque de derechos y el principio de corresponsabilidad serán algunos de los principales cimientos de las políticas sociales en el país y de la reorganización política/administrativa de los gobiernos en los diversos niveles territoriales: municipio, departamento, distritos, nación (Patiño, Obregón y Castellanos, 2015, p. 39).

Sin embargo, este enfoque de derechos ha exaltado la individualidad, que deriva en ocasiones en conflictos en la comunidad, frente a la primacía o no de algunos derechos sobre otros. A nivel global, esto se evidencia, por ejemplo, en considerar el aborto como derecho fundamental de la mujer, en tanto el embarazo se convierte en un obstáculo para su realización.

En la vida familiar esta exaltación de derechos lleva a que esta sea reducida a una instancia para satisfacción de deseos individuales, basadas en la emotividad, o en la primacía del bien individual, en contravía del bien común de la familia. Por ejemplo, en todas las políticas se habla del bien superior de los niños y adolescentes, lo cual es conveniente para garantizar el futuro de la sociedad, o que se hable de los derechos de la mujer, como manera de corregir las desigualdades entre los sexos, fruto de una cultura patriarcal. O más aún, que primen los derechos las minorías, tales como las diversidades sexuales que buscan el reconocimiento de su deseo

<sup>7</sup> Por ejemplo, el *Diccionario de familia* de Ángela María Quintero Velásquez (Quintero, 2007), asigna la categoría de políticas públicas de familia a diferentes programas que se han desarrollado desde el ámbito nacional y departamental, tales como Red Juntos, Familias en Acción, Familias en acción para población desplazada, Política Pública de Primera Infancia, el programa A tu lado aprendo, que surgió en el departamento de Antioquia, y el Plan Alimentario y Nutricional de Antioquia, MANA.

como derecho. Sin embargo, los derechos de los débiles no son promovidos de igual manera; en este caso, los ancianos, los enfermos, incluso los hombres que también experimentan la vulnerabilidad. La auténtica equidad generacional es entender que la familia en su totalidad es merecedora de reconocimiento de sus derechos.

Por otra parte, al analizar sobre las ausencias en las políticas públicas, llama notoriamente la atención que ninguna hace una mención específica al posconflicto. Si bien se menciona la necesidad de garantizar la seguridad o la promoción de la convivencia familiar, en ninguno de los documentos está definida como un eje, principio u objetivo la tarea de la familia en el proceso del posconflicto, que se refiere a la consolidación de la paz, la promoción de la reconciliación, la atención del flagelo de las drogas ilícitas, la atención de las víctimas, la atención a los problemas agrarios y a la reintegración de los excombatientes.

Aunque el acuerdo para la terminación del conflicto con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc), toca estos puntos (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2016), al realizar una revisión sobre el tema de la familia, se encuentra que no tiene mayor protagonismo en la implementación del Acuerdo sino que asume un rol secundario, en cierta medida tangencial. A pesar de que en las notas introductorias del documento se reconoce como fundamento de la sociedad, solo se contemplan pocas acciones específicas que están destinadas solo a las familias en situaciones especiales: la promoción de la economía familiar en las zonas rurales, la reintegración de las familias combatientes, la atención a familias que cultivan drogas y atención a familiares de víctimas.

Visto de esta manera, el acuerdo tiene en cuenta a la familia, pero se queda corto en cómo cada familia del territorio, a partir de la ayuda del Estado, puede y debe ser agencia de paz. Es claro que esto no era parte de la negociación; sin embargo, si se habla de la necesidad de generar condiciones para una paz estable y duradera, la ausencia de este punto puede leerse como un olvido grave, o —desde otras perspectivas— como una oportunidad para proponer.

Asumiendo esta última actitud, se requiere propiciar la articulación entre las políticas públicas de familia y los lineamientos para la consolidación de la paz, lo cual debe pasar de ser demagogia y debe convertirse en acciones concretas donde se promueva la reconciliación, la gestión adecuada del conflicto y el fortalecimiento de la comunidad familiar. En últimas, combatientes, víctimas, y no combatientes, comparten un elemento: el ser seres esencialmente familiares.

## Conclusiones

Al analizar las políticas familiares en Colombia, se encuentra que ha habido varios programas que han atendido a la familia que pueden considerarse como políticas públicas, sin embargo, a partir de la promulgación de la Ley 1361 de

2009 se establece la formulación de políticas públicas de familia, tanto a nivel nacional como en el territorial.

Por ello en el año 2011 se formula la política nacional y se han ido diseñando otras tantas en los territorios. Sin embargo, Realizado una revisión de estas, se encuentra una variación en cuanto al sentido original de la *Ley 1361* y las políticas que se han diseñado en especial la nacional, en la cual se evidencia una fuerte influencia de la ideología de género, la cual se sustenta en interpretaciones preparadas para avalarlo a partir de la constitución nacional.

Finalmente, se encuentra una desarticulación entre las políticas públicas de familia y los lineamientos establecidos en el acuerdo de una paz estable y duradera. Teniendo en cuenta, el contexto del país para los próximos años, en los cuales se implementarán los diferentes acuerdos alcanzados, y que se espera la culminación exitosa del proceso de paz con la guerrilla del Ejército de Liberación Nacional (ELN).

Se hace indispensable que en el campo de las políticas públicas de familia se establezcan claramente las líneas de acción para la consolidación de la paz estable y duradera, en este sentido, se debe establecer claramente la articulación del Estado y el mercado para el establecimiento de estrategias que promuevan la paz en la comunidad.

Partiendo del reconocimiento de la familia como el primer escenario para la paz, que necesariamente se da desde su fortalecimiento, su gestión política y la búsqueda de la promoción de la familia óptima, que logra la relación plena entre sexos y generaciones (Donati, 2013).

Aquella que demuestra que puede cumplir a cabalidad las funciones que contribuyen a la continuidad de la humanidad, que sirve de parangón para establecer un sentido claro de la pluralidad familiar, que va más allá del reconocimiento de los deseos individuales, o que es resultado de la colonización ideológica.

## Referencias bibliográficas

- Alcaldía de California. (2014). *Política pública para las familias de California 2015-2023*. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/californiasantanderplandeaccionpoliticapublica2015-2023.pdf>
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2006). *Política Pública en convivencia familiar para el municipio de Cali*. Recuperado de: <http://www.cali.gov.co/publico2/documentos/Bienestar/politicaconvivenciafamiliar.pdf>
- Asamblea de Boyacá. (2015). *Ordenanza número 823 de 2015, «Por medio de la cual se adopta la política pública para el fortalecimiento de la familia boyacense, 2015-2015»*. Recuperado de: <http://asamblea-boyaca.gov.co/apc-aa-files/32313531333664323939323136633237/ord-023-2015.pdf>
- Campoy Aranda, T. y Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitati-



- vos de recogida de datos. En A. P. Vallejo (ed), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS. Recuperado de [http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T\\_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf](http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf)
- Comisaría de familia de Pasca. (2015). *Informe de Gestión*. Recuperado de: <http://pasca-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/35353563356233343030613963376331/informe-de-gestin-comisaria-2015.pdf>
- Comisaría de familia de San Luis. (2008). *Política pública de infancia, adolescencia y familia para el municipio de San Luis Antioquia*. Recuperado de: <http://sanluis-antioquia.gov.co/apc-aa-files/495052435f4e494e4e4f535f30303131/documento-de-politica-publica-de-infancia-adolescencia-y-familia-san-luis.pdf>
- Concejo de Palmira. (2016). *Acuerdo n.º 003 «Por medio del cual se establece la política pública para la familia en el municipio de Palmira»*. Recuperado de: <http://www.palmira.gov.co/attachments/article/3171/2016%2003%2016%20Acuerdo%20003%20%20Se%20establece%20la%20pol%C3%ADtica%20p%C3%BAblica%20para%20la%20familia%20en%20el%20municipio%20de%20Palmira.pdf>
- Concejo de Rionegro. (2015). *Acuerdo n.º 009 de 2015 Por medio del cual se adopta la política pública para la protección integral de las familias en el municipio de Rionegro*. Recuperado de: <http://www.rionegro.gov.co/rsc/acuerdos/2015/acuerdo-009-29-noviembre-de-2015.pdf>
- Concejo municipal de Soacha. (2015). *Acuerdo n.º 24 «Por medio de la cual se adopta la política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia para el municipio de Soacha - Cundinamarca 2015-2025»*. Recuperado de: <http://desarrollosocialsoacha.gov.co/wp-content/uploads/2016/03/Acuerdo-No.-24-Pol%C3%ADtica-de-la-Primera-Infancia.pdf>
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. (C. G. García, Trad). Madrid: BAC.
- Elpilon.com. (2016). Alcaldía de Valledupar busca insumos para las Políticas Públicas de Familia, Género y Juventud. *El pilón*. Recuperado de <http://elpilon.com.co/alcaldia-valledupar-busca-insumos-las-politicas-publicas-familia-genero-juventud/>
- Foro Nacional de la Familia. (2012). *Análisis del documento «Política pública nacional para las familias colombianas», presentado por el Ministerio de Salud y Protección social*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica\\_Publica\\_Familias\\_Colombianas\\_2012\\_2022\\_\(1\).pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_(1).pdf)

- Galeano, E. (2014). *Iniciativa Políticas Públicas Familias Villavicencio*. Recuperado de: [http://www.personeriavillavicencio.gov.co/opp/index.php/gestor-documental/doc\\_download/390-iniciativa-politicas-publicas-familias-villavicencio](http://www.personeriavillavicencio.gov.co/opp/index.php/gestor-documental/doc_download/390-iniciativa-politicas-publicas-familias-villavicencio)
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas* (10 ed.). México: Taurus.
- Gobernación del departamento del Valle del Cauca. (2011). *Decreto n.º 1021 «Por medio del cual se adopta la política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia del Valle del Cauca»*. Recuperado de: [www.valledelcauca.gov.co/desarrollo/descargar.php?id=10505](http://www.valledelcauca.gov.co/desarrollo/descargar.php?id=10505)
- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>
- INDH (2016). Informe Nacional de Desarrollo Humano Guatemala. Concepto. Recuperado de: <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>
- Laverde, M. (2015). *U. de Caldas, en construcción de Lineamientos de Política Pública para la Familia de Manizales*. Recuperado de: <http://www.ucaldas.edu.co/portal/u-de-caldas-en-construccion-de-lineamientos-de-politica-publica-para-la-familia-de-manizales/>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2012). *Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022*. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica\\_Publica\\_Familias\\_Colombianas\\_2012\\_2022\\_\(1\).pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_(1).pdf)
- Municipio de Medellín. (2014). *Plan estratégico para la familia de Medellín 2014-2022*. Recuperado de: [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano\\_2/PlandeDesarrollo\\_0\\_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/instrumentos/Plan%20estrategico%20familia%202014-2022.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/instrumentos/Plan%20estrategico%20familia%202014-2022.pdf)
- Ortiz, M. (2015). Políticas públicas para la familia en el municipio de Envigado. *Nuevo Derecho*, 11(16), pp. 95-104. Recuperado de <http://revistas.ieu.edu.co/index.php/nuevodercho/article/view/442/764>
- Patiño, S., Obregón, L. y Castellanos, J. (2015). Nuevas demandas familiares, alimentación, convivencia y migración en Colombia. En G. Di Marco, J. Patiño y L. Giraldo (eds): *Políticas familiares y de género en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba 2000-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1990). Informe desa-

rollo humano 1990. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)

Quintero, A. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Bogotá: Lumen.  
Secretaría Distrital para la integración social. (2011). *Política Pública para las familias de Bogotá 2011-2025*. Recuperado: [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014\\_politicas\\_publicas/politica\\_publica\\_para\\_las\\_familias\\_de\\_bogota\\_2011-2025.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_politicas_publicas/politica_publica_para_las_familias_de_bogota_2011-2025.pdf)



# LAS TRANSICIONES EN LA RELACIÓN ENTRE LOS SEXOS EN LAS FAMILIAS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO<sup>1</sup>

Wilmar Evelio Gil Valencia<sup>2</sup>

Jesús David Vallejo<sup>3</sup>

## Introducción

La familia es la fuente y cuna de la sociedad, así como origen de los primeros rasgos de sociabilidad, sensibilidad y talante axiológico. Esta realidad se enmarca de manera tangible en la vivencia y relación de los sexos, es decir en la reciprocidad que involucra la comunicación y el deseo de un proyecto común. No obstante, la realidad de la familia ha sufrido unos cambios que algunos atribuyen a la cultura, y otros a las nuevas realidades sociales, entre estas, la violencia. Es en este sentido, que el presente texto quiere abordar estos nuevos cambios en la familia del Oriente antioqueño, una familia que se ha caracterizado, y en algunos momen-

<sup>1</sup> El presente texto surge de los resultados en la investigación sobre Familia, realizado por el grupo de investigación Humanitas, de la Facultad de Teología y Humanidades de la Universidad Católica de Oriente. El estudio aportó al desarrollo de políticas públicas para el municipio de Rionegro, en los escenarios de mujer, familia y equidad de género.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias del matrimonio y la familia, Universidad Católica de Valencia. Máster en Ciencias del Matrimonio y la Familia, Instituto Pontificio Juan Pablo II. Especialista en Gerencia de Servicios Sociales, Universidad Católica Luis Amigó. Psicólogo, Universidad Pontificia Bolivariana-Universidad, Católica de Oriente. Investigador Asociado en Colciencias. Coordinador del programa de Psicología de la Universidad Católica de Oriente. Líder del grupo de Investigación Humanitas. Docente de pregrado y maestría de las asignaturas Familia, Proyecto humano, Investigación, Salud familiar, Habilidades para la vida y Moral sexual. Orcid: 0000-0002-1860-9901. IraLISID: COPS5603. Correo electrónico: wgil@uco.edu.co

<sup>3</sup> Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Católica de Oriente. Especialista en Pedagogía y Didáctica, Universidad Católica de Oriente. Magíster en Ética Biomédica, Pontificia Universidad Católica de Argentina. Investigador Junior en Colciencias. Docente titular grupo de investigación Humanitas, en la línea Familia y bioética de la Universidad Católica de Oriente. Coordinador del Comité de Ética para la investigación científica. Director del Departamento de Familia y Bioética de la Universidad Católica de Oriente. Miembro del equipo de trabajo en la Conferencia Episcopal de América Latina (CEBITEPAL), en el área de familia y vida. Orcid: 0000-0002-7451-3285. IraLISID: COCS8296. Correo electrónico: jvallejo@uco.edu.co

tos casi categorizado, como familia nuclear, sustentada en un aparato religioso, político, económico y cultural estático en las últimas décadas. El estatismo de la familia se ha centrado más en la concepción y relación entre los sexos; visiones de conjunto con imaginarios donde la intersección de los conjuntos es simplemente cumplir y/o asumir la condición que les tocó. La estructura de la familia como fuente de sociedad no cambia, pero sí los imaginarios de quienes la conforman, los cuales buscan, y así se evidenció, una transición que permita que la vivencia y relación de los sexos esté encaminada al logro de proyectos de vida cercanos al concepto de salud familiar.

Para obtener algunos cambios concretos en la familia, las políticas públicas deben ser revisadas desde todos los escenarios e imaginarios de la familia con su estricta participación; no todas las familias por su cotidianidad identifican las necesidades en su núcleo social. Por ello se requiere que la política sea concreta, que beneficie a todos los miembros de la familia: a niños, jóvenes, adultos mayores, hombres y mujeres, así como al núcleo completo. Las políticas son en realidad una de las mejores estrategias actuales, tal como se evidenció en el presente estudio, para desarrollar planes y proyectos coherentes, organizados en bien de un público específico. Es decir, se puede evitar la politización del mismo y garantizar su continuidad en el tiempo.

El presente capítulo se compone de seis apartados: el primero evidencia el desarrollo y características de la familia colombiana en el siglo XXI, donde se narran las principales revoluciones (entre la demográfica, la educativa, la laboral y la política). El segundo, narra cómo la familia antioqueña, con gran influencia de la Iglesia Católica, se configura como una estructura sólida, con valores y principios de familia nuclear que sigue presente al día de hoy. El tercero muestra como se ha venido transformando la familia del Oriente antioqueño, a partir de las nuevas relaciones intersexuales, es decir aquello que surge al conservar parámetros tradicionales, pero con una fusión propia de los nuevos roles entre los sexos. El cuarto y quinto apartado quieren presentar una idea tipo tesis en la que el equipo de investigadores ha venido trabajando: la relación entre los sexos como reciprocidad, que se relaciona con ver las relaciones entre los sexos bajo criterios de dignidad y esfera proyectiva en razón de un nuevo desarrollo social. El sexto apartado, recuerda al lector la importancia de generar nuevas políticas públicas que se encaminan a mejorar los imaginarios en torno a las nuevas relaciones entre los sexos; es decir, la identificación de aquellos roles a los cuales le apuesta la familia para la formación de una nueva sociedad.

### **La familia colombiana de principios del siglo XXI**

De acuerdo a los estudios de Ligia Echeverri (Echeverri Ángel, 2004, pp. 7-8), a principios de siglo se generaron una serie de revoluciones en Colombia que afec-

taron directamente a la familia: la demográfica, la educativa, la laboral, la político-jurídica, y la ético-religiosa.

En primer lugar, se dio una revolución demográfica, caracterizada por la reducción de las tasas de natalidad y de la mortalidad infantil. Esta revolución fue consecuencia de dos factores: los avances científico-técnicos y médicos, y los procesos de urbanización e industrialización. De hecho, la tasa de mortalidad en el período 1985-93 pasó del 13 % al 7,2 % para el período 2010-2015 se calculaba de 5,7 %, mientras que la tasa de natalidad pasó del 27 % en el período 1985-1993, al 18,9 % para 2010-2015 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013, p. 10).

En segundo lugar, la revolución educativa, que llevó a la reducción del analfabetismo y a la ampliación de la cobertura de la educación universitaria. También se modificaron las condiciones de acceso a programas de investigación y posgrado. Entre 2000 y 2013, la proporción de niños matriculados en educación preescolar se incrementó del 36 % al 45 %; en básica secundaria las tasas netas de matriculados aumentaron del 59 % al 70 %; en la educación media pasó del 30 % al 41 % mientras que, en educación superior, la tasa bruta de matriculados aumentó del 24 % al 48 % (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2016, p. 29).

En tercer lugar, la revolución laboral, con la participación de la mujer en el mercado laboral remunerado, llegó a principios de siglo al 46 %, acompañada de la continua exigencia de capacitación para los trabajadores, muchas ocasiones de la sustitución de personas en el entorno laboral debido a avances tecnológicos que modificaron las condiciones de empleabilidad.

En cuarto lugar, debido a la revolución económica, creció más el sector servicios que el productivo; se da la salida del modelo proteccionista y se promulga la apertura económica, situaciones acompañadas por intervención del narcotráfico con su enorme impacto en toda la economía. Esto llevó al posicionamiento de la familia nuclear en detrimento de la familia extensa.

En quinto lugar, se encuentra la revolución político-jurídica, en la cual se destaca la creación de jurisdicción de familia, el establecimiento del matrimonio civil, la revisión del concordato y el otorgamiento de la institucionalidad del divorcio, cambios impulsados con la Ley 25 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992).

En sexto lugar, apareció la revolución ético-religiosa: la sociedad se torna más secular, con variedad de confesiones religiosas, el aumento de la ruptura de matrimonios y las consecuentes recomposiciones familiares; por ejemplo, aumentó el número de divorcios por año en el país, al pasar de 9429 en 2011 a 17 991 en 2014 (Superintendencia de Notariado y Registro, 2016).

Estos factores sociales impactaron a la familia en su conformación, tanto en su estructura como en su funcionamiento, lo que llevó a la pluralidad familiar, con

cambios en las funciones tradicionales. De hecho, Colombia es el país que tiene el mayor porcentaje de parejas que viven en uniones maritales de hecho, cifra que alcanza un 35 por ciento, a la vez que tiene el mayor porcentaje de niños que nacen de madres solteras, 84 % (STI Social Trends Institute y Trends Child, 2014).

Por ejemplo, a principios de siglo se evidenció «un aumento de las personas que viven solas y de las familias extendidas, junto con una disminución de las formas nucleares de pareja con hijos, y un leve incremento en las monoparentales» (Rico de Alonso, 2005, p. 5). Sin embargo, predomina el modelo nuclear como forma de familia en la sociedad.

### **La familia antioqueña**

La familia en este departamento ha tenido una fuerte influencia de la Iglesia Católica, lo que ha llevado que en los siglos XIX y XX se dé una fuerte tendencia a las uniones matrimoniales como eje de las relaciones familiares. Con un marcado acento en la necesidad de procrear para conquistar la tierra y desarrollar procesos de colonización en los siglos XVIII y XIX hasta las últimas tres décadas del siglo XX. Este modelo familiar, que puede ser asociado con aquella concepción de «familia tradicional», se caracteriza por la presencia del padre como ser sobre el que se posa la autoridad, la mujer como agente de cuidado que es sumisa a su esposo, y los hijos como apoyo de las tareas de producción en el campo (Gutiérrez de Pineda, 1994, p. xxxiii).

Respecto a ese patrón familiar que estuvo presente en el departamento, Ligia Galvis (2014) afirma lo siguiente:

Quando Antioquia empieza a establecerse, conforma un modelo de familia patriarcal en el cual las figuras masculina y femenina están bien definidas con rasgos propios muy consolidados: el hombre proveedor conquistador de las montañas, ausente del hogar y la madre sagrada, gestora y responsable del hogar y de la educación de los hijos. El hombre afuera y la mujer al interior del hogar eran el rey y la reina; el hombre fue el exponente del valor proveedor de la casa, esta imagen la recibían los niños como modelo de masculinidad, la mujer era la virtuosa, portadora de los ideales, la educadora de los hijos, la portadora de los valores domésticos (p. 16).

Se puede visibilizar un modo de ser familiar en el que se da una separación clara entre las tareas de producción y reproducción, en el que la mujer asume prácticas de cuidado tales como la crianza de los hijos, y el hombre las tareas de producción. Por ello, la realización del proyecto de vida del hombre es la búsqueda de riqueza, mientras que para la mujer lo es el matrimonio que la convierte en madre y esposa (Galvis Ortíz, 2014, p. 17).



Esta visión familiar ha sido transmitida por varias generaciones; de hecho, aún se encuentran vestigios de esta concepción, en especial en aquellos municipios donde persisten tradiciones muy arraigadas. Es común que en varios lugares del departamento la mujer sigue siendo la encargada de las labores domésticas y las acciones de cuidado de los miembros de la familia, unas veces como decisión personal, pero otras casi como «un mandato» social.

Durante mucho tiempo, las tareas de cuidado<sup>4</sup> eran realizadas por la mujer, en muchos casos sin ninguna remuneración o con arreglos informales precarios, lo que ha generado el costo social de la poca participación de lo femenino en los ámbitos público y académico.

### **Cambios en las relaciones intersexuales en el Oriente antioqueño**

Para Castilla de Cortázar, (2008) «Varón y mujer están llamados al co-protagonismo y la corresponsabilidad que, como resultado de su cooperación mutua, es fuente de fecundidad en todos los campos» (p. 1). Dentro de estos campos cobra vital importancia la familia, pues esta es la relación que logra que los sexos sean recíprocos. Uno de los elementos claros en los cuales se refleja esta reciprocidad es el de los roles familiares, en especial, aquellos de los miembros de la pareja.

Al revisar la manera como se presentan estos roles en la región del Oriente antioqueño, se encuentran varios elementos. En algunas zonas de la región, en especial las más rurales, sigue muy arraigada la idea de que las mujeres deben estar en la casa, encargadas del cuidado de los hijos, y que los hombres deben estar en la calle, pues son los encargados de proveer. Además, no puede dejarse de lado que, al igual que en Latinoamérica, en el Oriente antioqueño la mujer «ha estado ligada de siempre a un rol inscrito en el ámbito de la maternidad y la casa. Se sabe insustituible en su papel como madre, y se reconoce como responsable de la primera educación de sus hijos» (Meza, Moreno y Ortega, 2001, p. 194).

Tradicionalmente, en el contexto del Oriente antioqueño, la mujer fue enseñada en una serie de comportamientos de sumisión hacia lo masculino, por lo cual llegó a tolerar acciones en su contra. Ciertamente, para describir estos comportamientos se podría retomar aquella expresión «monstruos de virtud», procedente de los estudios historiográficos de la literatura en relación con la mujer; allí se pre-

<sup>4</sup> Organización, distribución y supervisión de tareas domésticas, la preparación de alimentos, la limpieza y mantenimiento de vivienda y enseres, la limpieza y mantenimiento del vestido, el cuidado, formación e instrucción de los niños (traslado al colegio y ayuda al desarrollo de tareas escolares); el cuidado de ancianos y enfermos, las compras, pagos o trámites relacionados con el hogar, las reparaciones al interior del hogar, los servicios a la comunidad y ayudas no pagadas a otros hogares de parientes, amigos y vecinos.

sentaban «como modelos de esposas dotadas, frente a la brutalidad de sus maridos, de atributos de paciencia y sumisión tan extremos que las asemejaban e incluso les hacían superar a las santas» (Gomis, citado por Bolufer Peruga *et al*, 2008, p. 82).

Esto evidencia un claro conflicto intergeneracional que representa la imposición o dominación de los valores masculinos sobre los femeninos, en la medida en que la masculinidad está asumida culturalmente como algo superior (Pérez Adán, 2006). Aquellas mujeres que deciden trabajar para colaborar con la «obligación familiar» son vistas con recelo por parte de aquellas que se quedan en casa, pues consideran que no cumplen con aquello que tienen como obligación social: el cuidado de los hijos.

En contrapartida, debido al acelerado crecimiento del Oriente antioqueño, la centralidad de la mayoría de empresas en el altiplano, especialmente en la zona franca, junto con el desarrollo de empresas asociativas en municipios, con demandas de turismo por la nueva dinámica del post-acuerdo, se evidencia una presencia más activa de las mujeres en diferentes campos de la vida social, alentadas por mensajes culturales que fomentan la realización personal de la mujer desde su productividad, su capacidad de generar ingresos y de tener poder, algunas veces en detrimento de la maternidad. Esta postura, que se encuentra en el polo opuesto a la anterior, ha generado una nostalgia por la mujer en la familia, que da cuenta de la necesidad de que las mujeres cumplan con su labor fundamental de tornar a la vida como algo auténticamente humano, que sea personal y cálida al conjunto de la familia (Melendo, 2003).

A partir de lo expuesto debe buscarse un punto de equilibrio en lo relacionado a la presencia de la mujer en el hogar; es claro que su ausencia puede generar falencias en la funcionalidad familiar; sin embargo, también es claro que la participación de la mujer en la sociedad enriquece a la humanidad. No se trata de establecer relaciones de competencia entre los sexos, sino que se debe propender por la reciprocidad, el encuentro y la afirmación de la propia identidad a partir de la donación constante y fecunda, tanto en la familia como en los demás escenarios de la sociedad, puesto que «no hay mujer sin varón, pero tampoco hay varón sin mujer» (Castilla de Cortázar, 2004, p. 82).

### **La sexualidad y la reciprocidad entre los sexos**

Uno de los grandes logros de la humanidad, que a la vez es una conquista, es el poder vivir en sociedades organizadas bajo criterios de progreso y desarrollo, una estructura que se ha venido fortaleciendo a lo largo de la humanidad gracias a la familia. Es en esta célula donde las personas adquieren un sistema axiológico complejo y práctico, donde juega un papel de suma importancia la sexualidad.

Dentro de sus dimensiones, los seres humanos tienen la sexualidad, la cual toca con toda su realidad, pues no es un apartado solo de la psicología o de lo meramente

biológico. La sexualidad se convierte así en fuente, realidad y escenario para conformar las nuevas relaciones y, por ende, las nuevas familias: «La sexualidad impregna todas las facultades y actividades personales, y caracteriza al yo como individuo singular. La sexualidad, difundida y operante en todo el ser personal, influye y revela la evolución del yo, su maduración y su transformación en adulto, lo que le permite identificar una especial condición, que es y será sagrada» (Vallejo *et al*, 2014, p. 234). Por su parte, la Iglesia Católica precisa en su *Catecismo* (artículo VI) que «la sexualidad abraza todos los aspectos de la persona humana en la unidad de cuerpo y alma. Particularmente está ordenada a la afectividad, a la capacidad de amar y procrear y, de manera general, a la aptitud para establecer vínculos de comunión» (parr. 2332).

Con todo, la sexualidad me hace uno en el mundo; lo sexuado me singulariza y a la vez me permite el contacto con el otro: me hace ser expresión en mí, expresión en el otro; es decir, mi condición sexuada hace que me exprese a través de la sexualidad, la sensualidad y, por ende, de nuevas relaciones.

### **La reciprocidad entre los sexos**

Para comprender mucho mejor el tema de los sexos en las familias se hace necesario recordar el tema de la reciprocidad, no como contestación a la complementariedad, sino como idea-fuerza que supera conceptos meramente biológicos (y en algunos casos de orden mítico). La unión y convivencia de los sexos no surgen por la complementariedad, como si se tratara del viejo mito de andrógino. La sexualidad transversaliza la unitotalidad personal, pues en ella confluyen las dimensiones humanas que caracterizan al hombre y a la mujer en los planos físico y emocional. Por lo tanto, no compete únicamente a una herencia biológica destinada a la reproducción, aunque tampoco se limita al ejercicio de un rol predeterminado. La sexualidad humana, entonces, no está ceñida para una relación recíproca entre lo biológico y lo socio-cultural, sino que surge en la conjunción de dichas esferas.

Bien lo complementa Benedicto XVI (2008), al indicar que «la naturaleza humana y la dimensión cultural se integran en un proceso amplio y complejo, que constituye la formación de la propia identidad, en la que ambas dimensiones, la femenina y la masculina, se corresponde y complementan» (Benedicto XVI, 2008, prr. 4).

### **La igualdad de los sexos, un desafío en las políticas públicas familiares**

La política pública es uno de los instrumentos más importantes en la participación ciudadana, para este caso la que corresponde a la familia. En ella deberán incluirse las dimensiones completas del ser humano, entre las que se encuentra la reciprocidad entre los sexos. Se requiere entonces política pública para la mujer, para el varón, para la infancia, para el adulto mayor, entre otros.

Las políticas para la familia, son aquellas encaminadas al grupo familiar, orientadas a una distribución equitativa de roles entre hombres y mujeres en el hogar, a resolver las interferencias entre el trabajo reproductivo y el trabajo doméstico, lo que incluye el cuidado de los niños, así como el trabajo de la mujer por fuera del hogar (Puyana Villamizar, 2008, p. 37). Sin embargo, es importante tener presente que las políticas orientadas a las familias pueden tener beneficios cuando se ven como «un conjunto de normas, procedimientos, programas y mecanismos públicos que operan sinérgicamente y que producen como resultado la igualdad de hombres y mujeres tanto en la esfera pública como privada» (Montaño citado por Puyana Villamizar, 2008) que son propias de regímenes social demócratas.

## **Conclusiones**

Se evidenció que se percibe una paulatina redefinición de las relaciones entre los géneros, puesto que cada vez más la figura masculina es asociada a la afectividad. Además, la mujer ha comenzado a asumir el rol de proveedora, y se le reconoce en muchos núcleos familiares como la portadora de la norma, ante la ausencia de los padres.

Sin embargo, aún persisten prácticas machistas; aún se encuentra la estigmatización de las mujeres que trabajan, por parte de otras mujeres que siguen perpetuando el rol de proveedor del hombre.

Por otra parte, se está dando una modificación del modelo tradicional de distribuir el trabajo remunerado y no remunerado entre los sexos, que se traduce en una transformación de los roles familiares, aunque no se logra aún reducir las «desigualdades en la prestación o el acceso a la atención opciones para las familias y sus efectos esperados sobre el empleo femenino» (Rossel, 2013, p. 4).

Si bien es cierto que debe garantizarse que las mujeres puedan acceder a la esfera laboral, y que se requiere una auténtica reciprocidad entre los sexos, donde el cuidado sea un asunto de convergencia, también es cierto que debe valorarse, no solo en términos económicos, sino en términos de reconocimiento social, la labor de cuidado de la mujer. Pareciera que, al pretender el reconocimiento económico o al buscar que la mujer salga del hogar, se quiere sugerir, como un supuesto soterrado, que la vida familiar es un camino de sometimiento que trunca la realización de sus miembros, en este caso la mujer.

Frente a esta situación compleja, habría que preguntarse si la respuesta efectiva será que el cuidado sea asumido exclusivamente por agentes externos a la familia, o sería conveniente fortalecer las capacidades de ella, mediante el apoyo a la mujer ama de casa, la re-creación de la relación entre los sexos, mediante el empoderamiento de la masculinidad de las tareas de cuidado, con un apoyo efectivo por parte del estado. Si acatan estas situaciones, las políticas públicas cumplirían con su cometido.

## Referencias bibliográficas

- Benedicto XVI. (9 de febrero de 2008). Discurso al congreso internacional para la conmemorar el XX aniversario de la carta apostólica «Mulieris dignitatem». Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de: [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/february/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20080209\\_donna-uomo.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20080209_donna-uomo.html)
- Bolufer Peruga, M. et al. (2008). *Mujeres y modernización: estrategias culturales y prácticas sociales (siglos XVIII-XX)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Castilla de Cortázar, B. (2004). *La complementariedad Varón-Mujer. Nuevas hipótesis*. Alcalá: Ediciones Rialp S.A.
- Castilla de Cortázar, B. (2008). Imagen de Dios y teología del cuerpo. *Congreso: «Varón y mujer: la humanidad completa»* p. 22. Roma: Pontificio Consejo para los Laicos.
- Congreso de Colombia. (17 de diciembre de 1992). *Ley 25 de 1992*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=30900>
- Echeverri Angel, L. (2004). La familia en Colombia, transformaciones y prospectiva. *Cuadernos del CES* 6 pp. 7-14. Bogotá: CES.
- Galvis Ortíz, L. (2014). *Las familias también cuentan. Conceptos y reflexiones para la construcción de política pública de familias en Antioquia*. Medellín: Fundación Bien Humano.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994). *Familia y cultura en Colombia* (3ra ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Iglesia Católica. (2012). La gracia del bautismo. En 2ª ed., Catecismo de la Iglesia Católica (1262). Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Melendo, T. (2003). *Familia, ¡sé lo que eres!* Madrid: Rialp.
- Meza, M., Moreno, L. y Ortega, C. (2001). Entre la identidad y el dirigismo: la familia y la mujer latinoamericana en los programas de desarrollo. En J. Gallego, y J. Adán, *Pensar la familia* pp.183-206. Madrid: Palabra.
- Ministerio de salud y protección. (Junio de 2013). *Envejecimiento demográfico. Colombia, 1951-2020. Dinámica demográfica y estructuras poblacionales*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Envejecimiento-demografico-Colombia-1951-2020.pdf>
- Mora, J. (2016). *Manual de Moral Cristiana*. Bogotá: San Pablo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación en Colombia*. Paris: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Pérez Adán, J. (2006). *Sociología. Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

- Puyana Villamizar, Y. (2008). Políticas de familia en Colombia: matices y orientaciones. *Trabajo Social* (10), 29-41. Recuperado el 19 de marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4386095.pdf>
- Rico de Alonso, A. (28 y 29 de Junio de 2005). *Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia*. Recuperado de: [http://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Ana\\_Rico.pdf](http://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Ana_Rico.pdf)
- Rossel, C. (Julio de 2013). Políticas para las familias en América Latina: Panorama de políticas de reducción de pobreza y conciliación entre trabajo y familia. UN: Division For the social policy and development Family. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/family/docs/FAMILYPOLICIENINLATINAMERICA.pdf>
- STI Social Trends Institute and Trends Child. (2014). *Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil*. Recuperado de: <http://worldfamily-map.org/2014/wp-content/uploads/2014/09/WorldFamilyMapESP.pdf>
- Superintendencia de Notariado y Registro. (2016). *Histórico de divorcios*. Recuperado de: <https://www.supernotariado.gov.co/cs/idcpl...eFile&Revision-SelectionMethod=latestReleased>
- Vallejo, J., Ramírez, N. y Gil, W. (2014). La relación matrimonial ante el impacto de una enfermedad de transmisión sexual. Abordaje desde la teología, la filosofía y la psicología. En Instituto Valenciano Fertilidad, Sexualidad y Relaciones Familiares (Presidencia), IV Congreso Internacional de Reconocimiento de la Fertilidad. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

# TRADICIONES FAMILIARES Y PRÁCTICAS DE AUTOMEDICACIÓN EN LOS MUNICIPIOS DE ARGELIA, SONSÓN Y NARIÑO<sup>1</sup>

Eyised Andrea Ramírez Salazar<sup>2</sup>

Alejandra María Giraldo Vargas<sup>3</sup>

Daniela Andrea Roldán Mesa<sup>4</sup>

## Introducción

Son muchos los estudios que hablan sobre la familia, pero son pocos los que se enfocan en abordar la práctica de la automedicación. Según Hernández (2014) la automedicación hace parte del autocuidado de los seres humanos a través del consumo de medicamentos, hierbas medicinales u otro tipo de terapéuticas, con la finalidad de curar patologías, aliviar síntomas y prevenir enfermedades sin que se encuentre prescrito por un profesional del área de la salud. Bajo este fenómeno también se considera la interrupción o prolongación de un tratamiento, así como el ingerirlo en la dosis incorrecta.

<sup>1</sup> Este capítulo deriva del proyecto de investigación *Caracterización de las familias, oportunidades para la acción pastoral. Fase IV*, financiado por el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

<sup>2</sup> Gerontóloga, Magíster en Salud Familiar, docente Investigadora perteneciente al grupo Atención Primaria en Salud, coordinadora del semillero de investigación Salud Familiar. Co-investigadora del proyecto *Caracterización de las familias del municipio de Rionegro, oportunidades para la acción pastoral*, durante los años 2013 (primera fase), hasta el año 2018 (quinta fase). Correo electrónico: eramirez@uco.edu.co

<sup>3</sup> Estudiante de Enfermería, Universidad Católica de Oriente. Integrante del semillero de investigación Salud Familiar, con experiencia en la aplicación de herramientas de valoración familiar, actividades de educación para la salud, brigadas de salud y realización de programas radiales. Auxiliar del proyecto *Caracterización de las familias, oportunidades para la acción pastoral. Fase IV*, ejecutado entre 2016 y 2017. Correo electrónico: alejam-20@hotmail.com

<sup>4</sup> Enfermera de la Universidad Católica de Oriente. Experiencia en brigadas de salud y realización de programas radiales, aplicación de herramientas de valoración familiar y brigadas de salud. Auxiliar de investigación del proyecto *Caracterización de las familias, oportunidades para la acción pastoral. Fase IV*, entre 2016 y 2017. Correo electrónico: roldanmezadaniela@gmail.com

Debido a la gran cantidad de connotaciones negativas derivadas de la automedicación, se decidió realizar un estudio que permitiera conocer esta práctica en las familias de la Vicaría Nuestra Señora de Chiquinquirá, la cual abarca los municipios de Sonsón, Argelia, Nariño y el corregimiento de Puerto Venus, perteneciente a este último.

El proyecto se diseñó con enfoque cualitativo, mediante el método etnográfico. El trabajo de campo se realizó mediante talleres, entrevistas semiestructuradas, con apoyo en el diario de campo como instrumento de investigación. Toda la información se consolidó en una matriz categorial. Para efectos de este texto se analiza lo relacionado con la categoría *salud familiar*, con centro en la automedicación (concepto que incluye el uso de plantas medicinales). Se busca entender su relación con las tradiciones familiares, ya que ciertas conductas del individuo pueden ser influenciadas por aquellas prácticas y creencias que —de manera consciente o inconsciente— el individuo adquiere en su núcleo familiar y posteriormente reproduce a lo largo de su vida.

### **Algunos referentes conceptuales sobre salud**

La salud es un aspecto positivo cuyo concepto ha evolucionado, y ha sido definida desde diferentes perspectivas, pues es un estado que afecta a todos los individuos sin excepción alguna; pese a esto, no existe una definición universal. Según Feito (1996), la salud es un concepto múltiple pues existen diferentes visiones (individuales o grupales) del mismo; adicionalmente, es relativo a cada situación, tiempo y circunstancias de quien lo defina y para quien lo aplique, por lo cual es complejo y dinámico.

Partiendo de lo anterior, se hace evidente lo complejo que es conceptualizar esta palabra, pues se trata de una construcción personal condicionada por diversos factores como el nivel educativo, estrato socioeconómico, religión, cultura y tradiciones familiares. Esto además influye en la forma como el individuo se empodera de su propia salud y adquiere diversos hábitos con la finalidad de mantenerla en un buen estado.

La Organización Mundial de la Salud (1948) le dio un giro a este concepto, pues deja de verlo como ausencia de enfermedad y reconoce al humano como un ser integral. Así, entiende la salud como un estado de bienestar físico, mental y social al cual tiene derecho toda persona. Este concepto, sin embargo, es muy amplio, pues asume la salud como un estado idílico de perfección, aunque en realidad la vida cotidiana es un vaivén de emociones y sentimientos, tanto positivos como negativos, que van a alterar ese perfecto equilibrio.

Por su parte, Gavidia y Rodes (2000, p. 35) se refieren a esto como «la expresión de un deseo y no una realidad alcanzable»; además plantean que más que un «estado» es un «proceso dinámico», lo cual es razonable pues el bienestar de una persona no es estático, está en constante transformación y puede verse afectado fácilmente.



Sumado al multidimensional concepto creado por la OMS, el ecólogo Dubos (1975) lo define como un estado de adaptación al medio y la capacidad de funcionar en este con las mejores condiciones. En esta definición se hace evidente que, adicional a ese *estado de bienestar*, debe de existir una gran adaptabilidad al medio en el cual se encuentra el individuo, pues la persona constantemente se ve enfrentada a diferentes avatares del destino que van a alterar el bienestar; pero esto no siempre significa que se pierda por completo: en muchas ocasiones se puede reestablecer el equilibrio a pesar de lo sucedido, o ver en ese momento de la vida la posibilidad de un momento de aprendizaje. Partiendo de lo expuesto, es claro que debe de existir un equilibrio entre una gran variedad de factores en el individuo y de este con el entorno, lo cual va a estar condicionado por determinantes que pueden afectar directa o indirectamente a este estado tan anhelado por los seres humanos.

Sobre las bases de las ideas expuestas, se tiene que entre los determinantes de la salud se encuentran los factores biológicos (los cuales no se pueden cambiar), los estilos de vida (que son adquiridos por cada individuo) y los factores sociales (que hacen referencia a las circunstancias en las que un individuo nace, vive, crece, trabaja y envejece). En conjunto, estos elementos son el resultado de la distribución del dinero, los recursos y políticas adoptadas. Por esto la salud es definida desde otra perspectiva como un fenómeno social que refleja el grado de satisfacción colectiva de las necesidades vitales de una población (OMS, s. f.). Y, por ser un fenómeno social, es que encuentra una relación estrecha con la familia, aspecto del que hablaremos a continuación.

### *La familia: el lugar de la subjetividad*

En la *Carta a las familias* de san Juan Pablo II (1994), escrita en el marco del Año de la Familia, el santo plantea a esta institución como un camino el cual debe ser transitado por todo ser humano. La carencia de esta es dolorosa y preocupante, por lo cual se convierte en un horizonte existencial que es el soporte de las relaciones sociales de cada individuo.

Ahora bien, si se analiza la palabra «camino» usada metafóricamente para explicar este concepto, se puede entender que la familia es un ente direccionador, transitado por cada ser humano independiente de las diversas situaciones de la vida. Un camino tiene un principio y un fin, entonces vale preguntarse: ¿qué finalidad tiene nacer en el seno de una familia?; ¿qué es y qué no es una familia? Derivado de esos interrogantes, a continuación, se exploran diversos conceptos de familia.

Es importante entender que la familia puede ser vista desde múltiples enfoques; no basta con definirla como un grupo de personas con un vínculo de consanguinidad. De hecho, Gómez y Villa (2014) plantean que la familia, como grupo social, ha evolucionado en lo que respecta a su estructura, formas y mo-

delos; ha adquirido nuevas costumbres debido a la dinámica transferencia social propia de la globalización.

En continuidad con lo planteado, Gutiérrez de Pineda, en su obra titulada *La familia en Colombia* (1963), expresa que, años atrás, algunas comunidades indígenas contaban con un sistema de filiación ligado al linaje femenino, con lo cual descartaban los nexos paternos: así mismo, existían muchas otras formas de organización de las familias, las cuales se han ido modificando.

Del mismo modo Minuchin (1998) sostiene que las familias son diferentes en cada contexto histórico en donde las demandas de nuevas circunstancias requieren un cambio en la manera de pensar sentir o relacionarse. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –Unicef– (2013) afirma que el concepto de transformación que ha sufrido la familia es una de las manifestaciones más importantes del cambio social contemporáneo: en muy poco tiempo empezaron a presentarse más familias monoparentales, reconstituidas y extensas. En razón a lo anterior, es pertinente ser flexibles al momento de adoptar un concepto sobre esta unidad y se debe de considerar una gran variedad de factores para evitar de este modo la exclusión de los diferentes tipos de familia que se presentan en la actualidad, al igual que la dinámica que se maneja dentro de las mismas.

Por otro lado, según Malde (citado en Palacios y Rodrigo, 1998), «la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común donde surgen sentimientos de pertenencia, además existe un compromiso entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia» (p. 33). La familia entonces es un grupo de personas, cada una de ellas única e irrepetible. A su vez, esta organización adquiere una identidad que la hace diferente de todas las demás, pues si bien la sociedad en la que los individuos se hallan inmersos tiende a influenciar ciertas conductas, cada familia posee características diferenciadoras, a la vez que cada miembro adquiere una función dentro del grupo.

Algo similar ocurre en la naturaleza, algunas especies animales crean manadas, grupos que permanecen juntos, crean jerarquías y, de hecho, adquieren funciones dentro de los mismos. Con esto se favorece la supervivencia e interacción social de sus integrantes.

En lo que respecta a lo social, Morales (1984) manifiesta que la familia es una institución y un subsistema dentro del sistema mayor que es la sociedad, donde surge como un grupo de personas entrelazadas en un sistema social con una conexión que se basa en relaciones de parentesco fundados en lazos biológicos y sociales; surte funciones específicas para cada uno de sus miembros, y cumple una función determinada en el sistema social del cual es su base.

El sentido jurídico de la familia está planteado por D'Agostino (1991), quien lo define como la estructura relacional humana fundamental, a través de la cual

todo sujeto humano conquista su identidad. Así mismo, desde lo legislativo, en el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia (1991) se define como «El núcleo fundamental de la sociedad, la cual se constituye por vínculos naturales y jurídicos, por la decisión de un hombre y una mujer de conformarla, donde su honra, dignidad e intimidad son inviolables, los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, adoptados o procreados de forma natural o con asistencia científica tienen igualdad de derechos, a su vez la pareja tiene la responsabilidad de educarlos».

Consecuentemente, es necesario que la familia se vea desde un enfoque multidisciplinario. Incluso, para Gómez y Villa (2014) ella es un grupo de personas que conforman una unidad espiritual, cultural y socioeconómica, sin importar que haya o no convivencia física, pues, además de la convivencia, comparten necesidades psicoemocionales y materiales; objetivos e intereses comunes de desarrollo, sus prioridades y dinámica al interior de la misma son únicos, definidos por los individuos que la conforman. A su vez, los lineamientos en los que se mueve la dinámica social están influidos, como veremos, por la tradición.

### *Tradición*

Los autores Madrazo y Miranda (2005) definen la tradición como la suma de formas de conducta social y ritual aprendidas, transmitidas de una generación a otra. Se la reconoce por la importante función de reproducir conocimientos, prácticas, creencias y valores originados en el pasado que son esenciales en el presente para establecer la continuidad, identificación y cohesión cultural.

En concordancia con lo anterior, se tiene que la tradición (Arévalo, 2010) es el resultado de un proceso evolutivo inacabado que, debido a la continuidad recreada y el cambio, remiten al pasado. Pero es la manifestación de un presente vivo. No todo pasado que sobrevive en el presente se convierte en tradición pues se requiere de una construcción social desde el presente sobre el pasado. Además, a pesar de ser un resultado del pasado, la tradición no es estática: implica cierta transformación y adaptación sociocultural para su preservación y reproducción.

Como lo afirma Arévalo, «es un proceso inacabado de creación-recreación, producción-recreación, continuidad-discontinuidad» (2010, p. 928). Hablar de tradición remite al pasado y a un presente vivo, pues la tradición se va adaptando a la sociedad presente, y en este proceso va sufriendo ciertos cambios; aun así, sigue siendo una forma evocar al pasado.

En relación con todo lo ya expuesto, Herrejón (1994) plantea cinco elementos que debe poseer la tradición entre: el sujeto que transmite, la acción de transmitir, lo que se transmite, quien lo recibe y el acto de recibir. Con estos eslabones se busca perpetuar la acción; es la respuesta del hombre al reto del tiempo, una cadena de actos a través del tiempo.

Ahora bien, si la familia está permeada por lo social, y este por la tradición, encontramos la relación entre familia y salud, pues una de las prácticas tradicionales que allí ocurren es la automedicación. Veamos.

### *Automedicación*

La automedicación es entendida como aquella práctica donde una persona decide hacer uso de determinada sustancia con fines terapéuticos sin que haya sido prescrita por un profesional de la salud. Es vista como una de las expresiones más modernas de la siempre existente necesidad de hombres y mujeres de velar por su propia salud, pero que puede tener connotaciones negativas (Caamaño *et al.*, 2000), como la administración incorrecta de determinada sustancia en cuanto a la dosis (vía intervalos de tiempo para mantener las concentraciones plasmáticas adecuadas que permitan lograr el efecto terapéutico deseado), efectos adversos en determinados sistemas implicados en la farmacodinamia, como el gastrointestinal y el renal, además de órganos como el hígado (Hernández, 2014).

De acuerdo con lo anterior, la automedicación genera complicaciones en el manejo de enfermedades en tanto minimiza los síntomas, mas no aborda la enfermedad directamente, lo cual ocasiona la prolongación de la misma sin una curación efectiva. Sumado a esto, Alós (2014) sostiene que el uso indiscriminado de antibióticos puede generar resistencias bacterianas, que van a desencadenar infecciones más agresivas y tratamientos más específicos, condición que los convierte en más costosos. Si no hay un uso racional y responsable en la toma de fármacos, se pueden presentar complicaciones a corto, mediano y largo plazo: agravar el cuadro clínico de una enfermedad, no tratar la causa de cierta patología, sino la sintomatología de la misma, son situaciones que permiten su progreso y el incremento de complicaciones asociadas a la raíz del problema.

### **Metodología**

Debido a la tradición tan arraigada que existe frente a la automedicación, esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, mediante el método etnográfico, el cual, según Murillo y Martínez (2010), permite conocer un comportamiento social mediante una interacción directa con las personas estudiadas, facilitando comprender e interpretar una realidad. Entre sus características más relevantes se puede nombrar que es fenomenológico, pues se interpretan fenómenos desde la perspectiva de los participantes y, además, holístico e inductivo.

Con la implementación de la investigación etnográfica se pudo establecer de manera integral como se ejercía la práctica de la automedicación y su relación con las tradiciones familiares, pues se contó con la participación de familias en sus diferentes fases del ciclo vital (jóvenes, adultos y tercera edad).

La población objeto de este estudio fueron las familias de los municipios de Argelia, Sonsón y Nariño; la muestra se compone de familias que voluntariamente participaron, ya que días antes del encuentro a estas personas se les extendió una invitación, para lo cual se contó con el apoyo de diferentes líderes de la comunidad, especialmente por los presbíteros y docentes, quienes difundieron la convocatoria.

Una vez en los encuentros educativos, se organizaron grupos de personas con el fin de llevar a cabo la aplicación de talleres, una las principales herramientas utilizadas en el estudio. Mediante estos se pudo conocer diversas opiniones respecto a la temática planteada y las soluciones que propusieron las familias frente a diversas situaciones de la vida cotidiana. Estos insumos fueron posteriormente analizados.

Se contó con la participación de aproximadamente sesenta familias: en Argelia se realizaron dos encuentros; en Sonsón, Nariño y Puerto Venus, cuatro, a los que asistieron personas de diferentes grupos sociales y/o culturales como cursillistas de cristiandad, padres de familia, tercera edad, jóvenes y estudiantes de colegios.

Adicionalmente, se utilizó el diario de campo como una herramienta reflexiva donde se plasmó información subjetiva y objetiva derivada de los encuentros con la comunidad. En cada lugar se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores municipales como secretarios de salud, sacerdotes y comisarios de familia. Toda la información obtenida se condensó en una matriz categorial, procedimiento útil para la posterior interpretación y triangulación de la información obtenida.

Para facilitar el análisis y discusión de la información se codificaron ciertos personajes de los cuales se tomaron frases textuales, de la siguiente manera: H1 habitante de Nariño, H2 habitante de Argelia y H3 habitante de Sonsón.

## **Resultados y discusión**

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la investigación, donde se analizó la información proporcionada por familias de los municipios de Argelia, Sonsón, Nariño y el corregimiento de Puerto Venus perteneciente a este último.

Si bien es cierto que la salud es un estado que puede verse alterado por diversos factores, también puede ser recuperada por diferentes medios como el consumo de medicamentos, cambios de hábitos de vida, mejora de la alimentación, aumento del ejercicio físico, entre otros.

Debido a la necesidad de gozar de un estado de bienestar, el individuo ejerce prácticas como la automedicación y acude a la ayuda de otra persona con conocimientos más profundos que puedan favorecer su restauración. Es cuando acude en busca de ayuda en personas como el médico general o especializado, mas hay quienes confían en personas con prácticas de sanación muy diversas como chamanes, curanderos, sobadores o parteras.

Según lo encontrado en la investigación, las personas aceptan con naturalidad la práctica de la automedicación, pero afirman solo hacerlo cuando la enfermedad no es muy grave y el medicamento no es considerado peligroso; además reconocen que de este modo ahorran dinero y tiempo.

También se encontró que hay quienes aceptan la importancia de acudir a un médico. Es por esto que la automedicación no siempre debe ser considerada como una práctica perjudicial para la salud, pues por medio de esta se pueden reducir las visitas al médico, los costos en salud y la demora en recibir la atención médica, atributos ampliamente aceptados por las personas estudiadas.

Con lo anterior no se afirma que la automedicación sea buena o mala en su totalidad: antes de tomar una posición respecto a este tema se debe de realizar un análisis de las situaciones que llevaron a la persona a automedicarse para reconocer si esa decisión fue benéfica o no.

Durante la aplicación de los instrumentos algunas personas expresaron que no consideraban necesario ir al médico, al afirmar «Uno va a que lo atiendan y siempre le mandan acetaminofén y eso no sirve pa nada» (H1, 2017), razón por la cual optan por consumir medicamentos sin orden médica, confiando en lo que las personas le recomiendan y lo que ven en las campañas publicitarias difundidas en medios de comunicación.

Partiendo de lo ya expuesto, esta práctica puede ser de gran utilidad cuando no hay fácil acceso a una institución prestadora de servicios de salud. Un ejemplo claro de esto es la prevención de náuseas y vómitos cuando se va a realizar un viaje, las cefaleas, gripes leves, dolores musculares, fiebre, cólicos menstruales, diarreas, entre otros, situaciones en las cuales automedicarse puede tratar la enfermedad o disminuir su agresividad hasta que la persona pueda ir a un centro asistencial.

Otro aspecto revelado en la investigación es que las personas confían en el conocimiento de otras personas que no han tenido una formación médica, como en el caso del sobandero, quien trata afecciones de las extremidades, generalmente de los tendones, huesos y músculos; estos se sirven de «pomadas calientes», ungüentos compuestos generalmente de mentol, alcanfor y eucalipto, que favorecen el masaje y generan una sensación de alivio en la persona. Esta práctica puede estar acompañada o no de rezos secretos.

Durante el trabajo de campo, algunas personas hacían referencia a lo valioso que era el conocimiento del sobandero: «Uno va al hospital con una torcedura o una descomposición y ellos solo le mandan droga a uno, y si uno no se hace sobar queda con dolores de por vida» (H1, 2017).

Además de esto, las personas manifiestan que es muy difícil recibir atención médica: «A uno le toca hacer fila desde las cinco de la mañana, y muchas veces cuando reparten los fichos no le toca a uno, y si lo atienden le mandan acetami-

nofén» (H1, 2017). Por esto las personas optan por automedicarse o pedirle al boticario que las recete.

En lo que respecta a la recomendación de medicamentos por parte del farmacéutico, se encontró que puede ser aceptable cuando se trata de medicamentos de venta libre como antigripales y analgésicos comunes. Pero debido a su carencia de formación académica, esta persona puede cometer un error sin saberlo, un ejemplo muy claro de esto es sugerirle a alguien que tome un antibiótico cuando se desconoce el origen de los signos y síntomas.

En ocasiones, algunos boticarios venden tratamientos antibióticos con un número menor del medicamento necesario para que se genere un efecto bactericida, sin tener la certeza de que la enfermedad que se desea curar sea de origen bacteriano. El mayor problema asociado al uso de antibióticos sin fórmula médica radica en las resistencias bacterianas: la bacteria genera memoria del antibiótico con el cual fue atacada y se torna inmune a este, por lo cual, cuando la persona realmente necesita recibir un tratamiento antibacteriano, deberá recibir otro medicamento que sí permita lograr el efecto deseado, pero que al ser más específico será más costoso, y estos fármacos, dependiendo de su composición, pueden ser nefrotóxicos, ototóxicos, hepatotóxicos y que deben ser ingeridos con mucha precaución (Molina *et al.*, 2013).

En cuanto a los tratamientos farmacológicos, las familias manifestaron que no terminaban sus tratamientos pues los suspendían al momento de sentirse aliviados. Si bien esta respuesta fue más frecuente en los jóvenes (la mayoría de adultos afirmó llevar los tratamientos hasta su finalización), es de resaltar que la educación es un pilar fundamental, tanto por parte del médico en la consulta, el personal de enfermería y quien le vende los productos, pues tan importante la formulación del medicamento como su dosificación y suministro.

Se encontró que, aunque existen medicamentos en los que su expedición exige fórmula médica, algunas personas manifestaron que en ocasiones les han negado su venta, pero que generalmente los pueden adquirir sin ningún impedimento.

### *El uso de plantas medicinales una tradición y práctica de automedicación*

Se evidenció que en las familias de los municipios estudiados existe prevalencia del uso de plantas medicinales y la figura del «sobador». Para López (2008), la automedicación es una decisión libre impulsada por la necesidad de bienestar, que no excluye el uso de productos naturales. Estas sustancias deben ser consideradas como medicamentos pues poseen propiedades terapéuticas y pueden conllevar efectos adversos, por lo cual es importante dejar a un lado la creencia de que lo natural es sinónimo de inocuo pues incluso hay sustancias cuyo efecto tóxico solo se manifiesta a largo plazo.

Desde la antigüedad, las personas han utilizado el poder medicinal de las plantas, conocimiento que ha sido transmitido de una generación a otra. Con el tiempo, su uso ha sufrido ciertas modificaciones. Ahí surgió la medicina tradicional, entendida por la OMS (1997) como la suma total de los conocimientos, capacidades y prácticas basadas en las teorías, creencias y experiencias, a fin de prevenir y tratar enfermedades.

Es muy importante reconocer que ciertas prácticas ancestrales varían de acuerdo a la cultura y al lugar de donde provienen. En el caso de Colombia, hay una mezcla entre raíces indígenas, afroamericanas y españolas que forma un conjunto de saberes que se han ido conjugando y transformando con pasar de tiempo, hasta formar la medicina tradicional colombiana.

Con la llegada de Cristóbal Colón y los españoles, en 1492 se generaron cambios en diversos ámbitos en las culturas acá presentes; se trató de cambios en lo socioeconómico, territorial, religioso y en el ámbito de sus prácticas curativas, dada la mezcla entre indígenas, blancos y esclavos negros traídos de África. Pero este proceso no se dio en igual intensidad en todas las regiones del país, pues existen lugares como Antioquia, donde el proceso de mestizaje fue mayor, por lo tanto, sus prácticas medicinales contienen gran arraigo español; incluso, un gran número de plantas con propiedades medicinales fueron traídas desde Europa durante el proceso de la colonización española. Por otro lado, existen regiones como el Chocó, donde la mayor parte de la población es de raza negra, por lo que su medicina tradicional presenta un fuerte predominio afroamericano (Daza, 2013).

Durante los encuentros de recolección de información fue recurrente que las personas expresaran lo importante que eran los remedios en su diario transcurrir: «Yo prefiero lo natural que no tiene tanto químico como las drogas», «Yo le tengo mucha fe a los remedios» (H1, 2017). Este conocimiento fue transmitido por parte de sus madres y abuelas, y ellos lo aprendieron por medio de la observación, pues cada vez que enfermaban recibían remedios naturales; de hecho, muchos de ellos indicaron tener en sus casas huertos con plantas medicinales.

En concordancia con lo anterior, es sabido que las plantas tienen grandes propiedades en la salud de las personas, atributo que ha perpetuado su implementación con el paso de los años, a pesar de que su uso se ha visto disminuido debido a la gran acogida que han tenido los medicamentos producidos por las farmacéuticas. Mediante esta práctica se ha mantenido la tradición, las personas lo han incorporado a sus vidas porque han comprobado empíricamente sus beneficios; además, tienen bajo costo y fácil preparación. Muchas de estas plantas no tienen efectos negativos acentuados, pueden ayudar a la prevención de enfermedades y generalmente el cuerpo las digiere, absorbe y elimina adecuadamente. Sin embargo, en ocasiones tardan en hacer efecto, si bien es posible que su consumo frecuen-



te tenga efecto a largo plazo, o incluso, en el peor de los escenarios, de manera irreversible, en caso de que la persona presente alergia a alguno de los componentes de las plantas: las funciones renal, hepática y gastrointestinal pueden verse alteradas cuando se consumen en exceso (Hernández, 2014).

Lamentablemente, no hay suficientes investigaciones sobre los efectos de ciertas plantas en el organismo, en especial en niños, mujeres embarazadas, ancianos y pacientes con enfermedades crónicas, tales como la diabetes y la hipertensión. Otro factor a considerar es que a menudo las personas abandonan un tratamiento médico porque afirman sentirse mejor al empezar a consumir determinado producto herbáceo, pero con esto pueden descompensarse e incluso comprometer su propia vida, cuando las personas tienen patologías de base; puede complicarse el cuadro clínico pues existe la posibilidad de que su cuerpo metabolice el principio activo de una manera diferente. Además, se desconoce la interacción que puedan tener diferentes productos herbáceos entre ellos y/o con un fármaco consumido.

Finalmente, en ocasiones es desconocida la procedencia de la planta y esta puede estar contaminada con tóxicos que afecten el organismo, sustancias que, sumadas a los medicamentos suministrados, puede llevar a una interacción dañina en el organismo.

## **Conclusiones y recomendaciones**

A partir de los resultados obtenidos y el análisis aquí presentado se realizan conclusiones y recomendaciones con la finalidad de que a futuro se creen líneas de acción que busquen mejorar la práctica de la automedicación, para fortalecer las tradiciones familiares que benefician la salud y corregir las que no lo hacen.

La familia es determinante, pues es el núcleo donde se nace, crece, se generan lazos afectivos, se adoptan normas y valores, prácticas como la automedicación y concepciones acerca del proceso salud-enfermedad que el individuo reproducirá cuando forme una nueva familia.

En las familias de los municipios estudiados, el uso de plantas medicinales está bastante extendido, pero se hace pertinente la educación y orientación por parte de un profesional de la salud con conocimientos en el área que favorezca un aprovechamiento de los conocimientos ancestrales que poseen estas personas.

Cuando se habla de automedicación, no se excluye el uso de plantas medicinales, pues estas poseen componentes activos con efectos terapéuticos en el organismo, aunque pueden llevar efectos adversos en diferentes órganos al interactuar con otras sustancias.

Siempre que sea posible, lo más recomendable ante un problema de salud es consultar a un médico; ante la imposibilidad de acceder a este, la automedicación

es una práctica que puede ser beneficiosa siempre y cuando no se trate de una patología compleja que pueda comprometer la vida y/o bienestar del individuo.

Se les sugiere a estudiantes de diferentes áreas del conocimiento, principalmente a los estudiantes de Enfermería, aprovechar este tiempo de formación, interesarse en las comunidades mediante la investigación etnográfica, una gran herramienta que permiten estudiar a los individuos en su entorno.

## Referencias bibliográficas

- Alós, I. (2014,). Resistencia bacteriana a los antibióticos: una crisis global. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, 33(10), 692-699.
- Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de Estudios Extremeños*, 60(3), 925-956.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Artículo 42 de la Constitución Política de la República de Colombia. De los derechos sociales, económicos y culturales*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Caamaño, F. et al. (2000). La automedicación: concepto y perfil de sus «usuarios». *Gaceta Sanitaria*, 14(4), 294-299. doi:10.1016/S0213-9111(00)71480-4
- D'Agostino, F. (1991). *Elementos para una filosofía de la familia*. Madrid: Rialp.
- Daza, B. (2013). Tesis doctorales en red. *Historia del Proceso de Mestizaje Alimentario entre España y Colombia (Tesis de doctorado publicada) Universitat de Barcelona*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/127392>
- Dubos, R. (1975). *Espejismo de salud. Utopías, progreso y cambio biológico*. México: Fondo Cultura Económica.
- Feito, L. (1996). La definición de la salud. *Diálogo filosófico*, (34), pp. 61-84.
- Gavidia, V. y Rodes, M. (2000). *Desarrollo de la educación para la salud y del consumidor en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Gómez, E., y Villa, J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1963). *La familia en Colombia*. Bogotá: Iqueima.
- Hernandez, A. (2014). *Farmacología general. Una guía de estudio*. Guadalajara: MC Graw Hill.
- Herrejón, C. (1994). Tradición. Esbozo de algunos conceptos. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 15(59), pp. 135-149.
- Juan Pablo II. (1994). *Carta «Gratisimam sane» a las familias*. Recuperado de: <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/letters/1994.index.html>
- López, T. (2008). Plantas medicinales, interacciones con medicamentos y con otros fármacos vegetales. *Revista de la Oficina de Farmacia*, 27(4), 82-86.

- Madrazo, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepe*, 1(9), pp. 115-132.
- Malde, I. (s. f.). *Qué es la familia. Definición e implicaciones del concepto*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com>
- Minuchin, S. (1998). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Molina, L. et al. (2013). La automedicación de antibióticos: un problema de Salud Pública. *Salud Uninorte*, 29(2), 226-235.
- Morales, G. P. (1984). *Sociología de la familia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación Etnográfica*, Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (1997). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66783/1/WHO\\_EDM\\_TRM\\_2000.1.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66783/1/WHO_EDM_TRM_2000.1.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Determinantes sociales de la salud*. Recuperado de: [http://www.who.int/social\\_determinants/es/](http://www.who.int/social_determinants/es/)



# ENFOQUE FAMILIAR EN ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD

Gustavo E. Jiménez-Hernández<sup>1</sup>  
Yesenia M. Peña-Jaramillo<sup>2</sup>

## Introducción

Desde el enfoque de salud familiar, el proceso de atención en salud traslada la atención individual a todos y cada uno de los miembros que integran la familia. Esto hace que se valoren cada uno ellos dentro del núcleo familiar, porque se tienen en cuenta todas sus dimensiones. Además, si algún miembro de la familia sufre algún cambio en el proceso salud enfermedad, este se verá reflejado en la funcionalidad familiar. Por lo tanto, los profesionales de la salud deben estar en la capacidad de reconocer e identificar los problemas que se puedan presentar en el nivel individual, y cómo este a su vez puede afectar la dinámica familiar (Louro, 2002).

Adoptar un enfoque familiar es interesante cuando nos vemos enfrentados ante situaciones especiales, como por ejemplo en familias disolutas, niños con problemas, familias con adultos mayores que requieran cuidado especial, familias con hijos adolescentes, familias con problemas en el modelo autoridad, así como familias cuyos miembros posean algún trastorno mental o problemas de adicciones, etcétera. Este enfoque nos va permitir abordar de forma integral los problemas desde lo individual hasta el colectivo (De Paula *et al*, 2016).

Como miembros del equipo de salud es importante realizar un buen abordaje familiar desde la atención primaria, ya que el núcleo familiar puede ejercer un efecto tanto positivo como negativo en cada uno de sus miembros (Louro Bernal,

<sup>1</sup> Magíster en Epidemiología Clínica; enfermero. Profesor Facultad Ciencias de la Salud, programa Enfermería, Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación: Atención Primaria en Salud. Correo electrónico: gjimenez@uco.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Calidad en Servicios de Salud; enfermera. Profesora Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Enfermería. Universidad Católica de Oriente. Grupo de investigación: Atención Primaria en Salud. Correo electrónico: ypena@uco.edu.co

2005). Entonces se hace necesario trabajar con la familia desde la atención primaria en salud por varias razones.

Una de ellas, es que la familia puede convertirse en generadora de creencia y hábitos en salud. Las costumbres y la cultura tienen mucho que ver en ello. Así, cada uno de los miembros familiares adoptará conductas que favorezcan o afecten su salud, como por ejemplo los hábitos de ejercicio, consumo saludable de alimentos, consumo de alcohol, cigarrillo, etcétera.

Las familias también pueden convertirse en transmisoras del concepto salud/enfermedad, ya que es a partir de las vivencias que sus integrantes pueden identificar el estado de salud o enfermedad. En caso de que algún miembro pueda verse afectado por enfermedad, la familia debe jugar un papel fundamental desde la prevención de las complicaciones hasta su tratamiento y rehabilitación. Por ejemplo, cuando algún miembro familiar padece alguna enfermedad de tipo crónico, el apoyo familiar es vital para su manejo y el aumento en la calidad de vida de sus miembros (Salci, Meirelles y Silva, 2017).

Ahora bien, cuando se conocen los antecedentes familiares, en especial de aquellas enfermedades con un componente hereditario —la hipertensión, la diabetes, el cáncer...— es importante tenerlos presentes para realizar un buen abordaje en salud familiar. Hay que prestar cuidado a la epigenética, contar con la posibilidad de asociar factores de riesgo, hacer detección precoz, y —desde allí— obtener un buen pronóstico de las enfermedades. Por otra parte, cuando algún miembro de la familia está enfermo, la función familiar puede verse alterada; por ejemplo: cuando alguno de los padres se encuentra hospitalizado, un miembro de la familia deberá asumir el rol de ese miembro; si se tratase de algún menor de edad, un adulto responsable deberá asumir el rol del cuidador, dejar a un lado algunas actividades económicas para la familia, lo cual implica —además— reasignar algunos roles o actividades en otros miembros para suplir las cargas y conservar la funcionalidad familiar mientras el miembro familiar recupera nuevamente el estado de salud (de Almeida y dos Santos, 2016).

Cabe anotar que la familia debe prestar atención a los signos y síntomas que pueden presentar alguno de sus miembros: la vivencia familiar y la expresión de necesidades deben ser atendidas de forma inmediata o tardía, para luego acudir y hacer uso de las instituciones prestadoras de los servicios de salud.

La atención continuada y la salud familiar son un excelente punto de origen para conocer procesos epidemiológicos que permitan identificar posibles factores de riesgo y factores protectores del entorno familiar. Por tanto, es a través de la observación que podemos saber cuál es el origen o fuente del agua para consumo humano, esto permitirá que los profesionales identifiquen algún tipo enfermedad relacionadas con el mal tratamiento de esta. La atención continuada permite ele-

var el grado de salud en general, ya que se logra controlar algunos factores de riesgo en los hábitos y estilos de vida, y como resultado se mejora también la salud comunitaria en general.

La familia, a pesar de los importantes cambios sufridos en su estructura y funcionamiento a lo largo del tiempo, sigue siendo la unidad principal de la sociedad. Por lo que respecta a la salud, sigue teniendo un papel imprescindible en el desarrollo, sostenimiento y recuperación de la salud de los miembros que la integran. A pesar de que la familia nuclear sigue siendo la más frecuente, la realidad nos muestra una extensa gama de formas diversas, lo que nos obliga a precisar qué se entiende por familia, ya que partir de una u otra definición puede implicar el dejar sin atención a algunos grupos de la comunidad.

Desde un punto de vista sanitario, debe entenderse por familia un grupo social básico constituido por individuos de género masculino o femenino, jóvenes o adultos, unidos por lazos legales, de amistad, relacionados o no genéticamente, y que los demás consideran allegados (Berman *et al.*, 2012). Además de estos criterios, desde el punto de vista de la salud familiar concierne destacar el hecho de que participen el mismo vecindario o unidad residencial y el reconocimiento de la existencia de relaciones dinámicas entre ellos. Sin embargo, no hay que olvidar que, tal como dicen Horwitz en algunas ocasiones existen unidades familiares que, a pesar de no compartir vivienda, dado su compromiso y relaciones interpersonales en relación con los objetivos de salud, a efectos de la atención en salud deberán ser consideradas como si se tratara de una sola unidad familiar, exista o no lazos de parentesco (Horwitz Campos, Florenzano Urzúa y Ringeling Polanco, 1985).

Así, los profesionales de la salud, por una parte, deben atender a la familia como un grupo de relaciones que el cliente identifica como familia o red de apoyo social (ya que únicamente este enfoque garantiza la inclusión de todos los tipos de familia) por otra, deberán conocer bien la dinámica familiar y su contexto social —para llevar a cabo una buena asistencia—.

Esto se debe a que la familia desarrolla una serie de funciones básicas, entre las que se encuentra la afectiva, que consiste en la interacción de emociones y sentimientos entre los miembros de la familia —y favorece a la cohesión del grupo, al adecuado desarrollo psicológico personal—; la socialización, que implica la transmisión de creencias y valores y la réplica de patrones conductuales; la económica, que consiste en la producción y distribución de los recursos para subsistir y acrecentar el nivel de vida. Estas funciones básicas se suman a la satisfacción de necesidades físicas y a los cuidados de salud, que —en conjunto— se suman al desarrollo y ejercicio de la sexualidad y la reproducción. Adicional, el que la familia sea o no capaz de cumplir adecuadamente con sus funciones, repercutirá en la salud del grupo familiar.

Las familias, al igual que las personas, cambian y crecen con el paso del tiempo. Aunque cada familia es distinta, en general todas ellas suelen pasar por ciertas etapas que implican nuevos retos, necesidades y el requisito de cumplir con ciertas tareas que son esenciales para acceder de forma positiva a la etapa siguiente. Los profesionales de la salud pueden fomentar en los individuos y las familias las conductas necesarias para ayudarlos a superar las tareas de desarrollo que les resulten difíciles, así como hacer frente a los retos de cada fase desarrollo familiar y a prepararlos para pasar de una fase a otra.

A medida que cada miembro de la familia crece, se desarrolla y madura (de acuerdo a su edad y a lo que se espera según determinadas pautas culturales), el patrón de los papeles de la familia cambia. En su proceso de crecimiento y maduración, tanto los individuos como las familias deben llevar a cabo una serie de tareas de desarrollo. Dichas tareas surgen en determinados períodos de la vida de las personas o en las diferentes etapas del ciclo familiar, y su superación conduce al éxito en la consecución de otros nuevos retos, mientras que el fracaso acarrea malestar, desequilibrio y dificulta la consecución de tareas posteriores. Por ejemplo, un niño preescolar debe adquirir las habilidades físicas que corresponden al desarrollo motor, como abrocharse los botones de la camisa. Cuando es capaz de hacerlo, obtiene la aprobación de la maestra y los padres: el niño está satisfecho consigo mismo y dispuesto a superar nuevos retos. Entre las tareas de desarrollo individual encontramos: lograr un patrón adecuado de dependencia-independencia, recibir y dar afecto, relacionarse con grupos sociales cambiantes, aprender el propio rol biológico, psicológico, social y desarrollar un sistema de símbolos adecuado.

Por otro lado, las tareas de desarrollo familiar incumben a la familia como un todo para que sus miembros progresen y se desarrollen de una manera sana y satisfactoria. Estas tareas cambian continuamente en la medida que las familias crecen, se ajusta y madura. Entre las principales tareas de desarrollo familiar clínicamente relevantes, según Duvall se encuentran: solucionar necesidades emocionales de los miembros; mantener y adaptar la organización familiar y gestionar las necesidades emocionales de los miembros; mantener y adaptar la organización familiar y gestionar las necesidades familiares, y su funcionamiento en el seno de la sociedad (De la Revilla y Fleitas Cochay, 2003).

La familia tiene como objetivo preparar a sus miembros para superar los cambios que se producen y ponen en peligro la homeostasis o equilibrio personal y familiar. Cuando la familia no consigue adaptarse para mantener el equilibrio, pueden aparecer las llamadas crisis familiares; se trata de situaciones previsibles que generan alteraciones en la función familiar, generar la aparición de problemas de salud en uno o varios de sus miembros. (Barbani, Nora y Schaefer, 2016).

Estas crisis familiares pueden producirse por incremento, cuando se produce un aumento inesperado de la familia ( un embarazo no deseado o la llegada abrupta



de un integrante a vivir en el hogar); por desmembramiento (muerte, hospitalización o marcha de los hijos); por desmoralización (cuando se producen situaciones que entran en contradicción con los criterios morales o valores familiares); o por la combinación de dos tipos, que suele ser lo más frecuente, como la pérdida de un integrante de la familia por vejez.

En términos generales, las crisis pueden ser provocadas por cualquier suceso —sea positivo o negativo— que genere una contradicción o requiera llevar a cabo modificaciones del estatus familiar. Así, las crisis pueden ser tipo normativo (cuando las familias presentan dificultades para adaptarse a las transiciones de las etapas del ciclo vital, como consecuencia del enfrentamiento de la vida como matrimonio, embarazo, jubilación, etcétera), paranormativas (presencia de acontecimientos vitales estresantes como separación, desempleo, malas relaciones familiares, problemas económicos, etcétera) o lo relacionado con la salud (hospitalización, accidente o muerte de un miembro de la familia).

La familia es el eje donde regularmente se solucionan las dificultades de salud de sus miembros, por lo cual tiene un papel determinante en la causa de algunos padecimientos (drogadicción, alcoholismo, etcétera); en el control y pronóstico de la enfermedad; en el acatamiento o adherencias de tratamientos, y en el perfeccionamiento de las conductas preventivas.

El grado de salud en la familia está ceñido por un sinnúmero de factores socioeconómicos, ambientales, biológicos, psicológicos, culturales; y de vínculos que se manifiestan de la manera específica en que cada familia es capaz de impulsar o no prácticas que incrementan la salud, de apoderarse de manera efectiva las necesidades mismas de cada fase de desarrollo de los miembros que la forman. Así, la salud familiar está determinada por la posibilidad de la familia de desempeñar sus funciones, ajustarse a los cambios y vencer las posibles crisis familiares. Es como la familia alcanza a convertirse en un recurso transcendental para el mantenimiento, mejora o restablecimiento de la salud.

De hecho, la familia es quien esencialmente genera y divulga los valores, hábitos, creencias, costumbres y estilos de vida saludable que conducen a comportamientos que favorecen la salud. Por ello, la familia es un recurso primordial en la atención y el cuidado de los miembros enfermos: con frecuencia, el éxito de la actuación de los profesionales depende en gran medida de la voluntad de la familia para compartir la información sobre el paciente de si acepta y comprende el tratamiento y los cuidados que se deben realizar: de su disposición a realizarlo. En adición, la atención y los cuidados dispensados por la familia son esenciales para contribuir al restablecimiento y rehabilitación de la persona enferma, evitar o detectar complicaciones de manera precoz.

Al contrario, cuando la familia no es capaz de desempeñarse con sus funciones, adaptarse a los cambios o vencer las crisis familiares, puede contribuir a

agravar los trastornos existentes o ser causa de enfermedad para sus miembros. Cualquier miembro de la familia con un problema de salud puede ser causa de disfunción familiar. Desde los años cincuenta se conoce que algunas enfermedades se producen tras acontecimientos vitales estresantes, mayoritariamente producidos y relacionados con el ámbito familiar. En 1959, Meyer evidenció la relación entre el estrés crónico y el aumento de casos de faringitis estreptocócica (Meyer y Haggerty, 1962). En 1977, Bartrop *et al.* pusieron de manifiesto la disminución del estado inmunológico y el aumento de enfermedades en personas divorciadas, viudas o con malas relaciones conyugales (citado en Coe y Laudenslager, 2009). Así mismo, en 1982, House *et al.* 1982 y otros investigadores se percataron de que la tasa de mortalidad general era superior en los adultos más aislados socialmente por falta de apoyo social, por no tener familia o por funcionamiento no adecuado de esta citado en (Silva *et al.*, 2018).

Lo anterior lleva a que hablar de salud familiar mezcla dos aspectos: por un lado, la ausencia o presencia de problemas de salud en los miembros de la familia; por otro, —de acuerdo con la teoría de sistemas— la capacidad de la familia para desarrollar sus funciones y dar respuesta a las necesidades físicas, emocionales y sociales de sus miembros. Así, es importante diferenciar los términos de familia sana o enferma, que hace referencia a la prevalencia o incidencia de la enfermedad en la familia, y el de salud familiar, que se refiere a su correcto o mal funcionamiento (Pérez Milena *et al.*, 2009). La Sociedad de Medicina Familiar y Comunitaria en España (semFYC) define la salud familiar como «la homeostasis biológica y social del sistema familiar que resulta del funcionamiento satisfactorio de la familia y que influye en el nivel de salud de cada uno de los integrantes, proporcionando una interacción adecuada con otros sistemas familiares y con su entorno social» (Catarina, 2005, parr. 23).

Para examinar la salud familiar es preciso considerar a la familia como un sistema social abierto que interacciona con otros sistemas de la sociedad. El enfoque de la familia como un sistema integral se basa, sobre todo, en las relaciones interpersonales que se dan entre sus miembros, lo que justifica que la familia es más que el complemento de los individuos que la forman, y por lo tanto la salud familiar también es algo distinto a la suma de las individualidades. Un aporte fundamental de la visión integral familiar es que permite comprender la interacción entre los diferentes componentes de la salud familiar, y, al igual que el modelo epidemiológico, entiende la salud individual como la estabilización ecológica entre la persona y su medio. La salud familiar puede considerarse como la armonía entre los partes internas y externas del grupo familiar. Estos dos enfoques se complementan, ya que el integral proporciona la visión dinámica a lo largo del tiempo, mientras que el epidemiológico aporta individualidad de cada familia. Así, el concepto de salud fa-

miliar que se propone integra el estado de salud física y mental individual y el nivel de relación entre los integrantes de la familia, y debe entenderse como un proceso dinámico, susceptible de experimentar cambios a largo del ciclo vital.

Entre los principales determinantes de la salud encontramos los siguientes: la capacidad de utilizar los recursos familiares y comunitarios para solucionar las situaciones de conflicto y dificultad; la capacidad de intervenir los problemas y de comunicarse para buscar soluciones; la facultad de superar las diferentes etapas del ciclo familiar de forma madura, reconociendo la personalización y disgregación de los miembros de la familia; la capacidad de experimentar amor y preocupación por cada miembro de la familia y mostrar emociones como cariño, alegría, rabia etcétera, así como la capacidad de aplicar los elementos con antelación, compartiendo el tiempo y los recursos materiales y de todo tipo de cada miembro de la familia. En definitiva, la capacidad de afrontar y adaptarse a los cambios relacionados con las etapas del ciclo vital familiar y determinadas situaciones generadoras de estrés. Algunos de los aspectos que aportan equilibrio y contribuyen a la gestión de los problemas son: la existencia variada y regular de interacciones entre los diferentes miembros de la familia. En definitiva, la capacidad de afrontar y adaptarse a las variaciones relacionados con las etapas del ciclo vital familiar y determinados escenarios causantes de estrés. Algunos de los problemas son: la existencia variada y regular de interacciones entre los diferentes miembros de la familia; la definición clara inflexible los roles familiares; la toma democrática de decisiones; la potenciación de contactos activos con otros grupos y organizaciones sociales; la disposición de relaciones de soportes amplias, y el desarrollo de la especificidad y fortalecer el vínculo conyugal (De Almeida *et al*, 2017a).

Las familias varían y se desarrollan de diferentes maneras de acuerdo con la naturaleza de los procesos vitales individuales, las interacciones entre sus sujetos y los estímulos de medio ambiente. En la familia todos los integrantes tienen una significativa influencia en el resto; es decir, el varón y hembra influye en la naturaleza de toda la organización familiar y a la vez está mediado por él. Por tanto, en cualquier cambio en una de los elementos tiene como efecto cambios en el resto. Así, cuando un miembro de la familia enferma y no puede desarrollar sus roles y tareas familiares, esto tiene un impacto sobre el resto de los integrantes que ven afectada su vida cotidiana, ya que por un lado deberán realizar transformaciones en su distribución del tiempo, y por otro deberán realizar nuevos roles que se anexarán a los que ya venían asumiendo, con la consecuente sobrecarga de funciones y falta de tiempo, lo que suele ser principio de estrés. Otras secuelas para las familias son la pérdida de independencia porque hay que brindar tiempo en el cuidado y en compañía del familiar enfermo y dejar de realizar las labores propias. Cuando este escenario se prolonga mucho en el tiempo, provoca cansancio físico y psíquico de

la familia y sus recursos, con la aparición de sentimientos discordantes y las consecuentes tensiones (Naimer *et al.*, 2018)

La enfermedad de un miembro de la familia puede significar el desarrollo de dificultades con afectación del conjunto, ya que los roles y compromisos que asumía la persona enferma, o bien quedan sin cubrirse durante un tiempo más o menos largo, o bien han de ser asumidos por otros miembros, con la desventaja de que quizá no se sientan capaces para llevarlos a cabo y la consecuente sobrecarga que ello suele representar. Por otro lado, se crea ansiedad familiar por la inquietud del pronóstico y las posibles rutas de solución del problema. La potencialidad de la familia para hacer frente al estrés que representa la enfermedad obedece de la capacidad de afrontamiento que disponga. Las familias en las que existe una buena comunicación se amolda mejor, ya que son más flexibles y tienen mayor capacidad para cooperar y buscar soluciones negociadas. La extensión de la familia por el apoyo es otro componente esencial, ya que son situaciones en las que se deben admitir importantes cargas y, por tanto, se precisa auxilio. Es importante que la familia razone que pedir ayuda que es un signo de fortaleza y que todo el grupo de profesionales en salud pueden ser parte de su sistema de apoyo (De Almeida *et al.*, 2017b).

### Referencias bibliográficas

- Barbiani, R., Nora, C. R. D., y Schaefer, R. (2016). Nursing practices in the primary health care context: a scoping review. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 24(0). <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0880.2721>
- Berman, *et al.* (2012). Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of Affective Disorders*, 140(3), pp. 300-305. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012>
- Catarina, S. (2005). Conceptos básicos para el estudio de las familias. *Archivos En Medicina Familiar*, 7(1), pp. 15-19.
- Coe, C. L., y Laudenslager, M. L. (2009). Psychosocial influences on immunity, including effects on immune maturation and senescence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 21(8), pp. 1000-1008. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2007.06.015>. Psychosocial
- De Almeida, P. F. y Dos Santos, A. M. (2016). Primary Health Care: Care coordinator in regionalized networks? *Revista de Saude Publica*, 50, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2016050006602>
- De Almeida, A., Nunes, B., Duro, S. y Facchini, L. (2017a). Socioeconomic determinants of access to health services among older adults: a systematic review. *Revista de Saúde Pública*, 51(0), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1590/s1518-8787.2017051006661>

- De Almeida, A. *et al.* (2017b). Avaliação da atenção primária em saúde por usuários com e sem deficiência. *CoDAS*, 29(5), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016225>
- De la Revilla, L. y Fleitas Cochay, A. (2003). Enfoque Familiar de los problemas psicosociales. Atención Longitudinal: Ciclo vital familiar. In Elsevier (Ed), *Atención Primaria. Conceptos, organización y práctica Clínica*. Barcelona, España.
- De Paula, *et al.* (2016). Primary health care assessment from the users' perspectives: a systematic review. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 50(2), pp.335-345. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000200021>
- Horwitz Campos, N., Florenzano Urzúa, R., y Ringeling Polanco, I. (1985). Familia y Salud Familiar. Un Enfoque Para La Atención Primaria. *Bol Of Sanit Panam*, 98(2), pp. 144-155.
- Louro, I. (2002). Manual para la intervención en la salud familiar. In C. Médicas (Ed), *Ciencias Médicas 1*(3), pp. 1-43. La Habana, Cuba.
- Louro Bernal, I. (2005). Modelo de salud del grupo familiar. *Revista Cubana de Salud Pública*, 31(4). Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-346620050004000](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-346620050004000)
- Meyer, R. J., y Haggerty, R. J. (1962). Streptococcal infections in families. Factors altering individual susceptibility. *Pediatrics*, 29(4), pp. 539.
- Naimer, S. *et al.* (2018). Medical students' perceptions of a career in family medicine. *Israel Journal of Health Policy Research*, 7(1), pp. 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13584-017-0193-9>
- Pérez Milena, A., Martínez Fernández, M. L., Mesa Gallardo, I., Pérez Milena, R., Leal Helmling, F. J., y Jiménez Pulido, I. (2009). Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997-2007). *Atención Primaria*, 41(9), pp. 479-485. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.03.015>
- Salci, M. A., Meirelles, B. y Silva, D. (2017). Primary care for diabetes mellitus patients from the perspective of the care model for chronic conditions. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 25(0). <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1474.2882>
- Silva, A. N., *et al.* (2018). Primary care assessment from a male population perspective. *Rev Bras Enferm*, 71(2), pp. 236-243.



# EL PACIENTE ONCOLÓGICO Y SU FAMILIA: ACOMPAÑAMIENTO Y CALIDEZ DE VIDA<sup>1</sup>

Cristian Fernando Duque López<sup>2</sup>

## Introducción

La enfermedad es una situación límite que transforma la vida de quien la sufre y quienes le rodean, y mucho más cuando es un padecimiento lleno de dolor que presenta de frente la inexorable cercanía de la muerte. El cáncer es una de las enfermedades más temidas, ya que se caracteriza por la multiplicación acelerada de células anormales que invaden más allá de los límites habituales y puede propagarse a otros órganos haciendo metástasis, situación que provoca precipitadamente el fallecimiento (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015).

El cáncer es un padecimiento al que se enfrentan muchas personas, sin importar sexo, nivel económico y social, religión o cultura. Este implica, por un lado, dolencias físicas que desatan reacciones —que llevan a la desesperanza y el abatimiento que desmorona a quien se encuentra enfermo y a la vez a toda su familia—; por otro, crisis y confusión sobre cómo asumirlo, por lo cual a menudo los pacientes se encierran en sí mismos, en una posición de angustia que en algunos casos no ayuda a sobrellevar la situación.

Son muchas las familias que afrontan la dura condición de una enfermedad terminal en uno de sus miembros; ante eso, las personas solo cuentan con sus recursos personales, que en ocasiones no son suficientes, pues todos reaccionamos de manera diferente ante las calamidades; es difícil encontrar un acompañamiento adecuado en este proceso doloroso.

<sup>1</sup> Este producto surge de la investigación «Guía para la intervención y cuidados paliativos en adultos con cáncer y sus familias: Una perspectiva desde la psicología y la enfermería», liderada por grupos de investigación Gibpsicos y Humanitas, de la Universidad Católica de Oriente, financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo de esta institución.

<sup>2</sup> Psicólogo, Magíster en Humanidades. Docente universitario, investigador. Correo electrónico: cristiandunque09@gmail.com

En su libro *Sobre la muerte y los moribundos*, Elisabeth Kübler-Ross (2014) insiste en saber diferenciar *dolor* y *sufrimiento*: el dolor tiene una relación con el plano físico; sufrimiento está vinculado con la parte emocional, es opcional. Es decir, el sufrimiento va a depender de cómo la persona asume su realidad, teniendo en cuenta sus actitudes, creencias y disposiciones.

Así, en primer lugar, debe mirar la realidad del enfermo de una forma general, tener presentes las variables sociodemográficas tales como nivel educativo, estrato social, profesión u ocupación entre otros. En segundo lugar, es necesario revisar las variables médicas, tales como diagnóstico, tratamiento, condición médica; en tercero, analizar el estado mental, sobre todo la capacidad reflexiva que hace el enfermo de su condición. Además, se debe revisar qué información tiene la persona sobre su diagnóstico, cuál es el apoyo familiar con el que cuenta y cuál es su postura espiritual (Cruzado, 2013, p. 21-22).

Culturalmente, el cáncer está asociado al sufrimiento, al dolor y a la muerte; mientras para algunos, según sus creencias, puede conducir a un tipo de salvación espiritual, para otros puede vivirse como una forma de castigo. Por esto, algunos encuentran en la enfermedad un motivo de cambio hacia una vida más plena mientras que otros hallan una razón de amargura (Die Trill, 2003, p. 742-743).

Desde lo social, habrá que tener presente el estatus, las relaciones interpersonales y el lugar que ocupaba el enfermo dentro de su entorno; una persona orgullosa se sentirá avergonzada de reconocer que necesita ayuda, que ya no puede valerse por sí mismo, requerir que alguien le bañe, arregle, le apoye y le vea frágil. Para muchos esto es igual —o incluso más duro— que la misma enfermedad. También se ve una tendencia en las familias a cerrarse herméticamente cuando uno de sus miembros está enfermo, como si se sostuviera la creencia antigua de que padecer una enfermedad fuese un pecado o una maldición; de esta forma, se aíslan y llegan a desatar un malestar que lleva a una situación injustificada de vergüenza familiar.

Son muchas las personas enfermas que mueren de una forma deshumanizada, en ocasiones el paciente debe salir obligatoriamente de su ambiente familiar (Kübler-Ross, 2014). En ese contexto, este capítulo genera una reflexión que busca dar luces a los profesionales que quieren aventurarse a trabajar desde la psicooncología en la intervención de pacientes con cáncer y sus familias; a la vez, pretende dar elementos a quienes viven una situación de estas, para que sepan afrontar con madurez, paz interior y naturalidad la visita de la hermana enfermedad, rodeando con calidez y ternura a quien requiere de especial atención para su situación existencial.

### **Una noticia difícil de asimilar**

La confirmación de un diagnóstico de cáncer genera un impacto emocional que trae consigo sentimientos de miedo, ansiedad, impotencia, tristeza, angustia,



rabia y desesperanza; es de los momentos más críticos en la vida de alguien ya que supone el comienzo de un largo camino de procedimientos. Así comienzan a pasar por la mente interrogantes como: ¿por qué a mí? ¿qué he hecho? ¿por qué ahora?; supone, además, imaginar la muerte como algo más cercano y real.

Se hace necesario enfatizar en que nunca se debe tratar al paciente con lástima; se debe apelar a la fuerza interna de su carácter, para que no se asuma como débil e impedido, aun en medio de las condiciones de dolor que implica una enfermedad como el cáncer. Al conocer la noticia, la persona puede angustiarse, retraerse; cuando la enfermedad avanza y ya no tiene tratamiento curativo posible, se debe estar preparado para contener las posibles reacciones del paciente y de sus familiares.

Una tarea de quien acompaña es ayudar a que el proceso de aceptación sea lo menos doloroso posible, que el paciente esté en la capacidad de expresar sus necesidades afectivas y materiales, para fortalecer los estilos de afrontamiento y las redes de apoyo social, de forma que el paciente pueda ocupar bien su tiempo (Pérez, González, Miele y Uribe, 2017).

Los principales problemas psicológicos a los que un enfermo se va a enfrentar son, entre otros: temor a perder la compañía de los demás (familia, pareja, amigos), dificultad para adaptarse, asumir las modificaciones físicas —dependiendo del lugar y del tipo de cáncer— asumir las implicaciones económicas, depresión, la inactividad productiva, el temor a recibir un mal procedimiento, el estigma de la palabra *cáncer*, ansiedad, ser visto con ojos de lástima o como alguien anormal, aceptar la cercanía de la muerte. Este tipo de factores estresantes empiezan de modo análogo a los síntomas de la enfermedad, al diagnóstico y al tratamiento, con una tendencia a agudizarse en fases avanzadas (Pérez *et al.*, 2017).

En muchos de los casos, también es lógico que se presente cierto sentido de culpa en el enfermo, ya sea por malos hábitos de vida o descuido de sí; a su vez, se debe estar preparados para los cambios constantes en el estado de ánimo productivo, no solo del dolor físico, sino de las cavilaciones y temores frente al futuro: ¿quién cuidará a los míos cuando falte?; ¿cómo se sostendrán económicamente?; ¿y los pendientes?

Kübler-Ross (2014) expresa que algunas de las reacciones que se dan en el paciente después del diagnóstico de una enfermedad irreversible consisten, primero, en una conmoción interna debida a la sensación de amenaza, llamada *shock*; luego, la *negación*, que funciona como un amortiguador que permite al paciente recobrar-se; después, el *enfado*, donde el paciente se torna agresivo, rebelde o difícil; pasando luego al *pacto* y a la *depresión*, donde tiende a aislarse; finalmente, la *resignación*, en la cual el paciente está cansado y débil.

Según Carmen Meseguer Hernández, en el enfermo oncológico la mayoría de los casos la ansiedad, está relacionada con el miedo a perder la salud y la vida. El

cáncer, tiene el atributo de exacerbar los rasgos de personalidad de cada individuo, le llevan al desborde y al cambio en el estado de ánimo (Die Trill, 2003, p. 340).

Un elemento relevante que puede facilitar grandes avances dentro del proceso es si la familia y el paciente cuentan con unas creencias. La espiritualidad como la religiosidad disminuyen los sentimientos de hostilidad, ansiedad y aislamiento, lo que permite un ajuste a la enfermedad y a su tratamiento, pues promueven una actitud positiva (Barthe, 2013, pp. 135-148).

Dentro del acompañamiento es fundamental posibilitar el diálogo entre paciente y familia, escuchar qué información tienen todos sobre la situación de la enfermedad, permitirles expresar a su vez las preocupaciones, temores e inquietudes sobre el proceso. Veamos algunos aspectos con relación al entorno familiar del paciente.

### **Cuando un miembro se enferma, todo el sistema familiar sufre**

Según Patterson (citado por Die Trill, 2003), «la enfermedad crónica se desarrolla en una familia, no solo en una persona aislada ... afectando profundamente los contextos psicológicos, social y cultural del sistema familiar» (p. 473). La enfermedad de un familiar genera en todos sus seres queridos diversas reacciones inesperadas, de una forma tal que, en varios casos, se ha evidenciado que aquellos de quienes se esperaba fueran fuertes se tornan descompensados, mientras que otros a quienes se temía una descompensación nerviosa reciben la noticia con total calma y madurez.

De los parientes que tienen alguna vinculación afectiva con el paciente oncológico, hay unos familiares que se sienten demasíadamente afectados al recibir la noticia; en muchas ocasiones enferman o sufren afectaciones psicológicas aun mayores que el mismo enfermo, por lo cual se debe procurar ayudarles en la regulación de su estado para recuperar el bienestar.

En otros casos, emerge la ansiedad por toda la desinstalación familiar y la incomodidad que implica el tener un enfermo en casa, situación que —dependiendo del tipo de cáncer— va a demandar mucha atención, o la exposición a tratamientos fuertes y dolorosos que descomponen, no solo al paciente oncológico, sino a quien lo acompaña.

Habrà que estar atento puesto que el sistema familiar debe solidarizarse, ayudarse unos a otros: puesto que el entorno será decisivo para ofrecer bienestar y calidez de vida al paciente. La familia es considerada como un paciente de segundo orden, muy íntimamente ligado a la situación del paciente; así, el profesional deberá usar el lenguaje —verbal y no verbal— como una herramienta para ayudar al desahogo y al equilibrio de emociones desde la solidaridad en el dolor. De esta manera, el acompañamiento familiar se centrará en la relación entre el proceso psicológico individual y el campo de las interacciones de los miembros. No se debe

omitir que las crisis también suelen ser oportunidades para el fortalecimiento de las relaciones familiares (Die Trill, 2003, p. 556)

Se puede dar la situación de algunos familiares que sobrellevan una gran tristeza al ver a ese ser querido enfermo con grandes padecimientos, donde cada vez que lo ven se les encharcan los ojos o rompen en llanto; en estos casos, se deberá atender a esta persona, ahondar en su sentimiento; si se descubre algún conflicto entre esta y el enfermo se intentará facilitar un diálogo entre estos.

La familia es un gran recurso para el trabajo de acompañamiento al paciente, no solo pueden ayudar en los cuidados del enfermo oncológico, sino que su presencia será vital para rodearle de una sana atmósfera la cual posibilite una sensación de paz aun en medio de los dolores físicos al paciente.

Se debe propiciar buen clima familiar donde se solucionen las diferencias y se posibilite el acercamiento de las personas del hogar que estén distanciadas, donde se cierren los asuntos inconclusos; permitir que la gente suelte cosas del pasado, poner frente a frente a los miembros: posibilitar, a través de la palabra, la manifestación de sentimientos ocultos, guardados o por resolver.

### **La enfermedad como camino para la sanación del alma**

La enfermedad puede ser asumida como una oportunidad de conciencia y desarrollo personal; así como el dolor tiene una función de conservación para la subsistencia, el sufrimiento que emerge ante las situaciones límites ayuda a reconocer la preponderancia de las prioridades existenciales; da la posibilidad de entender la fragilidad de la vida, el valor de lo simple, como una puesta de sol o una sonrisa; en definitiva, de la gran riqueza que encierra cada momento presente.

Si bien en ocasiones es difícil mitigar el dolor físico, sanar los conflictos internos, anímicos y relacionales (en especial con los familiares) será decisivo para brindar esa calidez de vida al paciente en el tiempo que esté en medio de los suyos. La sanación emocional exige valor y renuncia: valor para sacar de adentro todo aquello que hace daño; renuncia al orgullo para reconocer que se necesita el otro.

Para estar en paz se necesita saber rendirse: no hay ser humano que valore más al otro que el que está enfermo. Este es un síntoma de alerta para reflexionar, una sociedad individualista donde se deja de ver al otro para poner atención a las cosas. Por eso es necesario que se posibilite la curación de las heridas, derribar las barreras que hacen al enfermo (o a alguien de la familia) generar tensión en el ambiente que no aporta a la situación.

Lo que se debe busca con el paciente es que aprenda a controlar aquello que depende de él, incrementar la fortaleza interna, la capacidad de autocontrol cognitivo y emocional. En consecuencia, se recomienda una intervención donde se den estrategias para promover la aceptación, fijar objetivos y poner en funcionamiento

tareas que permitan la adaptación a la situación, enfatizar tanto lo personal, como la pareja y la familia (Sosa, Capafons y Prieto, 2004).

Una persona puede vivir la enfermedad desde el miedo, desde lo emocional reactivo, o puede aceptarla desde la reflexión, llegar incluso a comprenderla y a contemplarla hasta darle un sentido y un valor al mismo hecho de enfermar. Para un contexto como el colombiano, y en específico para la cultura antioqueña, que viene de una tradición religiosa muy fuerte, se propone tener en cuenta el acompañamiento de un asesor espiritual que será de gran ayuda para propiciar esa paz interior que el enfermo y su familia necesitan para asumir con serenidad la situación a pesar del dolor.

Había un enfermo que se enojaba, renegaba y afrontaba su enfermedad desde el sin sentido. Luego que un padre, desde una postura teológica, le explicara que la enfermedad y los dolores que padecía quizás eran una forma como Dios quería purificar su espíritu antes de poder partir a la casa del Padre, para esta persona fue un gran aliciente que lo llenó de fortaleza para continuar el tiempo que fuera necesario.

### **Acompañamiento y calidez de vida: sentirse amado antes de partir**

Durante su enfermedad, las principales preocupaciones de los pacientes oncológicos están relacionadas con temor de ser una carga, a la incertidumbre y a la muerte. Es importante que el paciente y sus seres queridos aprendan a valorar el presente, aprovechar al máximo los momentos que puedan compartir. El enfermo, al verse rodeado, sentirá que no es un estorbo, sino que es alguien importante para los suyos.

Acompañar es estar ahí afectiva y efectivamente en diversos momentos de la enfermedad, desde una presencia cercana y sentida, que incluye una actitud de respeto, sensibilidad y compasión con quien sufre. Como lo plantea Kübler-Ross (2014), hay que tomarse el tiempo de sentarse y escuchar al otro, sus sentires, sus necesidades, sus tristezas (p. 337). Quizás esa sea la mejor medicina.

Hay algunos miembros de la familia que, por alguna razón, circunstancial o motivacional, asumen el rol del cuidador. Esta es la persona que más momentos pasa con el enfermo. Es importante señalar que no basta con estar ahí todo el tiempo en función de los cuidados físicos o el suministro de las medicinas; se requiere una disposición interna y externa para ayudar al paciente a sacar lo mejor de sí: escucharle contar con nostalgia sus mejores historias, dejarle desahogar, o quizás acompañarlo a hacer algo que desea con vehemencia.

Pero se debe prestar atención también al cuidador, pues si el bienestar de este se deteriora, es muy probable que en vez de proporcionarle bienestar al paciente le reporte preocupación porque se sentirá como una carga que está generando problemas, lo cual puede generar cierto malestar en el ambiente; se debe procurar calidad de vida al cuidador, no sea que este se enferme y genere una peor situación (Achury *et al.*, 2018)

Otra tarea importante consiste en la humanización de este acompañamiento, ya que hay muchos profesionales o familiares que tratan con desidia y una actitud de rechazo al enfermo; quizás en ocasiones los dolores que el paciente padece pueden llevarlo a quejarse constantemente o ser grosero; por esto, quien acompaña debe armarse de paciencia y afabilidad, para no permitirse enojar o llegar al maltrato del otro.

La calidez de vida debe atravesar todo el proceso. Este ha sido un término fruto de este trabajo investigativo, en el que se ha comprendido que más que calidad de vida, lo que requiere el paciente enfermo en sentirse rodeado, amado, aceptado al fuego del hogar de quienes realmente le quieren.

Cuántas personas enfermas mueren en soledad, y cuánto no darían muchas de ellas por sentir a su lado a alguien que les tienda la mano en esos momentos de fragilidad. Esta condición debe ser entonces la meta principal del psicólogo y de los familiares: hacerle sentir a ese ser querido enfermo que no está solo, que se le quiere y valora de una forma especial.

La calidez de vida encierra el sentido profundo de la importancia de la presencia del otro, son muchas las necesidades humanas, pero, ante la enfermedad, emerge en la mente lo que realmente es importante: el otro, el dar, el recibir, el abrazar, el haber amado, el sentirse amado. Si durante el proceso de los cuidados paliativos se da ese interés sincero por parte de todos los miembros de la familia, emergerá la comunicación, la escucha, el cuidado, las demostraciones sinceras de cariño hacia el enfermo; así, este sabrá encontrar una paz interior que hará más llevadero el dolor hasta el último suspiro.

## Referencias bibliográficas

- Achury, D., Castaño, H., Gómez, L. y Guevara, N. (2018). Calidad de vida de los cuidadores de pacientes con enfermedades crónicas con parcial dependencia. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 13 (1), 27-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1452/145221282007/>
- Barthe, E. (2013). *Cáncer: más allá de la enfermedad, sentido y valores*. Barcelona: Obelisco.
- Cruzado, J. (2013). *Manual de psicooncología. Tratamientos psicológicos en pacientes con cáncer*. Madrid: Pirámide.
- Die Trill, M. (2003). *Psicooncología*. Madrid: ADES.
- Kübler-Ross, E. (2014). *Sobre la muerte y los moribundos: Alivio del sufrimiento psicológico*. Bogotá: Penguin Random House.
- OMS. (2015). Cáncer: Nota descriptiva N.297. Recuperada de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs297/es/>

- Pérez, P., González, A., Mieles, I. y Uribe, A. F. (2017). Relación del apoyo social, las estrategias de afrontamiento y los factores clínicos y sociodemográficos en pacientes oncológicos. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 41-54. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v15n2/v15n2a04.pdf>
- Sosa, C., Capafons, J. y Prieto, P. (2004). *Intervención psicológica con pacientes oncológicos*. Recuperado de: <http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/ariculosripla2010/Intervenci%C3%B3n%20psicol%C3%B3gica%20en%20pacientes%20oncol%C3%B3gicos.pdf>

**TERCERA PARTE**

# **Educación**





# LA FORMACIÓN CURRICULAR PARA LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PARTICULARIDADES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA<sup>1</sup>

Néstor Iván Cortez Ochoa<sup>2</sup>

Mary Luz Tobón Tobón<sup>3</sup>

## Introducción

Asumir una posición educativa en clave de diversidad sociocultural, es superar el viejo debate según el cual la enseñanza es asumida (reducida) desde las limitaciones y alcances relacionados con las capacidades cognitivas y de motricidad; se trata más bien de considerar, además, otros aspectos fundamentales presentes en la relación dialéctica establecida entre enseñanza y aprendizaje; es también aceptar, de una vez por todas, que «La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad» (López Melero, 2008). Supone, por tanto, la consideración de la cultura, el género, grupo étnico, religión, creencias, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y, en el caso colombiano, la condición de desplazamiento forzado, situación que se ha convertido en un referente poblacional tras varias décadas de conflicto armado.

El debate sobre la diversidad sociocultural ha empezado a ocupar los primeros renglones en el ámbito internacional y —por supuesto— en la academia, la

<sup>1</sup> Trabajo derivado de la investigación *Formación para la diversidad en los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales y de Derecho de Unaula, 2016*, código 24-000005, desarrollada por los grupos de investigación Procesos de Formación en el Contexto Latinoamericano y Constitucionalismo, Crítico y Género.

<sup>2</sup> Antropólogo, Magister en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Santander, México. Docente-investigador de la Universidad Autónoma Latinoamericana –Unaula– Medellín, Colombia. Correo electrónico: nesstorcortez@hotmail.com

<sup>3</sup> Abogada, Especialista en Derecho Administrativo, Doctora en Estudios Superiores de Derecho Constitucional, Universidad Complutense de Madrid, España. Docente-investigadora, Universidad Autónoma Latinoamericana –Unaula– Medellín, Colombia. Correo electrónico: maryltobon@gmail.com

misma que le está concediendo un lugar privilegiado, para propiciar que su existencia sea manifiesta en proposiciones curriculares y didácticas articuladas tanto en la dimensión curricular como en la extracurricular. Fue en el año 2001 cuando desde la Unesco se propuso la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, cuyo Artículo 1 enfatiza que:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Unesco, 2001, párr. 11).

Un modelo de formación en esa dirección pretende regular el interés por una mirada pedagógica en coherencia con aquella parte de la población en situaciones socioculturales particulares que, al ser sometidas a un sistema educativo imponente y monocultural, las ubica en una compleja situación de desventaja. Dar respuestas adecuadas desde una propuesta curricular constituye un gran reto puesto que exige complejas transformaciones no solo desde la praxis educativa, sino desde las mismas dinámicas sociales y políticas. Requiere por tanto de un diseño integral que contemple todas las características individuales presentes en los procesos de formación.

Es por ello que este texto da cuenta de un análisis histórico tendencial de la formación para la diversidad sociocultural, así mismo expone un diagnóstico de la situación del proceso de formación pedagógica en la Universidad Autónoma Latinoamericana, específicamente en la Licenciatura en Ciencias Sociales, realizando un análisis de los aspectos más significativos. Se determinó cuál fue la problemática que llevó a la realización de un diagnóstico y, finalmente, la constatación de este como componente orientador para la fundamentación de una propuesta curricular de formación para la diversidad sociocultural. En la Licenciatura, después de todo, «La formación de profesionales es (también) la formación de ciudadanos, es decir, personas que encuentren en sus campos de saber marcos comprensivos para ampliar su mirada sobre el entorno y ser capaces de proponer mejores soluciones» (Arango, 2010, p. 151).

## **Metodología**

La operacionalización del problema se llevó a cabo desde la definición de este y el objeto de estudio, para luego avanzar hacia el trabajo en terreno y la construcción de datos que permitió abordar los objetivos planteados,

Ello implica empezar a planear cómo se desarrollará la investigación, debiendo definir para ello aquellos elementos que sean efectivamente medibles, y organizar los pasos y actividades en forma coherente y en fases consecutivas. Dentro de estas tareas una etapa primaria consiste en configurar las variables a registrar y estudiar dentro de la investigación (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2016, p. 106).

Luego de un estudio exploratorio inicial que permitió identificar la situación problémica presente en el programa Licenciatura en Ciencia Sociales, se desarrolló un diagnóstico para comprobar el problema de investigación. Para ello fue necesario entonces identificar la variable objeto de investigación, así como sus dimensiones e indicadores. La variable objeto de investigación fue la *diversidad sociocultural*, esta fue desagregada en las dimensiones que le son constitutivas: Género, Estrato socioeconómico, Lugar de procedencia e Interacciones socioeducativas). A su vez, para efectos de su descripción y medición, cada una de las dimensiones fue desagregada en indicadores, con los cuales se pudo construir el instrumento de recolección de información. A continuación, se enuncian los indicadores que corresponden a cada una de las dimensiones establecidas.

Género: Femenino y Masculino. Estrato socioeconómico: 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Lugar de procedencia: Medellín, Fuera de Medellín. Interacciones socioeducativas: Diversidad en el aula de clase; Diversidad, políticas y normas, Diversidad y grupos poblacionales; Diversidad, docencia y didáctica; Diversidad y gestión académica, Diversidad y currículo.

#### *Unidades de observación*

Estudiantes, criterio de selección e instrumento aplicado. Políticas Públicas. PEI (Proyecto Educativo Institucional). Microcurrículos.

La unidad de observación, estuvo compuesta por 51 estudiantes del programa Licenciatura en Ciencias Sociales, a través de dos cuestionarios basados en escala tipo Likert. Así mismo, y con el fin de contextualizar la variable en el ámbito nacional, se hizo una revisión de documentos sobre políticas públicas generados por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). En el nivel institucional, se diseñó y aplicó una matriz de análisis al PEI. Finalmente, se hizo un análisis de los contenidos en los planes de asignatura del Programa. Se plantearon dos componentes nucleares dentro de la matriz de análisis: el proceso formativo que da respuesta a las estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, y el componente de diversidad. Con ello se pretendió establecer la presencia implícita y explícita de las variables. Se diseñó un instrumento tipo matriz, para analizar los contenidos del total de los microcurrículos del Programa. Esta actividad se realizó

en diferentes etapas: primero, correspondió a la recolección de los planes de asignatura; segundo, se realizó la creación del instrumento de sistematización de las categorías de análisis de la pedagogía, la didáctica y la diversidad; tercero, se aplicó una matriz de análisis sobre los diferentes planes de asignatura; cuarto, se realizó la diagramación de los resultados.

## **Resultados**

El diagnóstico realizado permitió confirmar la ausencia del componente diversidad sociocultural en el proceso de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Dado que este es un concepto demasiado amplio, lo que dificulta un manejo adecuado y preciso. Por eso, cuando se habla de diversidad sociocultural, se hace referencia específicamente a características poblacionales desde el género, estrato socioeconómico y lugar de procedencia, al igual que a las interacciones socioeducativas mediadas por la acción comunicativa.

Para esto se implementaron encuesta a estudiantes de la licenciatura (componentes socioculturales), revisión documental de políticas públicas Conpes, PEI, así como planes de asignatura.

Con respecto a la aplicación de la encuesta a estudiantes de la Licenciatura, se destaca que para el caso concreto del periodo 2017-1, contaba con 179 estudiantes, de los cuales el 19 % pertenece al estrato 1, el 37 % dos, el 41 % al 3, y el 3 % estrato 5. Es significativo resaltar que entre los estratos socioeconómicos 1 y 2, se cubre un 56 %. La mayoría de estos estudiantes no cuentan con recursos suficientes para adelantar sus estudios; de hecho, un poco más del 50 % de ellos se matriculan en la Licenciatura gracias a las becas que otorga, bien sea la misma universidad o algunas instituciones y empresas estatales. Las instalaciones de la Universidad están ubicadas en el centro de la ciudad, lo que facilita el acceso a la misma, puesto que gran parte del transporte público circula muy cerca de esta. Aproximadamente el 62 % de la población es masculina. En cuanto a la procedencia, el 28 % manifiesta haber nacido fuera de Medellín.

La revisión documental de políticas públicas de los documentos Conpes n.º 80, del 26 julio de 2004, y el n.º 166, del 9 de diciembre de 2013, permitió concluir que en Colombia, cuando se habla de diversidad, se hace de una forma reduccionista; es decir, está más dirigida a los niveles de discapacidad que a otros aspectos de la diversidad sociocultural. Hay poca autonomía del Estado frente a la consideración y diseño de políticas para la inclusión, puesto que la influencia internacional es alta. El documento Conpes 80, de 2004, no está centrado en lo que sucede en el contexto internacional con respecto a los temas de discapacidad; sin embargo, este

sí reconoce que existen varias miradas y enfoques a nivel internacional. Un ejemplo claro es la preocupación de las Naciones Unidas por la medición de la discapacidad, mientras que los países de América utilizan el enfoque de deficiencia. El documento Conpes 166 de 2013, tiene un marco más amplio con respecto a lo que sucede en el contexto internacional; sin embargo, también centra su interés en aspectos relacionados con la discapacidad. En este documento se puede identificar el progreso que ha tenido el tema de discapacidad en el entorno nacional con ayuda de diferentes entidades internacional, como la creación de nuevas leyes que garantizan el respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y su participación en los diferentes ámbitos, políticos, educativos, sociales y económicos, entre otros.

Con respecto a la revisión documental del PEI, los procesos de formación están centrados casi exclusivamente en el aprendizaje, lo cual evidencia poca incidencia en la relación dialéctica entre enseñanza y aprendizaje. Si bien en términos generales se expresa de manera implícita un interés por la inclusión desde la formación integral, esta no profundiza ni establece orientaciones concretas frente a la diversidad sociocultural. No se determina un modelo pedagógico como tal, sino que se disponen elementos de varios modelos, lo que genera confusión y falta de precisión. Con respecto a las interacciones socioeducativas, estas son aludidas implícitamente.

Por su parte, la revisión documental de los microcurrículos (planes de asignatura) evidenció que a mayoría no incluye temas y estrategias pedagógicas frente a la diversidad sociocultural. No se establecen con claridad aspectos formativos incluyentes. Se evidencia desarticulación y ausencia de diálogo con otros planes de asignatura, incluso de la misma área académica. Las bases teóricas y conceptuales son descontextualizadas, privilegiando discursos eurocéntricos y ajenos al entorno mismo donde se sirve el Programa. El carácter disciplinar de su diseño hace que estos desconozcan otros campos científicos, lo cual evidencia vacíos en cuanto a las interacciones socioeducativas.

El diagnóstico posibilitó la triangulación de los instrumentos utilizados, lo que llevó a obtener los siguientes resultados que demuestran la magnitud del problema. Con respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes, el 56 % pertenece a los estratos comprendidos entre 1 y 2; el lugar de procedencia de los estudiantes, como se sabe, está directamente relacionado con el estrato, es decir que una inmensa mayoría vive en los barrios ubicados en la periferia de la ciudad. Al menos, un 33 % provienen municipios fuera de Medellín, por lo cual solo están en la ciudad para adelantar sus estudios. En cuanto a género, el 62 % de la población es masculina. En las actividades curriculares y extracurriculares es escasa la inclusión de acciones concretas sobre temas relacionados con la realidad sociocultural. El perfil del egresado no contempla competencias y saberes para actuar en una realidad socioculturalmente diversa; falta de claridad en cuanto a las interacciones socioeducativas.

Para la búsqueda conceptual y legal de los fundamentos teóricos para la prestación del servicio educativo, se utilizó la matriz jurisprudencial y normativa. Dentro de las categorías contempladas, se incluye el acceso y accesibilidad de las poblaciones vulnerables y socioculturalmente diversas en los diferentes espacios formativos. Al realizar el análisis normativo, se evidenció una escasa conceptualización frente a las categorías sospechosas establecidas por el Artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, las cuales hacen referencia a la población vulnerable que el Estado debe proteger. Por tal motivo se decidió profundizar en las sentencias de la Corte Constitucional, con el propósito de relacionar hechos posiblemente aislados para unificarlos en una unidad dialéctica, con la pretensión de establecer una mayor comprensión a la luz de la norma como base en los análisis curriculares realizados a los planes de estudio.

Con respecto a la interpretación comparativa entre los documentos Conpes n.º 80, del 26 de julio de 2004 y Conpes n.º 166, del 9 de diciembre de 2013, se identificó que el primero no está centrado en el tratamiento internacional para la formación en diversidad con respecto a los temas de la diversidad, la cual está reducida a la discapacidad; sin embargo, sí reconoce el interés que a nivel internacional se ha despertado frente a esta particular realidad. Por su parte, el documento Conpes n.º 166 se apoya en los debates producidos en el ámbito internacional tal vez debido a que ha pasado más de una década entre cada política nacional, y, tanto el contexto nacional como internacional han cambiado.

Con respecto a la información obtenida del instrumento aplicado a los estudiantes, se resaltan al menos tres aspectos:

#### *Conocimiento sobre diversidad*

Desde los aspectos pedagógicos y jurídicos, se establecen categorías o conocimientos básicos que se supone están presentes en los discursos universitarios. En una escala de 1 a 5, donde 1 correspondía a la respuesta *siempre* y 5 a *nunca* en relación con el conocimiento que se tiene frente a la diversidad.

Se presenta una relación proporcional en las respuestas dadas por los estudiantes, frente al conocimiento sobre la normatividad vigente respecto a la declaración universal de los derechos humanos, concepto de diversidad, conocimiento sobre los tipos de diversidad que se presentan en el aula de clase, las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la formación para la diversidad y las políticas establecidas por Unaula para la inclusión educativa.

Del 100 %, el mayor porcentaje fue 30,7 % quienes manifestaron un nivel de conocimiento expresado en que *la mayoría de veces sí*. Seguido, un 29,4 %, *algunas veces sí*. Por último, se presenta un 16,4 %, 12,0 % y 11,5 % con las respuestas *siempre*, *la mayoría de veces no* y *nunca*, respectivamente.

### Grado de importancia y nivel de aplicación

En una escala de 1 a 5, donde 1 correspondió a *muy de acuerdo* y 5 a *muy en desacuerdo*, en relación con las acciones, políticas y estrategias formativas de la Universidad para la formación en diversidad, se evidenció que en general la mayoría de los estudiantes consultados, es decir un 57,6 %, indicó que es importante contar con políticas de educación para la diversidad y con docentes dispuestos a aprender sobre los procesos formativos a la luz de la diversidad, así como asegurar un sistema de apoyo para el uso de recursos y medios didácticos que cumpla con las necesidades educativas especiales, implementar un sistema de evaluación que permita flexibilidad y retroalimentación y, finalmente, contar con un currículo flexible y abierto, con procesos de formación que garanticen el aprendizaje equitativo con participación en actividades curriculares.

Solo el 0,6 % de la población no está de acuerdo con la implementación de este tipo de acciones. Ahora, si bien los estudiantes creen pertinente e importante estas estrategias de inclusión frente al nivel de aplicación en la Universidad, y en específico de su programa de pregrado, se distribuyen las percepciones en un 44,81 %, 29,22 % y 15,58 %, que corresponden respectivamente a *siempre, la mayoría de las veces sí* y, compartiendo el último porcentaje, *algunas veces sí* y *algunas veces no*.

Por último, dicha población se manifiesta dividida cuando se trata de su opinión frente a qué tanto se desarrollan dichas políticas dentro de la institución universitaria, pues en su mayoría considera que algunas veces sí, algunas veces no se desarrollan, pero igualmente no resulta una mayoría muy relevante pues equivale solo a un 30 % de la población.

### Planes de estudio

El análisis de discurso en los planes de estudio se elaboró bajo un marcado énfasis en variables de tipo explícito e implícito. El instrumento para la sistematización se estructuró en cuatro partes; la primera, correspondiente a la identificación del plan de asignatura con el programa; la segunda, a los procesos formativos —categoría que recoge la pedagogía, los propósitos formativos, la profesionalización, la calidad educativa y la escuela, entre otras—; la tercera, unificó las expresiones escritas que tienen que ver con la didáctica —categorías referentes al currículo, las competencias, estrategias formativas o evaluación— y las categorías de análisis que unifican diversidad —Cultural (afrocolombianos, negras, raizales, rom, indígenas, palenqueros), de orientación sexual (LGTBI), de grupos de interés (víctimas y desplazados), ideológica (política y religión) y discapacidad (física o cognitiva)—.

La primera topografía descrita se analiza desde el debate entre educación y pedagogía. La educación es concebida como una práctica que cumple un rol social,

en la cual se define un prototipo de individuo a formar, llevado a cabo por medio de diferentes estrategias y recursos; en cambio, la pedagogía, en tanto ciencia, tiene como objeto de estudio la formación humana, desde la problematización de las distintas prácticas educativas.

La segunda topografía de vital importancia, en este orden de ideas, es la respuesta que en cada época histórica debe realizarse sobre el tipo de persona y de sociedad que se debe formar de acuerdo al contexto. Las respuestas establecidas para ambos problemas son el horizonte de la didáctica, en tanto realiza una secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta llevó a problematizar que en el encuentro de ambas esferas se produce la experiencia en donde ambos se aprenden. Es así como surgió un resumen del número de usos de las categorías de análisis en el programa de la licenciatura. Así mismo, se obtuvo un resultado particular sobre el uso de las categorías de análisis desde subcategorías.

## **Discusión**

Un primer asunto por retomar en la discusión, es el desarrollo histórico de la formación curricular en la educación superior. «El origen del término currículo se remonta a principios del siglo XVII. Fueron las universidades de Leiden y Glasgow, en el contexto de las reformas calvinistas las que utilizaron el vocablo por primera vez» (Majad Rondón, 2015, p. 168). El interés científico por el currículum ha sido motivo de preocupación para pedagogos, psicólogos, antropólogos y sociólogos, en distintos países, «El gran “boom” de los estudios curriculares se produce en los años 60-70, sobre todo, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos» (Freixo Mariño, 2002, p. 69).

Ahora bien, en el antiguo Egipto se daba especial importancia a la enseñanza de la religión y la tradición de los pueblos. Por su parte, desde la antigua China, el modelo se centraba en la enseñanza de la filosofía, la poesía y la religión. La antigua Grecia, por su lado, centraba su principal interés en los métodos de entrenamiento físico, mientras que los antiguos judíos lo focalizaban en la enseñanza de la Biblia y el Talmud. La educación romana, a su vez, retomaba las tradiciones religiosas y culturales griegas; hacían parte de su modelo la enseñanza de la lengua latina, la literatura clásica, las ingenierías, el derecho (romano), la administración y la organización del gobierno. La civilización judía tuvo su instrucción talmúdica; la educación medieval introdujo el Trívium y Quadrivium; en fin, cada una contribuyó a la historia del currículum (Mora-García, 2004, p. 50).

Pero es Juan Amós Comenio (1592-1670) con quien surgen las primeras reflexiones concretas sobre el papel científico de la pedagogía. Este personaje era filósofo, teólogo y pedagogo; conocido en el ámbito de la pedagogía como «Padre de la educación moderna». Contemporáneo de Galileo y Descartes, desarrolló



una intensa carrera en el campo de la educación en una Europa en la que todavía el concepto de enseñanza estatal era una cuestión del futuro.

En segunda instancia, con base en esas referencias históricas, conviene aceptar que, entender el papel que juega el currículo en la educación para la diversidad, es preciso explorar algunas consideraciones desde el punto de vista conceptual. Para ello es necesario recorrer los principales aportes teóricos, con el fin de obtener un panorama general de la situación. En este orden de ideas, surge un interés particular por comprender el currículo y la manera como este ha evolucionado. Un rastreo profundo de bibliografía especializada, sugiere hablar de tres tipos de modelos curriculares: técnico, deliberativo y práctico, crítico y posmoderno.

En el primer caso, los modelos de diseño técnico se caracterizan porque en ellos se identifica una racionalidad empírico-analítica o técnica, se basa en un conocimiento curricular universal, no circunscrito a contextos específicos. Así mismo, es objetivo y sus concepciones neutrales. Se adopta la racionalización técnica de los fenómenos curriculares y sus intereses primordiales están sustentados en el control y la eficacia.

Son precursores de este tipo de modelos: Tyler (1973), que contribuyó con la identificación y formulación de elementos básicos; Bloom, (1976), quien hace las mejoras técnicas al modelo inicial, conductual; se centró en la determinación de los objetivos, aunque se olvidó por completo la vinculación con los medios y las estrategias de enseñanza. Gagné, (1967), realiza la mejora teórica del diseño técnico, mientras Romiszowski y Dills (1997) diseñan la versión sistémica y cibernética del mismo.

En cuanto a los modelos de diseño deliberativo y práctico, los problemas curriculares son prácticos y no teóricos. No se resuelven aplicando principios, procedimientos o leyes de validez universal. Puesto que no hay soluciones únicas preestablecidas en el ámbito de lo práctico, la única racionalidad posible y viable es la deliberación. Se trata de una fusión del diseño curricular con la investigación en la (acción) práctica, el cambio y mejora de la escuela, y la formación y el desarrollo de profesores. La orientación cognitiva (Barocio, Espriú y García, 1988). La secuencia debe basarse en el desarrollo de experiencias por el alumno; utilizar procesos de reflexión y acción durante las experiencias; habilidades sociales en la comunicación, la resolución de conflictos y toma autónoma de decisiones que faciliten la participación activa y responsable en la sociedad democrática donde se vive. Lo socioemocional es fundamental, se vitalizan los valores y los temas transversales.

Sin embargo, más allá de estas (posibles) ventajas, puede contener algunas contradicciones. A propósito, Bolívar (citado por Majad Rondón, 2015) señala que el abuso de la racionalidad deliberativa puede llevar a que esta sea vista como algo indiscutible, concibiéndolo como positiva o viable cualquier tipo de interpretación bajo el hecho de que esta es de carácter personal e individual (Majad Rondón, 2015, p. 173). En cuanto al modelo de racionalidad socio-crítica:

Tiene que ver con un movimiento de los años setenta del siglo pasado que buscaba una reconceptualización del currículo, más allá de los dos enfoques ya señalados. No solo se pretendía renovar la teoría curricular, sino que se intentaba realizar una crítica del sistema, bajo el manto de diversos enfoques filosóficos de tradición europea, como el neomarxismo, existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort. (Majad Rondón, 2015, p. 173).

Las pedagogías críticas son *formas de leer* la inscripción de las *relaciones* entre la educación, la escuela y la sociedad en diferentes campos, con lo cual develan el cuidado hacia los oprimidos o ignorados. La orientación crítica se pregunta por instancias normativas desde donde juzgar la realidad descrita y legitimar sus líneas de transformación (Carr, 1996; Marínez, 1998). Así mismo, un «conocimiento crítico-reflexivo del modelo teórico y del modelo ético, que fundamenta la práctica educativa; también es reflexión crítica sobre el método pedagógico, para hacer disminuir lo falso, la incoherencia, lo dogmático, lo reduccionista, lo simplista» (Páez Paredes, 2012, p. 34).

La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y la comunicación competente. Se pregunta por cuál tipo de cultura enseñar. Desde las nuevas orientaciones críticas, influidas por ciertas corrientes postmodernas y nuevos movimientos sociales, reclaman la inclusión en el conocimiento escolar de las voces de grupos excluidos, un currículo multicultural (Apple, 1996). La teoría crítica obliga a re-conceptualizar las relaciones entre educación y democracia en formas que reconozcan la crítica postmoderna al pensamiento filosófico ilustrado (Carr y Kemmis, 1998; Guiddens, 1995; Taylor & Head, 1997).

La perspectiva crítica se dirige a mostrar cómo la forma de organizar el currículo, los principios para entender cómo actúa y se reproduce el poder (Grundy, 1991; Kemmis, 1998; Mazza, 1982; Posner, 1988). Involucra a todos los actores de la comunidad educativa. Tiene un componente moral ineludible: igualdad, equidad, solidaridad y democracia. Su praxis es reflexiva: pregona el desarrollo del profesorado y de la institución como unidad de cambio; identifica y comprende los problemas del contexto en presente. Revisa la historia para develar lo social, político, económico. Adopta un compromiso moral por la justicia social y las responsabilidades éticas. Asume que la postura crítica del conocimiento requiere conocimiento de lo criticado mientras que la investigación tiene que informar y ser informada por la acción simultáneamente. Su acción social liberadora no se centra solo en la acción comunicativa abstracta, sino en acciones estratégicas que permitan transformar el espacio comunicativo y social; es en sí una praxis con acciones basadas en reflexiones críticas.

Un segundo punto en el que quisiéramos centrar la discusión, es el asunto de *la formación curricular para la diversidad sociocultural en la educación superior en Colombia*. La universidad siempre ha sido un lugar de encuentro en la diversidad: de edades, de características individuales, de sexo, de entorno familiar, de ideologías, de creencias religiosas; en fin, de contexto social. Esta condición convoca a diseñar, aplicar y evaluar modelos adecuados para asumir la realidad multicultural que la distingue en un ambiente de convivencia y de democracia.

Repensar el currículo como una estrategia de inclusión que reconozca la necesidad de una educación *para y desde* la diversidad, es defender la premisa según la cual «Toda persona tiene los derechos y libertades (...) sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición» (Declaración Universal de Derechos Humanos: Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), 1948). Suponer por lo tanto la diversidad desde la educación, es suponerse humano; transitar por los caminos de la igualdad de derechos, es reconocerse dentro de los mismos deberes sociales, políticos y culturales. El reconocimiento de la diversidad «es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es lo normal. Comprenderlo de esta manera es lo natural. Por eso hablar de inclusión desde la cultura escolar, invita a estar dispuestos al cambio de prácticas pedagógicas (...)» (Chaves Bolaños, Delgado Quintero, Guerrón Pinto, Meneses Mejía, e Isaza de Gil, 2014, p. 65).

En Colombia, cuando se habla de diversidad socio-cultural en el aula, se hace referencia básicamente a personas que se asientan en una región específica y que proceden de otras regiones colombianas. Es decir, este tipo de diversidad surge gracias a fenómenos de desplazamiento interno (muchas veces forzado), incluso dentro de una misma ciudad. A partir de la década los años setentas, es posible ubicar tres grandes «momentos» en cuanto al sistema educativo respecto al tratamiento de la diversidad socio-cultural en las escuelas colombianas. Más que momentos, se trata, para efectos de este ejercicio, de un intento por agrupar características semejantes, que desde las diferentes políticas públicas se podrían entender como pertenecientes a un mismo bloque de orientaciones administrativas.

En primer lugar, la *homogenización del currículo*. Desde el Ministerio de Educación Nacional, propende una educación para el país; en este sentido se nombran docentes y se produce material educativo que busca que el mismo modelo —representado en los mismos contenidos— llegue a los alumnos, los cuales son asumidos como si fueran socioculturalmente iguales (basta el rótulo: «colombiano»); si bien surgieron las primeras normas que reconocían la diversidad lingüística, el modelo no incluía material ni estrategias para procesos de formación diferenciados. Cartillas, libros, infraestructura y docentes formados

*desde y para* el grupo poblacional dominante, es decir, el mestizo en proceso de occidentalización. De tal manera que los grupos étnicos «diferentes», estaban en desventaja, no solo por el modelo que era de obligado acatamiento, sino porque la cobertura no era suficiente.

En segundo lugar, la *cobertura curricular*. Después de 1991 y hasta inicios de la primera década del 2000, con la reforma a la Constitución Política de Colombia, se despertó un interés generalizado por la cobertura; surge así la necesidad de llegar con la educación a todos los lugares del vasto territorio. Se reconoce que el país es multiétnico y pluricultural, y se crean mecanismos para acceder a varios de los muchos grupos étnicamente diferentes al mestizo. Una de las estrategias consistió en nombrar docentes de las mismas comunidades; pero este intento fracasó puesto que estos no contaban con formación pedagógica. La propuesta de cobertura terminó como un asunto más de cifras que de calidad en el que las estadísticas estaban al orden del día, presentadas ante el mundo como un triunfo educativo.

En tercer lugar, la *inclusión y la etnoeducación*. Las presiones de algunos grupos étnicos, específicamente indígenas, por una educación no solamente *para*, sino también *desde* las diferencias culturales, llevaron a que en los últimos 15 años se hayan diseñado políticas y leyes con enfoques específicos frente a la diversidad. Ya desde la Constitución política de 1991 se habían creado algunos artículos que evidenciaban la necesidad de una educación inclusiva que diera respuesta la diversidad sociocultural.

En el ámbito internacional, la Unesco publicó varios textos en los que puso sobre el escenario mundial el tema de la diversidad, invitando con ello a los países miembros a dar prioridad a esta realidad. Es así como en el año 2002 publica la *Declaración universal de la diversidad cultural*, en donde eleva la diversidad cultural a la categoría de «patrimonio común de la humanidad», «tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos» y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisociable del respeto por la dignidad de la persona» (Unesco, 2002, p. 3). En el mismo sentido, en el año 2008 publicó «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior», obra que resalta las experiencias significativas que varios países han adelantado en el campo de la diversidad cultural. Por su parte, Colombia incluyó en su agenda educativa el diseño y publicación de textos con orientaciones claras y precisas. Un ejemplo de ello es *Hacia la interculturalización de la educación superior. Interculturalizar la educación superior para Interculturalizar la sociedad colombiana* (PPI, 2017).

No obstante, si bien en este tercer momento se identifica una clara intención estatal por la inclusión de la población socioculturalmente diversa, también sigue siendo cierto que su aplicación es escasa y casi desconocida en la mayoría de los establecimientos educativos.

## Conclusiones

Del anterior análisis emergen las principales regularidades, las mismas que demandan una transformación de la variable Formación para la diversidad sociocultural:

El modelo pedagógico del Programa no contempla una formación integral para la diversidad, es decir, no asume los procesos desde la realidad sociocultural. En las asignaturas no se evidencia la inclusión curricular de aspectos relacionados con la formación para la diversidad sociocultural. Los planes de asignatura no manifiestan diálogos con otros planes y otras áreas. No se evidencia un trabajo colectivo por parte de las directivas, de tal manera que se garantice la toma de decisiones que afecten positivamente los procesos de formación con interés en la formación sociocultural.

En cuanto a la evolución de los modelos curriculares, estos se pueden resumir en tres: *modelo de diseño técnico*, caracterizados por una racionalidad empírico-analítica o técnica; *modelo de diseño deliberativo y práctico*, con un marcado uso de la racionalidad deliberativa, donde predomina el carácter individual; finalmente, *modelo de diseño crítico y postmoderno*, en el que prevalece en enfoque sociocrítico y la influencia de la Escuela de Frankfurt. Para el caso colombiano, el desarrollo del currículo se ha dado al menos en tres situaciones: la homogenización del currículo, cobertura y discursos sobre inclusión y etnoeducación.

La investigación permite concluir que aún existe entre los estudiantes, docentes y directivos un grado significativo de desconocimiento frente al concepto diversidad sociocultural y la normatividad que lo desarrolla; sin embargo, esta población muestra empatía por la inclusión y reconoce que, dentro de la Institución, aunque se haya avanzado en el tema, hace falta desarrollarlo.

Se comprobó que el problema planteado es real en la Licenciatura en Ciencias Sociales, que el plan de estudios es desarticulado y descontextualizado de la realidad sociocultural. Y, por último, que el perfil del egresado no da cuenta de la demanda que propone el medio en donde ejercen los nuevos profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Arango, C. (2010). *Tres veces Medellín: La ciudad pensada, vivida e imaginada en la formación de profesionales*, 8(16), pp. 149-153.
- Aravena, M., et al. (2016). *Investigación educativa I*. Chile: Universidad ARCIS.
- Barocio, Q. R., Espriú, R. M., y García, C. (1988). *Un Currículo con Orientación Cognoscitiva*, Reporte de investigación, primera fase (1983-1986). México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Carr, W. (1996). *Educación y democracia: ante el desafío posmoderno. volver a pensar la educación*, Biblioteca pedagógica.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. En R. Martínez. *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Chaves Bolaños, E., Delgado Quintero, M., Guerrón Pinto, M., Meneses Mejía, A., e Isaza de Gil, G. (junio de 2014). *El reto pedagógico de la educación desde la diversidad*. *Plumilla Educativa* (13), pp.52-71.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). Documento n.º 80, del 26 julio de 2004.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). Documento n.º 166, del 9 de diciembre de 2013.
- Freixo Mariño, M. (2002). La historia del currículum en la investigación histórico-educativa actual. *Revista ensayos pedagógicos*, 1(1) 63-74.
- Gagné, R. (1967). *Learning and individual differences*. New York: Columbus.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- La diversidad nos fortalece. (29 de mayo de 2012). Recuperado de <http://ladiversidadnosfortalece.blogspot.com.co/>
- Majad Rondón, M. A. (2015). Aportes para una revisión bibliográfica sobre la teoría y praxis del currículo educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), pp. 167-179.
- Martínez Bonafé, J. (Ed). (1998). *Trabajar en la Escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Mazza, C. (1982). Conceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *The journal of curriculum theorizing*, 4(2), pp. 5-89.
- Mora-García, J. (2004). El currículum como historia: Aproximación a la historia del currículum en Venezuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), pp. 49-74.
- Páez Paredes, M. (2012). *Fundamentos de un modelo para la gestión del conocimiento pedagógico: una estrategia para la Universidad de Pinar del Río* (tesis de doctorado). Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saiz Montes de Oca», Pinar del Río, Cuba.

- Posner, G. (1988). Model of curriculum planning. En L. Beyer, y M. Apple (eds.). *The curriculum: problems, politics, and possibilities*. Nueva York: State University of New York.
- PPI. (2014). *Hacia la interculturalización de la educación superior. Interculturalizar la educación superior para Interculturalizar la sociedad colombiana*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Romiszowski, A. y Dills, C. (1997). *Instructional development paradigms*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Taylor, P. y Head, K. (1997). *Readings and teacher development*. Londres: Heinemann.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel S.A.
- Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Unesco. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América*. Caracas: ESALC-Unesco.





# INVESTIGAR EN EL AULA: POSIBILIDADES, RUTAS, SENTIDOS<sup>1</sup>

Edgar Calderón Sanín<sup>2</sup>

Carlos Andrés Arango<sup>3</sup>

## Introducción

En medio de las crisis por las que pasa el mundo actual, de uno y otro lado se escucha que es necesario *cambiar la educación*. «La educación es la solución», se pregona, como si —automáticamente— ella fuera la única responsable de un giro en el modo como se están presentando las cosas en el mundo en el que vivimos. Desde luego, la educación es responsable de lo que se hereda de una generación a la siguiente a lo largo del tiempo, y de esta forma provee caminos para enfrentar los problemas del entorno, para esgrimir (nuevas) lecturas desde las cuales intervenir los retos que —en esta y todas las épocas— ha de atravesar lo humano. Sin embargo, nos parece pertinente redireccionar la afirmación «la educación es la solución» hacia dos preguntas: ¿de qué educación hablamos cuando decimos que *ella* es la solución?; ¿cuál es la naturaleza del enfoque con el que la educación *resuelve* esos problemas?

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva de los proyectos de investigación *Sistematización de las experiencias de las prácticas de sensibilización e intervención que llevaron a cabo los docentes y docentes que participaron en la estrategia de extensión* y *Oriente imaginado: Exploración del lugar de la comunicación en las representaciones sociales y las identidades*, ambos financiados por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente.

<sup>2</sup> Magíster en Educación, Licenciado en Filosofía. Coordinador del programa Comunicación Social, de la Universidad Católica de Oriente. Líder de procesos de semilleros de comunicación escolar. Investigador en las líneas de Educomunicación y Comunicación para el Cambio Social. Integrante de los grupos de investigación Communis y Gibpsicos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: [comsocial.coor@uco.edu.co](mailto:comsocial.coor@uco.edu.co)

<sup>3</sup> Comunicador Corporativo, Magíster y Doctorando en Filosofía. Docente-investigador de Comunicación Social, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente. Líder del grupo de investigación Communis; investigador principal del proyecto Oriente Imaginado. Correo electrónico: [carango@uco.edu.co](mailto:carango@uco.edu.co)

Estos interrogantes animan una discusión que no es nueva, y que aquí retomaremos brevemente. Para ello, a pesar de apoyarnos en recientes aportes de investigadores en educación, decidimos partir de una experiencia (o mejor: un conjunto de experiencias) que, en esta parte del camino, nos posibilitan otra mirada sobre el asunto. Esta experiencia tiene que ver con la relación entre docencia e investigación, eje que, según como lo entendemos hoy, es una de las respuestas que se pueden dar a las preguntas que hemos señalado antes. Abordaremos pues el asunto de la investigación en el aula como forma de responder, primero, al tipo de iniciativas que se requieren en la «nueva» educación y, segundo, para sondear posibilidades que permitan comprender cómo es que la educación ha de enfocar la formación de profesionales en el entorno.

### **¿De qué educación hablamos cuando hablamos de educación?**

Para empezar, afirmamos que ningún tipo de educación, *per se*, es mejor que otro si no se establece, primero, cuál es el proyecto de país al que se apunta. En segundo lugar, seremos tajantes en afirmar que si lo que se espera es un tipo de educación que entregue a los estudiantes los contenidos necesarios para afrontar el mundo, hay un desvío claro respecto a dicha intención y la realidad del mundo que nos correspondió habitar: «Muchos estudios ya han demostrado que lo que los profesores intentan enseñar, a veces haciendo enormes esfuerzos, no es lo que realmente aprenden los estudiantes» (Candela, Rockwell y Coll, 2009, p. 6). En ese sentido, insistir en el mero diseño de una ruta de contenidos que los estudiantes deben memorizar y que luego les serán evaluados es, decididamente, seguir insistiendo en un mundo que ya no existe.

Comprender un asunto entretelado con las aspiraciones de una sociedad y las posibilidades de la misma, requiere una seria reflexión frente a las expectativas que, mediante la educación, quisiéramos atender como sociedad. Antes de entrar de lleno en el trabajo, vamos a plantear nuestra perspectiva frente a estos dos asuntos. En primer lugar, la idea de mundo desde la cual se clama por la educación. Debido a que la educación prepara a las personas para ser agentes sociales activos (este es, al menos, uno de los ideales que más se proclama), es claro que el acto educativo ocurre en unas coordenadas precisas de tiempo y espacio. Esto no se refiere únicamente al tiempo que marcan los calendarios o al espacio que señalan los mapas; se refiere al contexto como un espacio dinámico, en constante transformación que, a día de hoy, se concreta en el fenómeno económico de la globalización y se evidencia, a diario, en los intercambios propios de la mundialización de la cultura. Ya no se opera únicamente con los referentes de lo local, por lo que la pregunta para orientar la discusión debiera enfatizar *para cuál país estamos trabajando* y, según eso, qué educación se necesita.

Si tomamos el caso de Colombia, es verdad que tan solo hasta la Constitución Política de 1991 nuestro país afirmó qué tipo de país quería ser. Es para ese país que la educación debería prepararse. Pero, visto desde los casi treinta años que nos separan de esa proclama, es necesario decir que entre la voluntad allí expresada y las realidades que afronta la educación en el país hay una brecha gigante. No se trata de ser apocalípticos, pues a diario vemos experiencias, dinámicas y propuestas que acercan las realidades educativas a ese ideal. Pero, más allá de la necesaria contrastación entre teoría y práctica, en parte la sensación de que la educación aún no contribuye como debería a nuestro contexto se debe a la falta de claridad entre el país que soñamos, el ser humano que este país necesita, y la educación que se requiere para sincronizar ambos deseos.

En el segundo lugar (la pregunta por el tipo de problemas que resuelve la educación), es urgente reconocer que no estamos ya ante un mundo que repite ciclos de conocimiento y que, por lo tanto, las respuestas clásicas no le sirven. Así las cosas, en un entorno que constantemente cambia los retos, no es viable mantener un modelo reproductor en la formación de profesionales. Esa premisa, que es ya un lugar común en los debates sobre educación, no aterriza aún a la realidad de las aulas. Por el contrario, su ausencia llama la atención sobre un aspecto urgente, que podría formularse como la imperiosa necesidad de «Convertir el aula en centro de atención, al tiempo que reconstruimos en su interior la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea, es uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda» (Candela, Rockwell y Coll, 2009, p. 3).

A pesar de ello, profesores y estudiantes, directivos y ministros, siguen refiriéndose a la educación como un espacio que ocurre (exclusivamente) en el aula de clase. De hecho, en los ejercicios de planeación universitaria, cada que se detecta un vacío en la formación de los estudiantes, se diseñan cátedras, se revisan microcurrículos o se rediseñan rutas de estudios. Pareciera que esta actitud de resolver todos los vacíos formativos atendiendo (únicamente) el diseño de los contenidos (cátedras, cartas descriptivas, unidades, temas y subtemas...) desobedece la dinámica cambiante del mundo actual, en el que, sin duda, se requiere un rol más activo por parte de todos quienes participan en la formación:

Se pretende (...) que el estudiante adquiera conocimientos sobre la importancia de la investigación para el desarrollo científico de una disciplina particular y para la generación de conocimiento de la misma; de igual manera se busca explotar en estos sujetos su potencial investigativo a través del desarrollo de las habilidades necesarias para identificar problemáticas y plantear soluciones directamente en el contexto social, cultural y académico en el que se encuentre (Orrego Noreña y Toro González, 2014, p. 128).

Esos rediseños, que son siempre necesarios, en ocasiones sirven como síntoma para entender cómo pensamos la formación que brinda la educación: una suma de contenidos que se disponen en la espacialidad de la institución educativa. Nada tan insuficiente como esta asunción. Las personas hoy aprenden en diversidad de plataformas, mediaciones, ámbitos y prácticas. Baste mirar Wikipedia (una enciclopedia colaborativa que crece, incluidos sus muchos errores, con base en los intereses de los usuarios, y que responde a agendas de saberes alternos), el altísimo contenido tutorial en redes como Youtube, las plataformas educativas como Coursera, Udemy, Edx, Platzi, MasterClass, entre otras, o las modalidades de Google Digital Garage, un centro de formación donde las personas aprenden gratis y solo pagan si desean la certificación.

Este tipo de propuestas alternativas de aprendizaje (basado en los intereses de los usuarios, con absoluta flexibilidad en tiempos y ofertas) sirven como detonante para reconocer lo que en la formación (universitaria) tradicional existen al menos dos tendencias entre las cuales se forja una tensión: de un lado, lo que se entiende como el *fetichismo de la información*, «... que sustituye el valor de la crítica y la explicación del conocimiento por el valor de cambio de la información»; por otro, la *falacia del transformismo*, la cual «...deduce las cualidades esenciales de la educación a partir de las accesorias, como son la competitividad y la adaptación a códigos vigentes» (Díaz y Olivera, 2006, p. 295).

En efecto, la formación profesional, a veces, tiende a concentrarse exclusivamente en la preparación de la fuerza trabajadora, pero, a veces, tiende a desconectarse del entorno para resaltar el valor de la teoría como fin en sí misma. Sin embargo, ambas tendencias apuntan a extremos que no reflejan las prioridades del mundo actual. De un lado, limitar la educación a los parceladores, las cartas curriculares descriptivas, o los planes de estudio recuerda la frase de Borges cuando se quejaba de los astrónomos que no miran a las estrellas. El docente no es la estrella solar de la educación; ni lo son los autores, los libros o los contenidos que se puedan hallar en cualquier soporte. De lo que se trata, para cumplir con el imperativo de un mundo dinámico, es de formar una cierta sensibilidad con el entorno, que permita la lectura de problemas y la creatividad para generar soluciones alternativas. En ello, claro, los contenidos son imprescindibles (definiciones, nociones, conceptos, categorías, modelos, teorías ...) pero insuficientes.

No es el otro extremo menos peligroso: convertir (aún más) a la universidad como un lugar para certificar profesionales que puedan ejercer en el medio. Esa había sido la tarea de los politécnicos, centros que formaban habilidades básicas para habilitar en el egresado las competencias (de hacer) necesarias para desempeñar una profesión. Creemos que la universidad tiene un rol social: no solo formar profesionales pertinentes y capacitarlos para que ejerzan profesiones, sino aportar en la crítica, la innovación, la apertura a nuevas formas de hacer.

Qué hacer entonces si las dos preguntas básicas que hemos planteado al principio aún encuentran lineamientos de respuesta claros. Primera, la que apunta a la tensión entre el proyecto de país en el que trabajamos (y que aún no sabemos bien cuál debería ser); segunda, la que señala la visión escolástica que asume la administración del salón de clase, del profesor, y de los libros de texto como su única labor.

Para enfrentar ambos extremos (el de centrarse exclusivamente en el contenido o en la certificación —generalmente acrítica— de profesionales) este trabajo habla de la investigación en el aula, y anuncia las posibilidades y los sentidos que esta afirmación contiene (y propone). Pese a la importancia que de suyo tiene el investigar, hay cambios en los años recientes que hacen necesario re-pensar en lugar que tiene la institución educativa, pues el cambio que vive la sociedad actual exige reconfiguraciones de los roles docente y estudiantil, ya que, de fondo, lo que ha cambiado, es el lugar del conocimiento y la relación de la cultura con él: «La actividad investigativa ha tenido trascendental importancia, solo que en la composición social denominada sociedad del conocimiento, se hace indispensable la generación de nuevos saberes, y es el profesor universitario quien está llamado a producir y a revisar los mismos» (Narváez Serra y Burgos Tovar, 2011, p. 117).

En esos horizontes semánticos es donde asentamos las intenciones que nos acompañan en esta reflexión: primero, la investigación en el aula como posibilidad de verificar, de primera mano, qué país habitamos y qué soluciones necesita de parte de los profesionales; segundo, la investigación en el aula como oportunidad para aprender a interpretar problemas y proponer soluciones desde los saberes profesionales (para contrarrestar la idea de que la educación es la transmisión lineal de contenidos).

Así, este texto surge de múltiples experiencias en las cuales hemos aunado conceptos, teorías, enfoques y problematizaciones que han alimentado nuestro ejercicio como docentes e investigadores, y cuyo principal centro de experimentación ha sido el programa de Comunicación Social de la Universidad Católica de Oriente. No es oportuno mencionar todos los proyectos, iniciativas y modificaciones que hemos liderado en el Programa, pero sin duda ellos sirven para constatar la pertinencia de poner en interacción a los estudiantes, los contenidos, los autores, los líderes sociales, las familias y las comunidades, en aras de impulsar el diálogo de saberes.

### **Aterrizar los ideales**

A continuación, dividiremos la reflexión en tres momentos. En primer lugar, un recuento breve de las iniciativas que hemos liderado desde el Programa, como una suerte de aporte autobiográfico en el que la memoria es la base para la reflexión. En segundo, trataremos una reflexión sobre la educación en y desde el aula, como forma experimental y experiencial de acercarse a la resolución de los interrogantes

antes planteados. En tercer lugar, abordaremos el asunto de la pregunta como detonadora del encuentro entre la formación ideal y la formación real que el medio exige.

*Experimento y experiencia: el laboratorio como plataforma para ir de la experiencia a las experiencias*

Hace unos diez años la Universidad Católica de Oriente se decidió a abrir un programa de Comunicación Social. Ubicada en el Oriente antioqueño, la Universidad lleva más de treinta años formando profesionales para la región, un amplio territorio ubicado en el oriente de Antioquia (región andina colombiana), con cuatro subregiones (páramos, bosques, embalses y altiplano). Con una fuerte composición rural, con un pasado agrícola y una industria que hacia los años setenta del siglo pasado era aún incipiente, la ubicación estratégica del Oriente hizo que el interés de Medellín, capital de Departamento de Antioquia, creciera hacia ella. Este interés se tradujo en varios proyectos de intervención física del espacio, como la construcción de embalses para proveer de energía eléctrica al país, una autopista para conectarse con la capital de Colombia (Bogotá), y un aeropuerto internacional que cumpliera los estándares que ya en el aeropuerto local de Medellín no podían cumplirse a cabalidad.

La suma de estos cambios produjo diversas transformaciones en el paisaje y en las interacciones urbanas, y fue determinante en el hecho de que el Oriente antioqueño fuera uno de los epicentros del conflicto armado durante los años noventa y comienzos del presente siglo en Antioquia y en Colombia, debido a la sumatoria de intereses económicos, militares, geopolíticos y militares. En la primera década de este siglo, pasada la época más cruenta de ese conflicto, nació la idea de formar un programa en Comunicación. Pero, dadas estas circunstancias, no podía ser un programa convencional enfocado en la preparación de hacedores de medios; por el contrario, la orientación filosófica de la Universidad y la absoluta claridad sobre las necesidades del entorno remarcaron la prioridad de otorgarle un fuerte énfasis en desarrollo, cambio social y trabajo con comunidades al Programa.

Desde entonces, la apertura del Programa ha confluído con una intensa reflexión sobre el desarrollo, los enfoques al desarrollo y el cambio social. Nuestros egresados han pasado a ocupar lugares estratégicos aportando un enfoque crítico al desarrollo, a las ideologías del capital y al enfoque comunitario. Esto no quiere decir que todos estén desempeñando cargos como comunicadores para el cambio social. De hecho, un importante número de ellos laboran en empresas privadas, en medios de comunicación o emprenden sus proyectos empresariales como independientes. En la constante evaluación que realizamos de nuestro impacto, a través de entrevistas a gerentes, directores de medios y egresados, constatamos que, más allá de los campos de aplicación (comunidades, empresas, medios, gremios,

emprendimiento... ) el perfil de formación se evidencia en nuestros egresados por una sensibilidad especial hacia lo comunitario, el desarrollo en perspectivas alternativas y el cambio social como una premisa importante.

En ese contexto, transcurridos varios años de apertura del Programa, y con varias cohortes de egresados activos en el medio, nos hacía falta consolidar los procesos de investigación, tanto científica como formativa. Si bien contábamos con un número interesante de semilleros (en las áreas de formación del plan de estudios: lenguaje, medios, territorio, cultura y cambio social), y los trabajos de grado mostraban una importante consistencia con la línea de investigación connatural al Programa (Comunicación y cambio social); y si bien ya nos habíamos atrevido a formular y ejecutar algunos proyectos de investigación propiamente dicha, faltaba una integración más fluida entre lo formativo y lo científico, entre la docencia y la investigación, y entre la formación disciplinar propia de la comunicación y las realidades a las que teníamos acceso. Para ese momento coincidimos en creer que lo que se necesitaba no era hacer más cosas sino articularlas mejor.

Así, dimos un primer paso en dicha articulación: la creación del grupo de investigación *Communis*, que retoma el *hacer común* como sentido etimológico de la comunicación. Desde el grupo, integramos iniciativas que venían funcionando años atrás, pero con una proyección más estratégica hacia los intereses del Programa, la Facultad y la Universidad y la región. Fue así como las salidas pedagógicas que veníamos adelantando (al Amazonas, la Guajira y San Basilio de Palenque, entre otras), los semilleros de investigación, los trabajos de grado y la investigación científica propiamente dicha, surgieron como escenarios de integración del trabajo investigativo, a los cuales nos propusimos darle la legitimidad que como productos de nuestro hacer se merecían: las tradujimos en ponencias, artículos de investigación, libros y capítulos de libro que pronto empezaron a surgir como productos notables que visibilizan la labor que desde el comienzo de la carrera veníamos liderando. Esto, con una política de divulgación (a través de prensa local y regional, y medios como la radio, a través de programas derivados de los proyectos de investigación) y de apropiación (a través de eventos y procesos de asesoría y consultoría con organizaciones sociales y entes territoriales, como alcaldías) ha dado lugar a que podamos completar, a día de hoy, más de 100 horas de contenido radial, más de 40 artículos de divulgación, dos trabajos de grado reconocidos en nivel Meritorio por la Universidad, cerca de 25 ponencias nacionales presentadas por estudiantes de semilleros de investigación, y tres libros de investigación, producción que surge de los seis proyectos de investigación que venimos desarrollando (tres en modalidad de mayor cuantía; tres en la de menor cuantía).

Cuando se mira lo que ha permitido la creación de *Communis*, la palabra clave que surge es articulación. Y es desde esa articulación que hoy presentamos este

primer balance, que nos acerca con propiedad a la reflexión sobre educación, investigación y formación. Si se tiene presente que la investigación es un proceso por medio del cual el ser humano inquieto busca obtener respuestas con miras al logro de distintos objetivos, surge la claridad respecto a los procesos de conocimiento y aprendizaje teórico-práctico que se desarrollan a partir de ella. Esto requiere una mirada alternativa a la educación misma y a su posibilidad dentro de los espacios de formación profesional. Prosigue entonces la reflexión sobre la investigación en el aula y su forma de abrir posibilidades de comunicación entre profesores y estudiantes, y entre las comunidades formativas y el entorno.

### *El aula como espacio-tiempo para la investigación*

Es evidente que en los diferentes contextos educativos se carece de motivación suficiente frente al papel que debería jugar la investigación, sin olvidar que todo acontecer, es decir, las diferentes realidades que el ser humano sortea en relación con los demás y con el contexto, pueden ser motivo de grandes investigaciones que posibiliten el aprendizaje de una manera más dinámica. Contrario al deseo de quienes encontramos en la investigación una oportunidad de cambiar el mundo, los ejercicios de indagación en las universidades suelen aparecer como *la tarea maluca* por la que nadie quiere pasar. La «tesis» es la pesadilla de no pocas personas que han pasado alguna vez por la universidad, mientras que los asesores y jurados de estos proyectos parecieran más centrados en los asuntos formales de la metodología que en los impactos y posibilidades que abren los proyectos. A su vez, no todas las instituciones tienen claridad sobre el lugar que la investigación ocupa en la vida académica, por lo cual las pugnas por los recursos que se le asignan a esta labor se centran a menudo en aspectos meramente operativos y presupuestales.

En los últimos años, Colombia ha vivido una tendencia hacia la consolidación de la investigación. No ha sido un asunto surgido espontáneamente por los programas, los docentes o las instituciones mismas. En realidad, lo que a veces se ve es un interés surgido por los procesos de acreditación de la calidad que tomaron auge en la educación superior desde finales del siglo pasado en nuestro país<sup>4</sup>. Sin embargo, por vocación u obligación (cada caso es diferente), las instituciones buscan de diversas formas identificar caminos de investigación en el aula que posibiliten el conocimiento armónico de los educandos en las que sean ellos gestores y los protagonistas de los mismos. La investigación *en y desde* el aula es clave porque el espíritu mismo de Universidad lleva, más que a la reproducción, a la producción

<sup>4</sup> Estas dificultades suelen dificultar el camino, sin embargo: «Para el profesor, incorporar la investigación como instrumento pedagógico representa un reto superior en medio de unas condiciones institucionales y culturales adversas a este propósito» (Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013, p.104).



de conocimiento. Esto requiere un cambio de actitud en los actores del proceso, pues se parte de comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje implican asumir, desde el alumno, la temática que se trabajará (y que, al hacerlo, lo erige en *su* objeto de estudio). Por tanto, el objeto de estudio, si se vive desde el placer, el disfrute y las ganas de aprenderlo (aprehenderlo) intensamente, puede desencadenar en la construcción de conocimientos nuevo (García y García, 1989).

En esa tarea, desde luego, no está solo el alumno. Si es cierto que los estudiantes están ávidos de conocimiento, de crear y recrear los conceptos, es también cierto que en las aulas<sup>5</sup> se necesita abrir espacios donde las posibilidades investigativas sean un horizonte por alcanzar, una forma de construir, personal y grupalmente, el conocimiento que se desarrolla en la cotidianidad del acontecer, tanto en lo sencillo como en lo extraordinario; «...la resolución de un problema siempre depende de una experiencia previa o, más específicamente, de la evocación de principios adquiridos anteriormente; por eso un problema nunca se resuelve “en el aire”» (De Arruda Penteadó, 1982, p. 67). Es importante pues reconocer las diferentes fuentes de información para que la investigación tenga sentido concreto y apunte a objetivos alcanzables.

El contacto directo con el medio constituye una valiosa fuente de información potencialmente significativa para el alumno, por la cantidad de experiencias que le ha proporcionado y proporciona en orden a la construcción de multitud de conocimientos que luego van a estar implicados en los procesos de aprendizaje escolares. Además, el medio, especialmente el entorno próximo al alumno, es un campo de obtención de nuevas informaciones para los propios procesos de aprendizajes escolares, pues ofrece multitud de posibilidades para el planteamiento de investigaciones y en cualquier caso para la toma de datos (De Arruda Penteadó, 1982, p 48).

El aula misma surge entonces como escenario para potenciar la investigación y, sobre todo, para vivirla más allá de la tarea que subrepticamente empuja la exigencia de acreditar la calidad ante organismos estatales. Ese escenario articula a unos personajes a los cuales les entrega roles diferentes a los convencionales. A los docentes, los invita a ser menos dictadores y más líderes del descubrimiento; a los alumnos a descubrir la riqueza de los conceptos con los que trabaja; a los directivos docentes a articular los procesos de entradas y salidas de información entre la Institución y el entorno.

Ante los procesos de investigación es necesario reconocer que los estudiantes se motivan cuando aprenden de manera significativa. Esto implica dinamizar

<sup>5</sup> Se asume el término «aula» como ambiente de aprendizaje.

las formas como se transmiten y socializan los diferentes conceptos manejados en los ambientes educativos, sin descuidar que «el aprendizaje de los alumnos no se construye solamente en la escuela. La familia, los amigos, el trabajo y los medios de comunicación son otros contextos que influyen poderosamente en el aprendizaje» (Flor, 2000, p. 9).

En ese sentido, no hay que generar investigación formal para generar una actitud diferente en los entornos de aprendizaje. El tema que le da nombre a la asignatura que se cursa, se puede tomar como un campo de potenciales descubrimientos y redescubrimientos, desde la forma en que el docente instala su discurso y las estrategias que utiliza para que los estudiantes se apropien de él:

No obstante, para esto es de vital importancia la producción y transformación de conocimiento por parte del docente, en un proceso que transversalice el análisis de contexto y la redefinición de objetivos con proyección al cambio social, actualización e innovación de saberes y estrategias de intervención; además, la valoración del estudiante y la dinámica educativa (Orrego Noreña y Toro González, 2014, p. 124).

El maestro debe demostrar primero a los estudiantes cómo se aprende y para qué se aprende; luego delegarles gradualmente la responsabilidad a medida que ellos estén en condiciones de asumirla. El maestro, entonces, asume el rol de un entrenador que guía a los estudiantes hasta que puedan desempeñarse sin la asistencia del adulto. Cada vez se insiste más en que la escuela debe sujetarse a las necesidades que reclama el entorno; para ello la institución escolar y el maestro debe preguntarse qué de todo aquello que rodea el ambiente es lo más pertinente, pues, independientemente de las demandas, el maestro es un filtro de cultura, una mediación entre el exterior y los procesos formativos de sus alumnos, «siendo estos los agentes mediadores entre los escolares y la experiencia cultural que asimilan» (Mederos Piñeiro, 2013, p. 62). Por ello, los temas pueden ser los mismos que dicta el currículo; pero una actitud de apertura, de crítica, de poner en contexto lo que dicen los libros y lo que muestra el entorno, permite, de entrada, una forma alternativa de enfrentarse al saber acumulado por la tradición.

Aunque son muchos los paradigmas que se tejen en torno a las propuestas investigativas, a las formas y a los mismos objetos de investigación, es evidente que «los aprendizajes que se realizan de forma significativa facilitan la construcción de nuevos significados posteriores» (De Arruda Penteado, 1982, p. 48) pues ellos abren horizontes, despejan nuevas alternativas en los procesos emprendidos. A esto se refiere Porlan y Martín (2000) cuando sostienen que la investigación educativa debe ser una práctica constante, dirigida tanto a dar respuesta a los problemas que surgen en el medio educativo como a establecer nuevos cambios frente a

lo ya establecido. Es decir: en el ideal de investigación educativa no se parte de conjeturas meramente imaginarias, sino que se debe responder a realidades concretas del ámbito educativo. Y aquí aparece un tema importante: la relación que desde el aula se teje con el entorno, y las formas en que, una vez se erige un proyecto de trabajo, pueden adoptarse.

Así, se plantean dos formas de investigación en el aula: primera, la investigación psicométrica o cuantitativa, cuyo objetivo es comparar los diferentes métodos, materiales y técnicas de enseñanza, con el propósito de determinar si una o más de las variables produce un mayor aprendizaje en los alumnos. Segunda, la investigación cualitativa o interpretativa, que pretende revelar algunas de las complejidades que tienen la enseñanza y el aprendizaje; su foco de atención es la documentación y análisis de lo que sucede en el aula (Corrales y Jiménez, 1994, pp. 73-79).

En el contexto de la investigación en comunicación para el cambio social, y siguiendo a Burgos Tovar (1999), hemos inclinado nuestra atención a la segunda forma, la investigación interpretativa, dentro de la cual el autor propone algunas variantes. En primer lugar, el *análisis de la interacción*, donde el investigador emplea sistemas y esquemas para el estudio de conductas e interacciones; en segundo, el *análisis del discurso*, desde el cual se describen todas las acciones que ocurren en el aula: cambio de tema, de participación, de reglas, de actividades, entre otros. En tercer lugar, la *investigación etnográfica*, en la cual el investigador observa, describe, escribe e interpreta eventos en el aula por medio de procedimientos similares a los usados por los antropólogos cuando estudian culturas y sociedades desconocidas. Es decir, documenta procesos de interacción cultural de construcción de significados en el grupo.

Estas posibilidades abren alternativas frente al problema de la educación actual que clama un tratamiento interdisciplinario, interinstitucional y comunitario. Estas vías conducen a estar más en contexto, pues incrementar la pertinencia de las ofertas educativas es generar trabajos que rompan el verticalismo y centralismo que han caracterizado a muchos modelos educativos. Esto es algo que se requiere con mayor urgencia hoy, cuando circulan nuevos agentes y agencias educativas. En ese sentido, los ministerios de educación nacional no son los únicos entes que deben decidir qué es lo que debe pasar por las aulas de clase, ni qué es legítimo para enseñar o no: existen otros lugares desde donde se entregan pistas de cuáles son los saberes necesarios para los sujetos de hoy.

La investigación, y particularmente la investigación desde el aula, replantea la agenda misma de la escuela. Supone el paso de la certidumbre que caracteriza a la docencia (sobre todo a cierto tipo de docencia) y pone la mirada en el otro, en sus preguntas y anhelos. Por ello, es necesario redimensionar los ambientes educativos: el aula como espacio abierto, como ambiente pedagógico, como soporte académico y como enfoque posibilitador del desarrollo humano; partir de la cer-

teza de que solo unos cuerpos y unas mentes motivadas pueden recrear y producir conocimiento. La motivación del alumno puede aumentar toda vez que se logre un ambiente de aula posibilitador del diálogo y la participación en el desarrollo de actividades previamente programados, tanto como en el tomar decisiones relacionadas con la dinámica propia de la enseñanza.

Esto pone la mira sobre los problemas más que sobre los temas. Los contenidos que se enseñan son importantes: recogen la tradición, ubican a quien los estudia en medio de una búsqueda que otros han liderado. Pero los temas por sí solos quedan como entes fríos si no dialogan con el entorno. Y el entorno no tiene temas; tiene problemas.

Esta forma tradicional de investigación incluye el escenario educativo (...) en el cual busca conocer las realidades que convergen en la escuela y el contexto que la rodea. Así, son intereses de investigación en este campo los relacionados con la transmisión del conocimiento (el aprendizaje, la enseñanza, los contenidos y la evaluación) y situaciones sociales (los comportamientos, la violencia, los valores, etcétera) dentro de la escuela, como asuntos familiares (violencia intrafamiliar, valores en el hogar, etcétera), económicos (trabajo, ingresos, etcétera), políticos (normas, pensamiento democrático, etcétera), entre muchos otros que desde el exterior del aula condicionan el buen desarrollo de los procesos educativos (Orrego Noreña y Toro González, 2014, p.129).

Aunque la palabra «problema» tiene una connotación negativa, lo cierto es que es la razón por la cual se forman profesionales: para que, desde sus áreas de saber, lean, interpreten, critiquen e intervengan esos problemas del entorno. Resolver problemas es entonces la razón para la formación profesional:

Las complejas problemáticas, necesidades y condiciones de la vida actual exigen una educación que ubique la investigación como parte importante de su quehacer, vinculándola al aula como estrategia de aprendizaje para aumentar en los estudiantes el interés por el conocimiento, y sus habilidades investigativas, creativas y de observación, en aras de profundizar en la comprensión de dichas realidades, y más adelante, por qué no, aportar en su mejoramiento. Una posibilidad para este fin es pensar y desarrollar una educación basada en la riqueza pedagógica de la pregunta (Plata, 2011, p. 142).

En esa línea, se reconoce uno de los más grandes retos que tiene la educación y por la cual la investigación puede abrir nuevos horizontes: al estar en un mundo cambiante, los problemas ya no son estáticos; cambian, mutan, son orgánicos en el sentido de que entre ellos y dentro de ellos se establecen dinámicas no lineales, no previsibles. Por tanto, formar desde la investigación es sensibilizar en: 1. La ca-

pacidad para leer problemas del entorno desde la agudeza en la observación y la escucha activa. 2. La conciencia de lo importante que es construir estados del arte para armarse de los conocimientos más avanzados para leer los nuevos problemas. 3. La habilidad para diseñar herramientas de investigación desde las cuales generar datos para lograr lecturas acertadas de la realidad. 4. La potencialidad de cambiar de lentes teóricos, conceptuales y experienciales desde los cuales entender las dinámicas internas y externas de los problemas. 5. Extraer lecturas complejas de los datos para generar soluciones flexibles, inteligentes, estratégicas y efectivas.

Por ello es relevante también comprender que el largo camino de la investigación requiere una revaloración continua del problema, de sus delimitaciones y de lo que este constituye en sí dentro de dicho proceso, sin olvidar que la naturaleza de la mente, moldeable, implica que puede desarrollar diversos modelos para resolver tipos de problemas, que pueden extrapolarse a otras tipologías de problemas, contextos y modos de resolución.

Esa relación entre la necesidad de una institución educativa diferente y la inclusión de la dinámica investigativa en el aula ayuda a articular la idea de una mejor educación. En tanto que ningún problema (ni de investigación, ni de la vida...) está totalmente aislado de otros, de la interacción continua que el docente-investigador genere entre sus alumnos y los problemas de investigación que se aborden depende el logro de los objetivos propuestos al iniciar un proyecto de aula. Una mirada así lleva a reconocer que el conocimiento está compuesto tanto de elementos externos como internos, y que en cada una de estas dimensiones hay información relevante que se puede convertir en insumo para aprendizajes altamente significativos: «Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana» (Skate, 1998, p. 90).

Cuando en el engranaje social, familiar y educativo se perciben las urgencias que tiene la educación frente a las actividades investigativas, reconocemos la necesidad de asumir que el problema de la enseñanza necesita ser reconceptualizado para que las aulas lleguen a ser realmente ámbitos pedagógicos y didácticos donde se den las oportunidades concretas de experiencias investigativas y donde las dinámicas de lo cognitivo y lo afectivo se interrelacionen armónicamente para favorecer el aprendizaje desde lo humano y lo intelectual.

Esto, sin duda, lleva a cuestionar el tradicional ejercicio de consulta en clase. Aunque continuamente se promueven propuestas de «consulta», las dimensiones de la investigación están siendo relegadas a la simpleza de este aspecto que parecen empeorar la percepción que se tiene de la investigación en general y de la investigación desde el aula en particular: «No es suficiente que la actividad docente responda con rutinas mecanizadas; en lugar de eso, el docente puede resolver los problemas educativos circunscritos al interior de un aula» (Dehesa de Gyves, 2015, p. 18).

Parece necesario reconocer la cadena de valor que enlaza datos para construir información e información para construir conocimiento. Y si bien existen diversos tipos de conocimiento, es claro que el conocimiento científico exige unos niveles de formalidad, rigurosidad y objetividad que forjan en el estudiante una conciencia frente a la forma en que los datos de la realidad se estructuran en esquemas desde los cuales interpretamos nuestro lugar en el mundo.

Con lo dicho hasta acá se ganan varias claridades. La investigación en el aula permite asumir el conocimiento como un campo de potencialidades (más que como un campo de verdades); al hacerlo, el entorno deja de convertirse en un ente neutral, meramente físico, a ser fuente de inspiración para el trabajo, para generar preguntas y para cuestionar lo que la tradición teórica afirma sobre las cosas. Y, sobre todo, el entorno es una gran enciclopedia de problemas (en el sentido epistemológico), con lo cual el docente puede liderar procesos de reconocimiento y apropiación de estos problemas para ayudar a los estudiantes a utilizar la teoría como pauta de referencia en la interpretación del contexto, y la investigación enfocada al entorno como forma de recoger datos desde los cuales armar lecturas más complejas de la realidad.

El cambio entre una educación que repite contenidos de libros y una que forma personas activas frente a su entorno se concreta también en el cambio que hay entre leer los libros como si dijeran (todos y siempre) la verdad y leer los libros como si fueran invitaciones a leer las realidades con diferentes lentes. Ambas posibilidades invitan a cambiar las respuestas por preguntas; la investigación ayuda a entender que una pregunta bien formulada puede ser más provechoso que una respuesta única dada como verdad incondicionalmente universal.

### *Rutas hacia el preguntarse como acción formativa*

Cuando se buscan resultados ideales en una investigación escolar, es importante partir de los conceptos de los alumnos, cómo perciben las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se les proponen, ya que de su propio punto de vista dependerá el grado de interés que moverá el proceso investigativo. Sabemos que, a menudo, los estudiantes tienen sus propios puntos de vista, sus sentires y posiciones frente a los temas de clase en relación a la forma como ellos entran en sus vidas.

La investigación nos pone en la tarea de salir de las posiciones personales para entrar en el universo de la problematización. El paso que hay de un tema (algo general, que funciona como un paisaje) a un problema de investigación requiere argumentación basada en la búsqueda personal. Esta argumentación implica el rastreo, sí de antecedentes prácticos, pero también de lo que otros autores han investigado sobre el tema. Argumentar epistemológicamente el problema que se piensa

asumir como objeto de investigación requiere suficiente documentación y claridad frente al mismo. Muchos problemas que ocurren en la investigación (y en la vida) surgen por la falta de claridad teórica frente al objeto estudiado. Es necesario además tener en presente que convertir el ambiente social en objeto de estudio implica en el maestro la capacidad de preguntarse acerca de aquello que resulte cotidiano. Esto le permitirá ofrecer a los alumnos situaciones didácticas que complejicen y enriquezcan sus conocimientos.

Ante las diferentes urgencias que presenta el hoy de nuestra historia, de contar con procesos reales y objetivos de una investigación que posibilite el abordaje del conocimiento desde las dimensiones cognitivas y afectivas, los maestros deben tener claros los diferentes objetos de conocimiento, así como los objetos de enseñanza para que estos sean *didactizados* de acuerdo a las realidades concretas del entorno y de manera especial de los estudiantes que son y serán siempre el eje central de toda investigación.

De otro lado, es importante tener presente que en la investigación los primeros recursos que merecen ser «utilizados» son los recursos humanos. Cada persona, con su riqueza y su potencial, es el principal elemento en los proyectos de aula: «Dentro de un aula de clases se aloja una serie de procesos tanto individuales como sociales los cuales están integrados dentro de otro de mayor envergadura: educación» (Quezada y Canessa, 2008, p. 1). Es desde sus ideas, propuestas e innovaciones que se parte para buscar el qué, el cómo, con qué... y todas las demás preguntas que surgen inevitablemente frente a los problemas que se plantea un investigador o una comunidad investigadora.

Es preciso también que los docentes, antes de proponer o aceptar una propuesta investigativa, motiven suficientemente a los estudiantes, ya que de no estar suficientemente motivados cualquier intento en los procesos de aprendizaje será superficial e incluso inútil y poco satisfactorio. Para esto es importante que los maestros preparen actividades donde los estudiantes tengan un puesto importante y se sientan llamados a participar de manera dinámica y efectiva:

La promoción de los agrupamientos heterogéneos y cooperativos en clase, estimula a los alumnos a participar en la enseñanza, a trabajar juntos de una manera interactiva, propiciando con ello más oportunidades para aclarar sus ideas y desarrollan así mejores estrategias de resolución de problemas y de decisión (Schwartz y Polishuke, 1995, p. 33).

Cuando el quehacer de los docentes, las instituciones y los ambientes educativos se centran en los estudiantes ellos van asumiendo poco a poco su rol transformador, de acuerdo a su cultura propia y a sus potencialidades personales e intelectuales. No es viable buscar objetos de investigación y de enseñanza sin un

conocimiento previo de los estudiantes que nos permita abordar sus intereses y sus necesidades; solo así nuestra labor de acompañamiento podrá suscitar nuevas formas de aprender y de recrear los conceptos y saberes existentes ya, pues

En su relación con el mundo todo ser humano va construyendo respuestas para los interrogantes que le plantea esa realidad, de tal manera que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física, tienen su propia teoría física acerca del mundo que lo rodea, o sin haber leído a Aristóteles, piensa como él sobre algunos fenómenos como el que los cuerpos pesados caen con mayor aceleración que los livianos (Sánchez, 2013, p. 172).

Si bien es cierto que toda experiencia nueva trae consigo avances humanos e intelectuales desde los ámbitos de la educación, también es cierto que el toque investigativo y de experiencia lo dan las operaciones conceptuales que maneja el estudiante y la asimilación que hace de ellas desde el proceso cognitivo que elabora en el contexto determinado donde actúa. Partir de experiencias y proyectar su validez a nuevas estructuras, es necesario en muchos casos para que la educación navegue por las aguas de la investigación, donde ha de redescubrir paso a paso su sentido de grandeza, solo en la medida que sea posibilitadora de nuevas e ingeniosas estrategias para abordar y acompañar procesos de conocimiento; dicho de otra forma «el campo de experimentación es más dinámico que encerrarse en el aula a ensayar, a producir o legitimar un conocimiento, es un campo de experimentación que facilita la reconceptualización de lo que se está haciendo y donde los actores están comprometidos» (Zuluaga, 1995, p. 156).

El paso de los temas que se deben aprender de memoria a la habilidad para formular preguntas no desdice la importancia de los contenidos. Por el contrario: memorizar, reconocer historias de conceptos, trayectorias teóricas, tradiciones de pensamiento... todo es importante. Es solo que no es lo único para lo cual se necesita la educación. Las ideas de la teoría, los esquemas históricos, los diagramas de categorías... todo lo que signifique contenido y que se agrupa en cartas descriptivas, libros de texto y currículos, es realmente importante. La tradición de una disciplina ubica al profesional en líneas de lectura, en propuestas interpretativas de la realidad, y le hereda un capital intelectual importante: conocer la historia, el sentido, la fragilidad y la fortaleza de su objeto de estudio. Sin embargo, cuando se abordan desde la investigación, estas herencias no son la verdad, sino que son detonantes de nuevas verdades. Verdades que, incluso, pueden reconocer como válidas a las verdades previas; pero, de fondo, lo que permiten es comprender que cada entorno propone sus propias pautas de lectura.

Es normal que en principio la pregunta de investigación puede ser poco profunda e interesante, pero ella poco a poco abrirá paso a nuevos interrogantes e irá



adentrándonos en el objeto de conocimiento sobre el que estamos indagando. La pregunta es el punto de partida de toda investigación. Cuando un estudiante o un docente logran formular una pregunta, han pasado del reino de las certezas al reino de las posibilidades. Y esto es, en esencia, está más en este mundo que en el de antes. Décadas atrás, las personas estudiaban cinco años su profesión, y podían estar muy tranquilos respecto al futuro, porque este les exigiría escasamente nuevos aprendizajes. Hoy, por el contrario, formamos profesionales a sabiendas de que no podemos predecir los problemas que deberán enfrentar una vez egresen. Por eso es mejor prepararlos en investigar, preguntar y descubrir, que en memorizar. El camino que se abre entonces con las preguntas de investigación es el camino al mundo actual.

La pregunta es un instrumento de revelación, predicción y descubrimiento, pero por intervenir en todos los procesos del pensamiento y del aprendizaje humano también es un instrumento de creación y construcción tanto del significado como del conocimiento mismo, así como del sentido atribuido socialmente a dicho conocimiento (Becerra, 2005, p. 24).

La pregunta, generalmente, surge y se perfecciona; se propicia en la cotidianidad y asume las dimensiones de creatividad y asombro de que dispone el sujeto de la investigación. Las preguntas parten de realidades, del contexto que se asume como objeto de conocimiento, pero es necesario reconocer y clasificar los diferentes interrogantes para determinar con cuáles vamos a trabajar y el porqué.

## **Conclusiones**

En este breve relato de nuestras experiencias de trabajo con investigación en el aula se han generado varias reflexiones sobre el quehacer docente, estudiantil e investigativo. Más que verdades universales las compartimos como nuestro balance de lo que ha sucedido desde 2017 cuando comenzamos esta etapa de la ruta. Por lo tanto, quisiéramos puntualizar unos pocos aspectos para invitar a quienes deseen adentrarse en nuevas dinámicas de trabajo que, desde el aula, involucren a la investigación o, desde la institucionalidad universitaria quieran integrarse con el entorno.

En primer lugar, la importancia del proyecto de país, el proyecto de territorio y el proyecto de institución en el que se enmarca el programa educativo para el cual se trabajó. Hablar de cuál educación es mejor o más pertinente, no se resuelve vía decretos o leyes. Al menos no si antes no existe una reflexión sobre qué ser humano se debe formar para el tipo de país que, como proyecto colectivo, se quiere alimentar. En nuestro caso, la ubicación geográfica de la Universidad Católica de Oriente, la orientación hacia el entorno que tiene el programa Comunicación Social; el momento político y social por el que pasa la región del Oriente antioqueño,

así como las diversas discusiones que sobre cambio social, desarrollo y comunidad han estado pendientes por resolver en la agenda gremial de la comunicación (tanto en el país como en el continente) nos dieron una pauta clara: hay que hacer comunicación para el cambio social, primero, desde una reflexión sobre los tipos de desarrollo y una conexión estrecha con la comunidad; segundo, desde una seria convicción de cuán importante es, para comunidades y programa de formación, un diálogo de saberes: la validación de las formas de conocimiento, sabiduría e información que están disponibles en este mundo.

En cuanto a una segunda conclusión, la generación de un grupo de investigación que permitiera articular los esfuerzos que docentes e investigadores del programa venían adelantando. Las salidas a trabajo de campo, los trabajos audiovisuales, la producción de notas periodísticas, y un largo etcétera, son productos habituales en las facultades de comunicación. Tras ellos suele haber un tipo de investigación: preguntas, rastreo de antecedentes, marcos referenciales, técnicas de investigación y otros asuntos. Desaprovecharlos es ignorar todo el potencial que tienen y todo lo valioso que pueden ser para las comunidades.

En tercer lugar, investigar desde el aula requiere un cierto cambio de actitud que, si bien impulsan docentes y directivos docentes, debe pasar por un cambio de actitud en los estudiantes. A ellos les toca un giro en la historia cuando el docente llega, no tanto a llenar tableros y delegar lecturas, sino a invitarlos a hacer proyectos de aula. Diseñar, ejecutar y evaluar propuestas que, desde los contenidos de clase, pretendan intervenir la realidad. Bien sea en los niveles exploratorios, descriptivos o explicativos, este tipo de proyectos permiten un aprendizaje mucho más significativo, y se convierte en posibilidad de inserción laboral para muchos estudiantes, y extensión universitaria para las instituciones.

Finalmente, reconocer que quisiéramos publicar un nuevo balance, unos años más adelante, cuando todas las cosas que estamos soñando, junto a nuestros estudiantes, vayan materializándose en el mundo. Por el momento, esta imagen: en 2016, salimos en un bus que nos llevó hasta Bogotá: 25 estudiantes y tres profesores estuvimos participando con 11 ponencias en la Cátedra UNESCO de Comunicación, en la Pontificia Universidad Javeriana. Allí, bajo el tema de las *Humanidades Digitales*, en uno de los escenarios académicos más importantes para la comunicación en el país, y en un viaje que para muchos de ellos era su primer viaje hacia la capital, vivimos de todo: desde la ponencia que fue aplaudida, hasta la intervención que, por falta de tiempo, tuvo que ser recortada. De regreso a Rionegro, donde queda ubicada la sede de la Universidad Católica de Oriente, una estudiante nos reconoció que si algo nunca había soñado en la vida era conocer Bogotá para contarle a personas del resto del país qué estaba investigando. Los demás muchachos asintieron. Desde entonces, salir a contar lo que estamos haciendo es una pauta desde la que nos move-

mos. Publicar, compartir la experiencia ante la comunidad académica es importante, desde luego; pero es más importante tener *qué* contar. Sistematizar las experiencias de trabajos con comunidades nos permitió recoger esta reflexión que estamos compartiendo en este momento y las que, de seguro, seguiremos compartiendo luego.

### Referencias bibliográficas

- Becerra, N. (2005). Problemática diferenciativa entre pregunta y problema de investigación. *Revista de Investigación*, 29(58), pp. 13-47.
- Burgos Tovar, José. (1999). Propuesta de la creación de un centro para la formación de docentes en investigación, del núcleo LUZ-COL. *Revista de Estudios Interdisciplinarios Telos*, 1(2), pp. 361-366.
- Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (8), pp. 1-28.
- Corrales, O. y Jiménez, M. (1994). El docente como investigador. *Revista de Educación*, 18(2), pp. 73-79.
- De Arruda Penteadó, J. (1982). *Didáctica y Práctica de la Enseñanza*. Bogotá. Colombia: McGraw Hill.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, (37), pp. 17-34
- Díaz, A. y Olivera, M. (2006). Pensar la educación desde una dimensión ético-política. Resignificar la escuela como espacio de ciudadanía y esperanza. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16(16), pp. 291-302.
- Flor, J. (2000). Recursos para la investigación en el aula. *Investigación y Enseñanza*, 5(10), pp. 8-17.
- García, J. y García, F. (1989). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Narváez Serra, J. y Burgos Tovar, J. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 9(18), pp. 116-140.
- Orrego Noreña, J. y Toro González, L. (2014). Relaciones vitales: El aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), pp. 121-139.
- Porlan, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Quezada, A., y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educación en Revista*, 24(32), pp. 103-119.
- Sánchez, J. (2013). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(17), pp. 155-183.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje Activo*. Madrid: Narcea S.A.
- Skate, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.



# HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL PARA EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE DESDE EL PARADIGMA DE LA CONSTRUCCIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN CRÍTICA<sup>1</sup>

Claudio Antonio Pereira Salazar<sup>2</sup>

Marian Ríos<sup>3</sup>

Ana Rodera Bermúdez<sup>4</sup>

## Introducción

En el presente trabajo desarrollamos algunas reflexiones sobre los repertorios de movilización y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) orientadas a la promoción del desarrollo sostenible y una cultura regenerativa, de-

<sup>1</sup> Este capítulo deriva del proyecto de investigación *Marcos Culturales de Acción Colectiva del Movimiento Global de Ecoaldeas en internet*. Proyecto de Tesis Doctoral del programa de doctorado en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid. Financiado por las Becas Alban de la Comunidad Europea para América Latina.

<sup>2</sup> Académico Universidad de Antofagasta, Chile. Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid, España. Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile; Psicólogo de la Universidad de Valparaíso. Trabaja líneas de investigación en los ámbitos de: Educación Intercultural, Innovación Sostenible, Ecopsicología y Psicología Social. Ha sido Académico en la Universidad del BíoBío, Universidad de Antofagasta, Universidad Santo Tomás. Ha publicado en revistas científicas ISI, revistas de corriente principal, capítulos de libros y un libro de su autoría. Representante en Chile de la European Ecopsychologist Society, certificado para la formación en esta área. Miembro del Instituto Chileno de Permacultura. Mentor especializado, GAIA University. Miembro del equipo del programa Internacional en Diseño de Ecoaldeas de GAIA Education, UNESCO. Trainer Dragon Dreaming Project Design. Psicoterapeuta, *coach* y profesor de danza rimal de la Escuela de Psicología Transpersonal Integral; colaborador en las sedes de Chile y España, para la promoción de la danza primal y el *coaching* primordial. Correo electrónico: claudio.pereira@uantof.cl

<sup>3</sup> Magíster en Antropología Social de la Universidad de los Andes, Colombia; Máster en Dirección de Recursos Humanos de la EAE, Barcelona y de la Universidad Politécnica de Cataluña. Psicóloga de la Universidad San Buenaventura de Medellín, Colombia. Psicoterapeuta Transpersonal, *coach* primordial y profesora de danza primal, Escuela de Psicología Transpersonal Integral (EPTI). Ecopsicóloga por la International Ecopsychology Society Chile. Correo electrónico: marianrios2@gmail.com

<sup>4</sup> Doctora en Educación y Tecnologías, especialidad en e-Learning; licenciada en Psicopedagogía; diplomada en Magisterio, especialidad en Educación Física. Trabajo en proyectos relacionados con innovación educativa y social, uso de didácticas activas e integración eficaz y eficiente de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en contextos sociales, educativos y profesionales. Experiencia de trabajo en diferentes países europeos y latinoamericanos. Ha ideado, desarrollado, implementado y valorado el impacto de iniciativas que van desde la puesta en funcionamiento y gestión de *makerspaces* en espacios sociales, pasando por el rediseño de asignaturas universitarias o el desarrollo de eventos formativos de actualización profesional (como los Edcamps o los InCubo). Correo electrónico: anarodera@gmail.com

rivadas del trabajo de investigación *Marcos culturales de acción colectiva del movimiento global de ecoaldeas en internet* (Pereira, 2011). Nos encontramos viviendo un tiempo sin precedentes en el planeta, caracterizado por la crisis sistémica y global que se manifiesta a través de diversos problemas sociales y ambientales, tales como: conflictos bélicos basados en ideologías dogmáticas, explotación irracional de los recursos naturales, extinción a gran escala de especies animales y plantas, deterioro medioambiental, calentamiento global, sistemas productivos alienantes, desigualdad en la distribución de los recursos, creciente pobreza, crisis en la educación, la salud, los alimentos, la vida familiar, etcétera.

El escenario anterior, nos sitúa frente a la necesidad de buscar estrategias de intervención y sistemas de promoción de un desarrollo humano basado en la ética de la sostenibilidad y la regeneración como eje articulador de prácticas y políticas que sean capaces de dar respuestas a las necesidades del presente, sin comprometer las de las personas que nos precederán (Informe Brundtland, 1987).

Frente a estos problemas, Fritjof Capra, en su obra *La trama de la vida* (Capra, 1996), nos plantea que, en última instancia, nos encontramos frente a una crisis de la percepción, derivada del hecho de que la mayoría de los seres humanos y de nuestras instituciones sociales suscriben una percepción inadecuada del mundo. El reconocimiento de la necesidad de un profundo cambio de apreciación y de pensamiento, capaz de garantizar nuestra supervivencia, no ha alcanzado todavía ni a los responsables de las corporaciones, ni a los administradores y profesores de nuestras universidades, ni a los principales líderes de nuestras comunidades.

Nuevos paradigmas como el diseño regenerativo (Reed, 2007), nos invitan a centrarnos en la evolución de todo el sistema del que formamos parte, involucrando a todos los actores y proyectos de una región (humanos, otros sistemas bióticos, sistemas terrestres y la conciencia que los conecta). Así, mediante la retroalimentación, la reflexión y el diálogo de todos los aspectos del sistema, como una parte integral del proceso de la vida en ese lugar, los procesos de desarrollo comunitario aprovechan la conciencia y el espíritu de las personas comprometidas con sus territorios. Es en este contexto donde las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) están provocando formas de organizarnos, vernos y pensar el mundo de una manera diferente, debido a la difuminación y correlación entre el mundo digital y el analógico que facilitan la emergencia de nuevos repertorios de movilización y acción colectiva.

### **Desarrollo sostenible y diseño regenerativo**

El desarrollo sostenible se ve enriquecido con nuevos enfoques cada vez más complejos de los sistemas vivos (Reed, 2007 y Wahl, 2016) como son: (a) el enfoque Restaurativo, que considera la necesidad de restaurar la capacidad de los sis-

temas naturales locales a un estado saludable de autoorganización; (b) el enfoque de Reconciliación, que reconoce que los humanos son una parte integral de la naturaleza y que los sistemas humanos y naturales son uno; y (c) el enfoque Regenerativo, que se centra en la conciencia del ser humano como ser naturaleza, lo que nos lleva a focalizarnos en la evolución de todo el sistema del que formamos parte.

Los enfoques anteriores, el Sostenible, el Restaurativo, el Reconciliatorio y el Regenerativo, no se encuentran separados entre ellos, constituyen una progresión, donde cada uno está anidado en un nivel más completo. Todos los niveles de práctica son necesarios para lograr el cambio requerido (Reed, 2007).

El desarrollo humano sostenible y regenerativo requiere de una acción social coordinada, basada en tejidos sociales nutridos de relaciones de confianza y solidaridad, los cuales no surgen de forma espontánea. Es necesario cultivar este tipo de relaciones, considerar la diversidad de culturas e intereses sostenidos por los actores sociales que dan vida al territorio. Este tipo de relaciones se van construyendo y se despliegan mediante procesos de reflexión crítica e informada de los actores territoriales, en el contexto de espacios de participación y de colaboración.

### *Paradigma de la construcción y la transformación crítica*

Sostenemos que no es posible estudiar el desarrollo desde parcelas fragmentadas. La sociedad, la economía, la cultura, la política, son todas dimensiones mutables e impredecibles. Los procesos que ocurren en un territorio, son interactivos y presentan elementos de indeterminación que se traducen en incertidumbre. Ello nos invita a repensar la planificación, desde un pensamiento no lineal, reflexivo, abierto, creativo y solidario.

Nuevos discursos emergen desde la sociedad civil, no tanto desde el poder, sino desde los actores sociales. El desarrollo sostenible y regenerativo tiene la oportunidad de servirse de las redes o plataformas (presenciales y virtuales, como Twitter, Facebook o Instagram), que permiten compartir y colaborar para la construcción de visiones sobre un nuevo orden local, que respete las culturas pero que, simultáneamente, provoquen la creatividad inspirada en acciones concretas para posibilitar procesos de cambio social.

La psicología comunitaria es una manifestación del «nuevo paradigma», conocido en las ciencias naturales y sociales como «paradigma relativista cuántico» o «paradigma de la construcción y la transformación crítica» (Montero, 2007). Se configura a partir de conceptos como *complejidad*, *holismo* y *ambigüedad* (borrosidad o lógicas difusas). Este nuevo campo de la psicología se construye a través de una praxis que actúa desde la crítica, no solo del *statu quo* teórico y metodológico sino, además, desde la concepción del ser humano y de su rol en la producción del conocimiento (Montero, 2000). Busca producir una forma de intervención en los

problemas psicosociales, generar transformaciones en las personas y sus entornos definidas y dirigidas por esas mismas personas, y no desde programas que prescinden de la participación de sus destinatarios. El paradigma se expresa a partir de modos de hacer, definiendo sus actores (agentes externos e internos), redefiniendo sus roles y señalando el campo compartido de su acción. Este paradigma sostiene también la propuesta metodológica de la Ecología social que revisamos en el siguiente apartado.

### **Técnicas y herramientas de ecología social**

La ecología social es el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales (Gudynas y Evia, 1993). Esta perspectiva parte del ser humano, y en particular atiende a sus peculiaridades colectivas. De acuerdo a la propuesta de Gudynas (1993), la ecología social emplea una serie de herramientas y técnicas en su tarea de promoción-acción, que se basan en la participación de los individuos involucrados. Las técnicas y herramientas las podemos clasificar en cuatro grandes categorías:

- Técnicas desde el punto de vista del agente externo
- Técnicas desde la perspectiva del grupo humano
- Técnicas de acción grupal
- Técnicas integradoras

*Las técnicas desde el punto de vista del agente externo* se orientan a la descripción de los grupos humanos y sus ambientes. Corresponden a los datos que el ecólogo social toma al inicio del trabajo y con los cuales se realiza el primer diagnóstico de la realidad. Estas permiten escribir los subsistemas natural, construido y humano, así como los procesos dentro de cada subsistema y entre los subsistemas.

*Las técnicas desde la perspectiva del grupo humano* enfatizan la visión del grupo humano con el cual el ecólogo social está desarrollando su praxis. La aplicación de dichas técnicas insta a preguntar a los integrantes cómo ven la estructura de su sistema ambiente y cómo es su interacción con este, partiendo de la experiencia de los propios integrantes del grupo. Algunas de estas técnicas son: observación participante, historias de vida, entrevistas e investigación acción participativa.

Las informaciones obtenidas las debemos someter a control mediante comparación de los relatos de los informantes, verificaciones del propio agente externo y triangulación con otros métodos o fuentes de datos como artículos, publicaciones, informes, censos, mapas, etcétera.

*Las técnicas de acción grupal* nos permiten trabajar con los grupos mediante el uso de diversas dinámicas que dan importancia a lo lúdico ya que el juego enriquece los resultados y genera mayor compenetración de los participantes. En términos generales, podemos identificar *técnicas vivenciales, de actuación, auditivas, visuales y audiovisuales*.



Entre las *técnicas vivenciales* encontramos la animación, cuyo objetivo es crear un ambiente participativo y de colaboración. Las *técnicas de análisis* son otro tipo de técnicas vivenciales que se basan en otorgar elementos simbólicos para la reflexión sobre situaciones de la vida real, como es el caso de las dinámicas de juicio oral o de la organización de tareas por equipo.

Las *técnicas de actuación* tienen como característica principal la expresión corporal a través de la cual se representan actitudes y se dramatizan roles. A través de palabras, gestos y acciones se representan situaciones según el tema que se esté trabajando, se elaboran argumentos, personajes e historias. Una vez hecha la dramatización se discute lo actuado junto con el público. Algunos enfoques de mayor desarrollo que trabajan con base a estas técnicas son: el psicodrama, el sociodrama, la dramaterapia, entre otros.

Las *técnicas auditivas y audiovisuales* aportan elementos de información adicional para profundizar acerca de la reflexión y el análisis de un tema, por ejemplo: películas, programas de radio, análisis de canciones, etcétera. A partir del visionado o escucha, pedimos la opinión de la audiencia con el fin de profundizar en la discusión del tema.

Las *técnicas visuales* pueden ser escritas o gráficas. Las técnicas escritas ayudan a centrar y concretar ideas y reflexiones del grupo en cuestión. Requieren del uso de papelógrafos, donde se colocan los papeles en lugares que estén a la vista de todo el grupo. Se va escribiendo en forma resumida siguiendo un determinado orden las ideas y opiniones del grupo; los participantes pueden retomar lo sintetizado y resumirlo.

Las *técnicas gráficas* son de contenido simbólico, por lo que requieren de un proceso de decodificación participativa para su análisis y reflexión. Algunos ejemplos de este tipo de técnicas son: la confección y análisis de afiches, análisis de fotografías, las cuales pueden ser creadas por los propios participantes o seleccionadas de medios de comunicación. Las imágenes pueden ser ordenadas cronológicamente o jerárquicamente, según la importancia que se otorgue a cada momento.

Las *técnicas integradoras* permiten vincular los componentes sociales con los ambientales. Tal es el caso de los mapas cognitivos, los ejercicios de percepción ambiental, la dramatización de los discursos y la dramatización de la gestión ambiental.

Los *mapas cognitivos*, tomados de la psicología ambiental, son la expresión, usualmente mediante un dibujo, de los componentes del ambiente más relevantes y valorados, tanto en sus aspectos positivos como negativos. Apuntan a desentrañar los procesos de adquisición, organización y uso del conocimiento del ambiente. Los mapas pueden ser obtenidos por narraciones o por producción cartográfica. En el análisis de los mapas, se discuten los elementos que aparecen, su disposición espacial, los significados y valores asignados, y adicionalmente qué elementos no fueron incluidos y por qué.

Las técnicas de *percepción ambiental* apuntan a desentrañar cómo se perciben y valoran algunos elementos del ambiente. Se utilizan varios sentidos en el recorrido del territorio, mediante el recuerdo y posterior contrastación con el lugar. También se pueden desarrollar recorridos comentados originando preguntas que desencadenarán una serie de investigaciones.

Las técnicas de dramatización de los discursos tienen por objetivo hacer explícitos los elementos, conceptos, ideas, preconcepciones, etcétera. presentes en cada uno de nosotros y característicos de la actual ideología antropocéntrica del desarrollismo, que justifica y legitima la dominación del hombre sobre la naturaleza, y de unos hombres sobre otros. La idea es construir discursos políticos, que serán analizados por los participantes con el objeto de comparar los discursos desarrollistas v/s los ambientalistas.

### **Tecnologías de la información y la comunicación como componentes articuladores de la transformación social**

Son numerosas las experiencias, tanto en Latinoamérica como en Europa, en las que ciudadanos generan una identidad colectiva, que resulta de la suma de las identidades individuales el uso de las TIC en busca el cambio social.

Twitter y Facebook se encuentran entre las redes de mayor uso por parte de la ciudadanía. Muchos de los contenidos que en ellas se publican logran viralizarse y convertirse en *trending topics* por espacio de minutos, días o semanas. En este sentido, podemos afirmar que los mensajes tienen un carácter fugaz y, en ocasiones, intrascendente. Es decir, requerirán de los ciudadanos dar un paso más, al conectar virtualidad y presencialidad, y transitar desde la indignación o evidencia de una determinada situación (expresada a través de actuaciones ligadas al activismo<sup>5</sup> digital) a la acción, para conseguir una incidencia real a nivel de cambio social.

Por consiguiente, para que las TIC y, entre ellas las redes sociales, tengan un impacto real sobre la transformación social, debemos adoptar una visión no determinista de dichas tecnologías. Es decir, resulta necesario que seamos plenamente conscientes del valor de las TIC y de las redes sociales como mediadoras de la información y constructoras de opinión, pero no tenemos que otorgarles atributos provocadores de la transformación social directa ya que actúan como recurso y no como fin. Como recurso, las TIC pueden servir para dar a conocer situaciones, proyectos, concienciar a la sociedad, extender el alcance de una iniciativa o situación, establecer relaciones entre personas afectadas por una situación proble-

<sup>5</sup> Algunos de los ejemplos, más recientes, de acciones ciudadanas en las redes, que podríamos clarificar de activismo digital, son: #metoo, #NiUnaMenos, Primavera árabe, *Occupy Wall Street*, etcétera.

mática o por una necesidad concreta, captar fondos, etcétera. Así, debemos apostar por engrandecer el capital social (a través de: la confianza mutua, las normas de convivencia, etcétera) para impulsar, de manera coherente, eficaz y eficiente la transformación en la sociedad.

### *Las TIC como posibles instrumentos incitadoras del cambio*

A la hora de aplicar técnicas desde el punto de vista del *agente externo*, con el fin de, por un lado, describir a los grupos humanos y a los ambientes y, por otro lado, obtener un diagnóstico de la realidad, podemos hacer uso de tecnologías de producción de vídeo. En este sentido, las aplicaciones nativas de grabación de vídeo de cualquier *smartphone* pueden resultar muy útiles. También, requeriremos de espacios para alojar los vídeos, de manera ordenada. Dichos espacios, tienen que permitir un ágil acceso y compartición del material alojado en ellos.

**Tabla 1. Aplicaciones para la grabación de vídeos y repositorios en línea.**

Grabación y edición de vídeo	Repositorios de archivos
Apps nativas de grabación de vídeo de los <i>smartphones</i>	Google Drive
Powercam	Dropbox
Camera MX	One Drive
WeVideo	Vimeo (para archivos de vídeo)
Cinefy	YouTube (para archivos de vídeo)
	Dailymotion (para archivos de vídeo)

Una vez recopiladas las informaciones que requerimos para generar el diagnóstico, entran en juego toda una serie de tecnologías que tienen por objetivo favorecer procesos de organización y edición colaborativa de las informaciones disponibles. Así, encontramos dos grandes categorías de herramientas 2.0 que, desde internet, permiten producir notas compartidas o comentarios en línea, que posteriormente irán tomando cuerpo, gracias a las tecnologías de edición colaborativa de documentos.

**Tabla 2. Tecnologías 2.0 de edición colaborativa de notas y documentos.**

Compartición de notas/comentarios	Edición colaborativa de documentos
Pizarras colaborativas:	Documentos de Google Drive
Padlet	Paper (de Dropbox)
Notebookcast	Etherpad
Stormboard	Zoho Writer
Google Keep	
RealTime Board	
Lino.it	
Scribblar	

En el momento de llevar a cabo el estudio de componentes vivos y no-vivos, estar en posesión de una base de datos, a ser posible de acceso abierto, es fundamental. Algunos sitios web que ofrecen información sobre diferentes ámbitos de una población (ej. información topográfica, climatológica, educativa, etcétera) son los siguientes (entre otros):

- Natural Earth
- OpenStreetMap
- Geofabrik
- DIVA-GIS
- GADM
- EuroGlobalMap
- Global Map
- OpenAerialMap
- UNEP GEOData
- Global Climate Monitor
- Centro de Descargas del IGN
- Sistema de información de tendencias en educación en América Latina
- Centro Regional del Clima para el Oeste de Sudamérica
- Base de datos de migración interna en América Latina y el Caribe

Si deseamos realizar entrevistas, vamos a requerir de aplicaciones de grabación de vídeo (ver *Tabla 1* o audio del *smartphone*. En el caso de que no podamos estar presencialmente entrevistador/a y entrevistado/a es posible implementar la videoconferencia<sup>6</sup>.

**Tabla 3. Aplicaciones de audio y servicios de videoconferencias en la nube.**

Grabación de audio	Realización de videoconferencias
Apps nativas de grabación de vídeo de los <i>smartphones</i>	Hangouts de Google
Grabadora de voz fácil	Zoom
<i>Tape-a-Talk Voice Recorder</i>	Skype
Grabadora de voz	Daily
Phoice	Appear.in

<sup>6</sup> Algunos servicios de videoconferencia (como Hangouts o Zoom) ofrecen funcionalidades adicionales que pueden ser de gran ayuda a la hora de recopilar información. Entre dichas funcionalidades destacamos dos: la grabación de la conversación y la compartición de pantalla, entre otras.

Las características propias del subsistema humano las podemos extraer mediante la aplicación de formularios en línea, la mayoría de los cuales nos va a ofrecer un análisis estadístico preliminar y sencillo en el que se mostrarán gráficos (de las respuestas cerradas) y respuestas abiertas agrupadas.

**Tabla 4. Tecnologías para generar cuestionarios virtuales.**

Formularios en línea
Formularios de Google Drive
LimeSurvey
SurveyMonkey
JotForm
TypeForm

Una vez tenemos todas las informaciones recopiladas, tras la aplicación de diferentes técnicas, habrá llegado el momento de analizarlas, de manera ágil, y dotarlas de un formato de salida adecuado (ejemplo: informe ejecutivo, mapa mental, infografía, presentación, etcétera).

**Tabla 5. Formatos visuales de presentación de la información.**

Edición de mapas mentales	Generación de infografías
Coggle	Canva
Mind42	Easelly
Canva	Genially
Wisemapping	Picktochart
Draw.io	Vizualize.me
Realtime Board	Infogr.am
GoConqr	Google Charts
Mindomo	Snappa
Simplemind	Visme

En el momento de abordar el *grupo humano* vamos a implementar entrevistas, tanto presenciales como virtuales. Por consiguiente, debemos revisar las tecnologías disponibles que nos permiten llevar a cabo videoconferencias y grabaciones (ver *Tabla 1* y *Tabla 3*). La totalidad de informaciones recogidas desde las observaciones participantes, las historias de vida o las entrevistas, las podemos recopilar en documentos alojados en la nube, que permitan la edición colaborativa (ver *Tabla 2*). Cuando

deseemos llevar a cabo comparaciones o análisis de las informaciones anteriores, podemos aplicar tecnologías que favorecen tanto el tratamiento de datos textuales como numéricos. A su vez, podemos valernos de informaciones recogidas desde fuentes *open access* para promover las comparaciones anteriores.

**Tabla 6. Herramientas de análisis cualitativo y repositorios *open access* internacionales.**

Análisis de textos	Repositorios <i>open access</i>
ATLAS.ti	DSpace@Cambridge: repositorio institucional de la Universidad de Cambridge
RQDA	LAOAP: portal de Archivos Abiertos de América Latina
MAWQDA	La Referencia: red de repositorios institucionales de publicaciones científicas
NVivo	Max Planck Society Edoc Server: repositorio institucional de los Institutos Max Planck de Alemania
QDA Miner	OAI Registry at UIUC: directorio de repositorios de la Universidad de Illinois
	Open Archives Initiative: organización para el desarrollo y promoción de estándares de interoperabilidad como medio para facilitar el intercambio de contenido de información digital
	OpenDOAR: directorio de repositorios académicos de acceso abierto, desarrollado por la Universidad de Nottingham (Reino Unido)
	Red de Repositorios Latinoamericanos: portal de diferentes repositorios latinoamericanos
	ROAR (Registry of open access repositories): directorio de repositorios de la Universidad de Southampton (Reino Unido)

A la hora de gestionar nuestras referencias (tanto textuales como virtuales) disponemos de gestores de referencia y de marcadores sociales.

**Tabla 7. Gestores de referencias y de información en la nube.**

Gestión de referencias	Almacenamiento de información
Zotero	Marcadores sociales
EndNote	Diigo
Mendeley	Delicious
Docear	List.ly
Jabref	Evernote

Cuando nuestro foco se encuentra situado en la *acción grupal*, vamos a implementar técnicas vivenciales, de actuación, auditivas, etcétera, que nos van a conducir a valernos de formatos tales como los podcasts, los vídeos o los vídeos interactivos, entre otros. En cuanto a las técnicas vivenciales, distinguimos entre las de presentación y las de análisis. En las primeras podemos promover la creación de avatares (ejemplos: Voki, avatar kawaii, crea un avatar, Face.co, Weeworld, etcétera), la edición de infografías personales (ver *Tabla 5*) o la generación de un mapa mental personal (ver *Tabla 5*). Respecto a las técnicas de actuación es en la dramatización podemos valernos de grabaciones y de herramientas para la creación de *storytelling*, como, por ejemplo: StoryMap, Sway, Storyform, Steller, etcétera.

En relación a las técnicas auditivas y audiovisuales, resulta interesante que consideremos la oportunidad que nos brindan las tecnologías para recoger informaciones a través de formularios y vídeos y presentaciones interactivas. También, es posible que recojamos las opiniones de las personas participantes a través de debates en línea, desarrollados vía videoconferencia.

**Tabla 8. Herramientas interactivas de producción de vídeo y presentación.**

Vídeos interactivos	Presentaciones interactivas
Playposit Edpuzzle Vialogues Moovly Vibby	Presentaciones de Google Drive (funcionalidad: <i>aceptar preguntas de la audiencia y mostrarlas</i> ) Genially

Las técnicas visuales, con formato de salida textual o gráfico, las podemos aplicar mediante tecnologías favorecedoras de la edición en línea colaborativa y la generación de lluvia de ideas *online* en pizarras colaborativas virtuales. A través de una infografía o de un mapa mental, es posible que presentemos la síntesis de las diferentes informaciones recopiladas. La aplicación de las técnicas gráficas va a requerir, por parte de las personas participantes, su implicación en un proceso de decodificación, análisis y reflexión. Entre los tipos de tecnología susceptibles de ser implementados destacamos: los formularios y documentos colaborativos, los repositorios de almacenamiento de información (en diferentes formatos) o los sistemas de votación en línea (ejemplos, Mentimeter, Socrative, etcétera) o de toma de decisiones (ejemplo, Loomio).

Los mapas cognitivos, propios de las técnicas integradoras los podemos editar, de manera individual o colaborativa, en línea (ver *Tabla 5*). Las narraciones las podemos guardar en un canal de audio virtual de algún gestor de audios (ej. iVoox, Downcast,

Soundcloud, Castro, Podcast Addict, etcétera). La discusión en línea la promovemos a través de las pizarras colaborativas o de los mapas mentales enriquecidos (donde podemos dejar comentarios). En las técnicas de percepción ambiental nos resultará de suma utilidad sacarle partido a Google Maps, por ejemplo, editando una ruta, o a Gmapgis (que permite comentarios), Zeemaps, Ezmap, Scribble Maps, ETCÉTERA.

La construcción de discursos políticos, así como la comparación de textos, son dos acciones que asociamos a las técnicas de dramatización. En la primera de ellas, la utilización de documentos de edición colaborativa y de análisis del texto, nos permitirá ahondar en los resultados. Mientras que, en la segunda, nos valdremos de tecnologías que favorezcan la adición de comentarios en documentos, de una manera ágil (ejemplos: PDFZorro, PDF2Go, PDFEscape o PDF Buddy). Las notas de campo las podemos recoger directamente desde nuestra *smartphone* vía Google Keep o Trello. También Slite nos brinda la posibilidad de añadir notas colaborativamente.

### Conclusiones y perspectivas

El conjunto de herramientas y técnicas propuestas se enmarcan en una episteme de relaciones fundamentadas en enfoques participativos y comunitarios. Sin embargo, este hecho contrasta con las posibilidades de acción participativa que existen en el modelo político de nuestros países latinoamericanos, caracterizado por una lógica más bien asistencialista y vertical en la toma de decisiones de la política pública y de la intervención multisectorial.

Una estrategia de desarrollo humano sustentable y regenerativo debería, por una parte, facilitar a las personas el fortalecimiento de sus propias organizaciones o la creación de nuevas, desde la utilización sus recursos en la búsqueda de alternativas y soluciones autónomas a sus problemas; por otra parte, tendría que generar un nuevo pacto social, cimentado en el reconocimiento de que es esencial la erradicación de la pobreza y la incorporación democrática de los excluidos dentro de una estructura productiva más diversificada que abra el abanico de oportunidades para todos los ciudadanos de cada país.

Enfoques de trabajo como los desarrollados por la Ecología Social (Gudynas, 1993) y el Diseño regenerativo, ofrecen marcos metodológicos coherentes con la ética de la sostenibilidad, QUE, desde una perspectiva humanista, el diálogo de saberes y la participación comunitaria, construyen una praxis transformadora que facilita el desarrollo de la conciencia ambiental y DEL DIÁLOGO intercultural inclusivo del tejido social.

La invitación consiste en generar espacios de aprendizaje y capacitación en los cuales desarrollar habilidades emocionales-cognoscitivas mediante un elaborado escenario de diálogo de saberes y trabajo con la Tierra: rituales y mitos, pro-



mover procesos participativos (política comunitaria hacia una sociedad solidaria), procesos que permiten el cruce de sensaciones, donde sentidos, historias, saberes familiares, experiencias comunitarias y personales a través del ciberespacio contrastan dentro de un complejo entramado situado localmente y proyectado al planeta Tierra como territorio de vida.

Desde las TIC, y más concretamente desde las redes sociales, promovemos tanto la manifestación como el nacimiento y evolución de un conocimiento colectivo. Es través de internet donde compartimos información, generamos diálogos y opiniones entre personas situadas a miles de kilómetros o cercanas en el espacio, nos rebelamos ante las situaciones problemáticas o las necesidades del momento, sin que medien barreras de espacio y tiempo de por medio.

La transformación social se ve configurada por el binomio tecnología-sociedad, por lo virtual y lo presencial. La red propicia la unión, los encuentros, las palabras, las imágenes, las reivindicaciones, mientras que en la presencialidad de las calles se complementan las acciones anteriores con actos que deriven en cambios que permitan asumir los objetivos sociales.

En este contexto, los investigadores, los profesionales y los líderes sociales que actúan como facilitadores del desarrollo sostenible y la regeneración eco-social, deberían trabajar por promover la capacidad de generar prácticas, estrategias y experiencias transdisciplinarias dirigidas a crear procesos de auto-organización en los sistemas sociales (personas, comunidades y organizaciones) y fomentar la creación de formas alternativas al desarrollo, a través de la vinculación con la creatividad social que emerge como respuesta a la crisis social y planetaria.

## Referencias bibliográficas

- Capra, F. (1996). *La trama de la Vida*. (2ª ed). Barcelona: Anagrama
- Gudynas, E. y Graciela E. (1993). *Ecología social. Manual de Metodologías para Educadores Populares*. Madrid: CLAES y Ed. Popular.
- Informe Brundtland. (1987). *Nuestro Futuro Común, Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Naciones Unidas.
- Montero, M. (2007). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereira, C. (2011). *Representación del movimiento global de ecoaldeas en internet: Análisis de la representación del movimiento y su entorno en los sitios web en español*. Editorial Académica Española. LAP Lambert Acad. Publ.
- Reed, B. (2007). Shifting from 'sustainability' to regeneration. *Building Research & Information*, 35(6), 674-680. doi10.1080/09613210701475753.
- Wahl, D. (2016). *Designing Regenerative Cultures*. Axminster: Triarchy Press.



# MATEMÁTICA MISAK: HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN EN ARMONÍA CON EL TERRITORIO<sup>1</sup>

Yolanda López Herrera<sup>2</sup>  
Yorladis Alzate Gallego<sup>3</sup>  
Rodrigo Alberto Tombe Quelal<sup>4</sup>

## Introducción

El *kuarimpele*, que en español se traduciría como «pandereta», es una cinta de larga extensión obtenida de caña brava, que se teje a mano en estructura espiral desde un centro, forma que reitera la del universo, pues simboliza el origen del tiempo y del espacio: en ella todo comienza; a ella todo vuelve. *Kuarimpele*, es un vocablo de la lengua ancestral de los guambianos: la *Wampi-misemerawam*,

<sup>1</sup> Este artículo es derivado del proyecto denominado *Diálogos con la cultura guambiana desde la educación matemática*, financiado por la Universidad Católica de Manizales. Investigadora principal: Yolanda López Herrera; co-investigadora: Yorladis Alzate Gallego. Los autores expresan su recuerdo, admiración y respeto a Segundo Tombe, líder indígena fallecido, quien fuera parte fundamental en nuestro acercamiento a la comunidad guambiana.

<sup>2</sup> Magíster en Educación, Licenciada en Matemáticas. Vicerrectora Académica y de Investigación Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Su interés investigativo se centra en la ciencia de las matemáticas, la pedagogía y etnomatemática. Pertenece al grupo de Investigación EFE (Educación y Formación de Educadores) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales UCM. Líder del grupo SIT, de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Correo electrónico: vicerrectoriaacademica@iumafis.edu.co y yolohe.72@gmail.com

<sup>3</sup> Estudios de Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Pedagogía, Centro Latinoamericano del Pensamiento Crítico, Ciudad de Juárez, México. Ingeniera de Sistemas, Universidad Antonio Nariño, Colombia. Amplia experiencia en educación, en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria, formación para el trabajo y educación superior. Vinculada a la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia, desde el 2014. Trabaja en las líneas de investigación *tecnología, informática e innovación educativa*. Integrante del grupo de Investigación EFE (Educación y Formación de Educadores) de la Facultad de Educación de la UCM. Correo electrónico: yalzate@ucm.edu.co.

<sup>4</sup> Licenciado en Matemáticas. Líder resguardo Indígena del Guambía, Cauca, Colombia. Docente del área de las Matemáticas en secundaria, media técnica y de Física en los grados décimo y once. Ha desempeñado cargo de Secretario de Despacho de la Oficina de Bienestar y Desarrollo Social, código 020, grado 04, en la Alcaldía Municipal de Silvia (Cauca). Secretario General del Cabildo Indígena de Guambía. Correo electrónico sremisak@gmail.com

que, según datos del Ministerio de Cultura, es hablada por el 65 % de su población (Samper, Galindo, Tiria, Viviana, y Rodríguez, 2017). En esa misma lengua, *misak*, palabra con la que los guambianos denominan su cultura, traduce algo como «gente del agua y de los sueños».

Los guambianos, *misak*, conforman un resguardo indígena colombiano que, desde la década de los años setenta, recuperó sus territorios, que hasta entonces estuvieron en manos de terratenientes. Se trata de un resguardo de unos 660 km<sup>2</sup> de extensión, habitado por más de 23 000 personas. Gracias a esta recuperación territorial, la comunidad ha liderado procesos de reapropiación que les permitieron la promulgación de la Ley Misak y la generación de estrategias para conservar y preservar su lengua. Estos hechos, que se enmarcan en las dinámicas globales y nacionales de apropiación, reapropiación y resignificación de los territorios, propios del mundo contemporáneo (Lefebvre y Lorea, 2013), hacen de esta comunidad un contexto interesante para el *diálogo de saberes* (Castro-Gómez, 2007; Toledo, 1996) toda vez que sus formas de hacer, saber y sentir el mundo están integradas de tal forma que una intervención foránea en sus sistemas de justicia o educación podría arruinar la cosmología que han desarrollado a lo largo de su existencia como pueblo. Esto se puede notar en la simbología del *kuarimpele*:

La pandereta está terminada en el centro de la espiral con la bandera del pueblo *misak*, cuyos colores son el rojo, blanco, azul y negro. El color rojo simboliza el olor a sangre que trae el agua negra, la cual es la que da origen al pueblo *misak* y que en su calendario vuelve cada 70 años a traer los nuevos *kasik* (caciques), al igual que la sangre de la menarquia y por ende inicio de la fertilidad. El color azul para los *misak* representa las semillas, el cultivo y la cosecha, el blanco armonización y pureza, y el color negro la tierra. De igual manera en la pandereta se simbolizan las cuatro montañas de la tierra *misak* y su mito de origen (Samper *et al* 2017, p. 27).

Como ocurre en las visiones cosmológicas (Tarnas, 2008), los objetos están intensamente conectados con los sujetos y sus creencias. Por eso, la vinculación entre *kuarimpele* y la visión del mundo de los *misak* se extiende más allá de la metáfora, y se instaura como mito. De ahí que, para los *misak*, la *Mama Chuminka*, es la personalidad que refleja el poder materno de la naturaleza:

[Ella] cuidaba la mata de coca y, como era tan sabia, con ella empezó a hacer sus ceremonias, para que sus hijos *kasik* llegaran y vivieran en paz y armonía en esta tierra. Como ella sabía que iba a parir el río, juntó cuatro hojas de verdolaga, cuatro cogollos de alegría, cuatro granos de maíz capio, cuatro pepas de *yacoma* blanca y las lanzó cuatro veces a su derecha y cuatro a su izquierda, pidiéndole al espíritu de la naturaleza que los hijos que llegaran a esta tierra pudieran vivir en

paz y en armonía con ella. De ahí viene que la mujer se guarde cuatro días al mes, bañarse cuatro días después del parto, la restricción de no comer sal cuatro días, bañarse cuatro días en el río, hacer cuatro tambores, bailar cuatro veces la primera vez, tomar los remedios durante cuatro días, sembrar cuatro granos de maíz, estar cuatro en el momento del matrimonio, dar la vuelta en cuatro esquinas en el baile negro, y lanzar el agua cuatro veces. Y de no hacer todo esto, ni el espíritu de nuestra naturaleza, ni la gente que vendrá, podrán estar en paz (Muelas, 2005, p. 29).

La textura de esta implicación pasa por una concepción profunda de lo numérico. Por eso, la forma de transmitir el saber matemático, así como los demás conjuntos de saberes, son claves para la pregunta por la relación entre comunidad y educación, objeto de reflexión que da base al presente texto. De hecho, para la cultura *misak*, la educación, como transmisora de los saberes culturales, es entendida desde la integralidad: ya que parte de los conocimientos construidos en relación con la madre naturaleza, se consolida en la familia, reflejo y ejercicio de estas concepciones en la sociedad guambiana.

La consolidación de estas concepciones permite dinamizar permanentemente la cultura y sus valores, garantizando su crecimiento en el tiempo y en el espacio; sin embargo, —con el paso de los años— las prácticas, pedagógicas y el manejo matemático propios de dicha cultura se han ido perdiendo, dado a que este conocimiento reposa solamente en los mayores, *taitas*, *mamas* y médicos tradicionales de la comunidad. Ellos fungen como fuente de saber tradicional que, como es propio de este tipo de culturas orales, no está registrado textualmente, con lo cual se complica, no solo su transmisión de sus prácticas sino la forma en que este se aplica en los contextos de interacción escolar (Jung, 1998). La ausencia de este registro escrito pone en riesgo a la cultura guambiana de perder las prácticas pedagógicas propias desde su educación matemática.

El presente trabajo parte de la necesidad de recuperar los saberes ancestrales que —desde la matemática— le son propios al pueblo guambiano. Parte de la premisa según la cual la conservación de los saberes pedagógicos propios de la cultura garantizan a su pueblo una formación desde su propio contexto; y, mediante ella, propende un aprendizaje significativo que, desde el ser humano *misak*, parta del reconocimiento y respeto a los mayores y a los *taitas* de la comunidad. Esta inscripción es necesaria toda vez que se los entiende como fuente del saber tradicional, base de la cultura y proyección del proceso educativo, particularmente en lo referido al saber disciplinar de las matemáticas.

El proyecto de investigación *Diálogos con la Cultura Guambiana desde la Educación Matemática* buscó develar los asuntos fundantes de la enseñanza de las matemáticas en el marco de la cultura Guambiana. Orientada bajo una perspectiva histórico-hermenéutica, la investigación identificó los aspectos centrales de la cul-

tura guambiana relacionados con el proceso de enseñanza de las matemáticas, para facilitar una caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en matemáticas; procesos de los que se derivó la posibilidad de aportar lineamientos pedagógicos y curriculares que incidieran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el pueblo guambiano (López Herrera y Marín Idárraga, 2014). En este trabajo nos vamos a centrar en el desarrollo de la primera parte, donde se generó la conexión entre la enseñanza matemática como objeto de estudio y las condiciones de posibilidad que esta presenta en la comunidad investigada.

Para cumplir con el propósito de este texto, vamos a mostrar una reflexión sobre los lugares de la institución, los estudiantes y los docentes en el proceso formativo de las matemáticas, para luego mostrar las tendencias de educación matemática en grupos indígenas (Romero, 2010). Con base en esos dos apartados, sintetizaremos los principales lineamientos desde los cuales preparar el trabajo de la intervención pedagógica.

### **Institucionalidad, subjetividad y formación**

Si bien actualmente las fronteras entre las matemáticas y la ciencia, así como entre estas y la vida cotidiana, son claras, lo cierto es que, desde antiguo, las reflexiones filosóficas que dieron origen a nuestra civilización están en clara fusión con el germen de la lógica formal, la ciencia y el saber cotidiano (Boyer, 1999; Serres, 1996). Esta claridad es necesaria cuando se mira la relación entre la cosmogonía guambiana y sus desarrollos matemáticos. Los diversos tipos de elementos hallados en las prácticas etnomatemáticas se podrán identificar de acuerdo a lo planteado por Bishop (1999), como pertenecientes a las de matemática con *m* minúscula, ya que los contenidos que se manejan surgen a partir de las necesidades que se pueden llegar a trabajar en el mismo contexto. Para el caso que nos ocupa, lo primero que resalta es cómo para los guambianos el conocimiento matemático es dinámico y mitológico (como se apreciaba anteriormente alrededor del número cuatro), construible y constructivo, generado y organizado por las exigencias y conveniencias sociales y, por lo tanto, resulta comunicable y negociable por las personas en distintos contextos.

Es claro que esta reflexión sobre la forma de enseñar las matemáticas pasa por una revisión interesante. No hay una única forma de pensar matemáticamente, ni una única de enseñar a pensar lo matemático. De hecho, durante las últimas décadas, se han realizado diversas investigaciones para definir el concepto de Educación Matemática. Para Skovmose y Valero (2005), la educación matemática es: «Una variedad de ideas, técnicas y prácticas, llevadas a cabo por múltiples individuos en diferentes localizaciones geográficas y en diferentes épocas históricas, sin que necesariamente haya una característica que unifique todo esto» (p. 45). Los autores continúan:

Así que, podemos hablar sobre las matemáticas de los matemáticos occidentales a través de la historia, las de los matemáticos profesionales de nuestros días, las que aplican los matemáticos al desarrollo industrial e incluso bélico, las de los indígenas incas en el Perú, las de los carpinteros en sus talleres, las de los niños de la calle, las de las enfermeras y los médicos, etcétera. Además, la educación formal en matemáticas y el aprendizaje informal de las matemáticas pueden ocurrir en una gran variedad de lugares, con sus propias reglas de práctica, exigencias y expectativas (Skovmose y Valero, 2005, p. 45).

Por tanto, las matemáticas contienen la ciencia que desarrollan en la práctica cotidiana las diversas culturas, las cuales les sirven para desentrañar y lograr avances significativos, no solo para el desenvolvimiento profesional, sino para su subsistencia (Serres, 1996). Consecuentemente, cambiar los métodos de enseñanza de la matemática no consiste simplemente en estructurar las programaciones o el currículo: implica gestionar las maneras que los maestros logren pensar, actuar y desarrollar su práctica de un modo diferente. Una reforma educativa debe ir más lejos de proclamarse los decretos, las leyes o el papel impreso; una verdadera reforma es aquella que cambia la mentalidad y que, luego de evaluarse, permite ponderar qué tan exitosa fue, si ha logrado transformar el pensamiento de los actores que intervienen en el sistema.

Como consecuencia, crece el consenso en que será el centro educativo (no los profesores individualmente) el lugar donde se instaure la unidad de cambio y mejora educativa (De Vollmer, 1994). Así, la mayor parte de los proyectos y estrategias de cambio curricular y perfeccionamiento docente habrán de focalizarse sobre los centros escolares. Esa directriz evidencia un enlace entre política y educación. Afirmar que es en el nivel institucional donde se generen las directrices para la pedagogía (en este caso matemática), es afirmar que la construcción de las formas didácticas de enseñar no debe partir de intereses, inquietudes o habilidades individuales de los docentes, sino de una reflexión grupal que lidere la institución con su cuerpo docente y administrativo. Claramente, este planteamiento va en dirección contraria a la inmensa mayoría de actividades de formación desarrolladas hasta la fecha, al menos en el caso colombiano, cuyo Estado genera convocatorias que son pensadas para la participación individual de profesores y no de colectivos homogéneos de profesores.

Corrientes como el desarrollo basado en la escuela (Porlán y García, 1990; Stenhouse, 2003), el desarrollo organizativo (Folch, 1995), la mejora escolar (Ainscow, 2005; Carrasco, 2008; Romero, 2007), la revisión basada en la escuela (González, 1988), escuelas eficaces (Sánchez, 2012), entre otras, de gran expansión y arraigo en países anglosajones aunque incipientes todavía en Latinoamérica, han puesto de manifiesto que en la medida que un centro como institución tenga

la capacidad de elaborar planes de mejora organizativa y curricular, de crear formas y mecanismos fluidos de comunicación y de solución tendrán un gran desarrollo.

En este sentido, la mejora y autodesarrollo de un centro educativo pasa por la mejora simultánea de tres ámbitos. El primer lugar, el *desarrollo curricular*, dimensión en la que se da la mejora de la calidad de la enseñanza que se desarrolla en centros y aulas. En segundo, el *desarrollo organizativo*, instancia en la que se gestionan los modos de trabajo colaborativo entre profesores y de los mecanismos de comunicación y gestión del centro. En tercero, *desarrollo profesional*: ámbito donde se propicia la mejora en el conocimiento y desempeño de las tareas profesionales de los docentes.

En este orden de ideas, se requiere pensar si la educación matemática está ligada solo a un ejercicio de enseñanza o es una relación directa con el aprendizaje, dado que el mismo afán por una mejora educativa y el interés de las instituciones conlleva a propender por generar estrategias de desarrollo desde lo curricular como lo metodológico para el ejercicio de la misma.

Las anteriores reflexiones nos pueden dar una luz sobre la forma como se está impartiendo la educación matemática y cómo desde ella se está agenciando su aprendizaje. Para tal fin podemos partir de dos características: una es el origen de los problemas matemáticos, en el proceso de su solución y en la obtención de sus resultados; la otra son los aspectos socio-culturales que hacen de los contextos históricos donde se construyen las nociones matemáticas diferir entre docentes y estudiantes, por lo que los problemas no pueden ser presentados con las mismas condiciones.

En este sentido, hay similitudes en los planteamientos de Brousseau (1986) y los de Vergnaud (1993). Un concepto central se refiere a la idea de *tejido de situaciones*, donde es relevante la historia de situaciones donde el estudiante ha construido sus esquemas. Por otra parte, la idea de *esquema*, que parece tener el mismo sentido de *modelo implícito*: ambas se refieren a conductas automatizadas por el sujeto.

Dichas ideas nos permiten un cuestionamiento de fondo: ¿qué se puede hacer para que los conocimientos adquieran un sentido práctico por parte de los estudiantes de matemáticas? Esta pregunta solo la pueden resolver aquellas personas que necesitan de esta área en su diario vivir y la elaboración de unidades didácticas puede convertirse en un pretexto o estrategia para el desarrollo profesional basado en la investigación realizada por los propios profesores en torno a su propio trabajo para ser aplicadas dentro del contexto en el cual se desempeñan. En principio, esta tarea es una de las principales actividades que tiene que realizar todo profesor para poder desarrollar el currículo en las aulas: planificar qué va a enseñar y cómo hacerlo; poner en práctica dicha planificación y posteriormente evaluarla.

Si bien entre profesores cambia el esfuerzo de planificación de dichas unidades o lecciones, el formato de las mismas, el grado de aplicación y el seguimiento de la planificación en el aula, etcétera, todos los docentes identifican y elaboran de una



forma consciente, rutinaria (o mimética de los libros de texto) segmentos de enseñanza que presentarán a los estudiantes (Area, 1993). Para el desarrollo de un trabajo acorde con los elementos cognitivos y aplicativos de las matemáticas es fundamental, aparte de aplicar estrategias didácticas, involucrar a todas las partes activas del proceso; asignarles responsabilidades y tareas como el diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas, actividad que parece ser muy cotidiana por lo que debiera ser objeto ineludible de mejora profesional: re-pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto y la cultura.

La elaboración de unidades, sean estas didácticas y/o metodológicas, puede convertirse en un pretexto para la reflexión, indagación e investigación de los docentes sobre su propia práctica. Si lo que queremos es no solo realizar esta tarea sino también reflexionar sobre la misma, se necesita un modelo de trabajo que permita dar sentido, que sistematice y oriente todos los pasos y acciones que implica el re-pensar una práctica pedagógica en una perspectiva de investigación, con el objeto de re-significar el ejercicio docente.

De hecho, los maestros deben impartir todos los elementos cognitivos y diseñar todas las actividades, las didácticas, las situaciones-problema para ser resueltas de manera cooperativa tanto en el aula de clase como en el trabajo de campo (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002; Parada, Figueras y Pluvinage, 2012). Para ello Vergnaud (1993) propone:

Desde la teoría de los *campos conceptuales*, interpretar el funcionamiento de este conjunto de conocimientos y competencias con la noción de esquema donde es fundamental plantear dos tipos de situaciones (...) Situaciones donde el estudiante posee conocimientos y competencias para el tratamiento inmediato del problema al cual se enfrenta (...) Situaciones donde el estudiante no posee conocimientos y competencias para el tratamiento inmediato del problema, lo que lo obliga a indagar, explorar, formular y a realizar pruebas que lo llevaran al éxito o al fracaso (p. 20).

Así mismo, el estudiante debe asumir con responsabilidad el proceso de aprendizaje; así como las funciones del maestro son inversas a las del investigador, las del estudiante deben ser comparables con una actividad científica: debe consultar, intervenir, formular, probar, construir modelos, lenguajes, conceptos y teorías que le sirvan para el trabajo cooperativo con los demás miembros de la comunidad (Vásquez de Ruiz, 1995). En conclusión, debe ocuparse de buscar soluciones y resolver problemas que lo afecten y que estén dentro del contexto en el cual se desenvuelve. De esta forma, avanza en su proceso formativo de una manera clara y concreta para que asuma un papel crítico y se enfrente al trabajo de una manera autónoma, no como una responsabilidad asignada por el maestro. Como trataremos

de mostrar a continuación, en el caso de pueblos con una alta tradición cosmológica, esta tarea es doble pues debe garantizar los procesos propios de la gestión educativa al tiempo que generar vínculos de sentido entre lo que se enseña en las aulas y lo que los estudiantes viven cotidianamente en su contexto.

### **Educación matemática para las culturas indígenas**

Los pueblos indígenas, como cualquier pueblo del mundo, fueron elaborando en su proceso evolutivo el concepto de cantidad, el cual se desarrolló a partir de sus sistemas productivos, comerciales y de relación hombre-naturaleza (Higuera Ramírez, 2014). Para las culturas indígenas, el contacto con la naturaleza le permite al hombre formar, entre otros conceptos cuantitativos, las ideas de distancia, dimensión, tamaño, peso, desplazamiento, etcétera. Es un proceso que va de lo simple a lo complejo, por lo tanto, cuando los niños llegan a las escuelas traen infinidad de conocimientos que han podido aprender a través de sus padres en las actividades cotidianas que ellos realizan y en la relación con su entorno social, cultural, comunitario y ambiente natural.

En la etapa de iniciación escolar, el cerebro del niño llega sin prejuicios y con una considerable cantidad de información, puesto que tiene una capacidad extraordinaria para aprender muchas cosas, lo cual es propicio para que desarrolle sus potencialidades intelectuales, habilidades y aptitudes. Esta situación hace que, en los pueblos indígenas, en la medida del desarrollo de sus sistemas productivos y de economía propia, han comprendido y conceptualizado las relaciones cuantitativas de la naturaleza hasta crear el concepto de número. Las relaciones más elementales de orden cuantitativo se encuentran presentes en la naturaleza independientemente de la interpretación del humano.

No obstante, en el caso que nos ocupa, la enseñanza de la matemática en los centros e instituciones educativas de Guambía ha presentado un abandono del proceso inicial de aprender las relaciones cuantitativas de la misma naturaleza, ya que ha sido reemplazada por los métodos de enseñanza de la escuela tradicional occidental, que se traduce en un método de enseñanza y aprendizaje aislado del contexto y la realidad de los *misak*.

En la educación *misak* el principio es la construcción del conocimiento y de conceptos a partir de la relación y el contacto directo con la naturaleza, con su entorno familiar y social, *observando, escuchando, pensando y haciendo* (*aship, morop, isup, marop*); por lo tanto, este proceso en la escuela debería de ir acompañado de una pedagogía pertinente que condense los canales, medios, formas y estrategias de la familia o de la comunidad (Botero, 1982).

De hecho, a través de sus ejercicios de aula-escuela, la comunidad Guambiana presenta estrategias que posibilitan el aprendizaje a través de la implementación de materiales educativos provenientes del medio, aprovechando el espacio

natural (Vasco, 2010) y facilitando estrategias didácticas con el fin de generar trabajo integral e interdisciplinar.

Una de estas actividades consiste en que el estudiante realice dibujos «en los cuales la temática está encaminada a resaltar y consolidar la importancia de su entorno y su vida diaria, de sus “costumbres”» (Vasco, 2010, s. p.). Esto convierte la actividad en una estrategia de mayor alcance para el aprendizaje de los estudiantes, ya que en el caso de las matemáticas se les permite utilizar herramientas como la regla, admitiendo las normas occidentales como la identificación de formas y volúmenes de figuras geométricas.

### **Educación del territorio guambiano**

La educación del pueblo *misak* está basada fundamentalmente en el pensamiento y cosmovisión propia; la identidad cultural le permite reconocerse a sí mismos con su propio mundo y con el exterior, desarrollado a través de canales y medios tradicionales propios que recuperan y construyen la historia del pueblo, el devenir *misak* y las costumbres culturales que orientan de manera diversa la vida social, económica y política, y el futuro basado fundamentalmente en la revisión del pasado que se pone adelante —*el pasado adelante* (*MetraptrΘ*).

Con su ingreso al Resguardo de Guambía (Franco, 1988), territorio *misak*, en el año de 1913, la educación formal escolarizada desconoció totalmente las formas y canales internos de educación tradicionales, así como la visión de desarrollo y proyecciones propias de los *misak*. Esto trajo como resultado la a-culturización<sup>5</sup>, en donde se impusieron los parámetros del sistema educativo nacional, los cuales no reconocían los valores culturales que diferencian el pueblo *misak* del resto de la sociedad nacional, con el propósito de integrarlo a ella a costa de su des-integración interna.

En este proceso de desintegración interna e integración nacional, los *misak* han ido perdiendo gradualmente sus valores y su identidad cultural; igualmente, su tradicional espíritu de solidaridad, justicia, unidad familiar y comunitaria, pues la integración nacional introdujo toda una mentalidad, con sus formas de pensar y ver el mundo, valores y actitudes que resultaron completamente ajenos a su cultura.

No obstante, los *misak*, conscientes de la amenaza de extinción cultural que representaba la educación escolarizada, generaron un proceso de resistencia, que fue antecedido por la lucha de recuperación del territorio que trascendió a todos los niveles y ámbitos de la cultura, con el firme propósito de pervivir como pueblo en el tiempo y en el espacio.

<sup>5</sup> Según sus propias apreciaciones, este término lo relacionan con la falta de la culturacultura propia de los *misak*.

El Proyecto Educativo Guambiano (PEM) (Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 2011), subtítulo *Por la permanencia del ser misak en el tiempo y en el espacio*, sintetiza los sucesos históricos de la educación formal en el territorio. Su quinto capítulo, *Historia de la educación Misak (misak misak kusrep ampinuk)*, contempla una breve descripción de sucesos acontecidos en el resguardo referentes a los cambios en el sistema educativo:

1889, creación del Cabildo del Resguardo de Guambía, en cabeza del Gobernador Taita Santiago Calaambás.

1913, llegada del sistema educativo escolarizado, con profesores mestizos (...).

1938, el Cabildo del Resguardo de Guambía, en cabeza del Gobernador Taita Agustín Velasco de la vereda la Campana, coloca límites a las continuas colonias invasoras, hablando de autoridad a autoridad, frente al Presidente Eduardo Santos, quien hizo presencia en la ganadería brava de Las Mercedes y luego con audiencias en Bogotá.

En 1960, se crea la Institución Educativa Agropecuario Gumbiano, con el nombre de Escuela Vocacional, por gestión de algunos líderes guambianos como Francisco Tumiñá de la vereda El Pueblito.

Para el año 1971, nace la organización indígena en el [departamento del] Cauca, a través del Consejo Regional Indígenas del Cauca (CRIC), conformado por guambianos y paeces, partiendo de unas políticas etnoeducativas como: hacer respetar las leyes indígenas, la cultura y formar educadores indígenas bilingües.

En 1972, el Cabildo del Resguardo de Guambía, en cabeza del Gobernador Taita Isidro Almendra Velasco, intenta recuperar el cabildo, que era manipulado por un puñado de comuneros aliados de los mestizos y terratenientes. Se buscó la unidad entre *misak* de Tierra Libre y terrajeros *misak* de El Chimán y San Fernando.

Posteriormente, en el año 1973, llegan al centro educativo, denominado Internado Escolar Indígena, los primeros maestros guambianos: Agustín Almendra Velasco y Mama Barbara Velasco Morales, nombrados directamente por el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Se comienza abrir campo y posibilidad a niñas y jóvenes *misak*; porque era un centro internado de formación, con un 90 % de estudiantes campesinos, de varios municipios del [departamento del] Cauca.

En 1975, el centro educativo se perfila para un colegio y se abre el sexto grado con más de 35 estudiantes; pero el proyecto no prospera, por el desinterés del Cabildo y algunos dirigentes. Es trasladado a la cabecera municipal y se funda el Colegio Agropecuario de Silvia, en alianza de mestizos y guambianos, en barrio Boyacá.

Para el año 1979, la comunidad recupera el Cabildo, después de una masiva votación, en cabeza de Taita Javier Morales, de la zona Guambía Nueva.

En 1980, se comienza el nombramiento de dos gobernadores, permitiendo nombrar a Taita Segundo Tunubala y Taita Isidro Almendra, del Cacique y de la Campana respectivamente, como taitas de ese año. Se realiza el Primer Congreso Guambiano en esta institución; se iza la bandera guambiana y se promulga el Manifiesto Guambiano, con el lema «Recuperar la tierra, recuperarlo todo». El 19 de julio se hace la primera entrada, en la hacienda Las Mercedes, de propiedad de los hermanos Caicedo.

En el año 1982, llega el presidente Belisario Betancur Cuartas a Santiago y reconoce el pueblo *misak* e igual que las tierras recuperadas.

En 1983, los profesores indígenas, junto con algunos dirigentes, siguen gestionando, preocupados por la educación de la niñez y juventud *misak*; y logrando la aprobación para la construcción de una planta física por el MEN, pero no fue posible el aval del Cabildo. Esta gestión fue aprovechada por un político de turno (Carlos Papamija Diego), trasladando el proyecto al resguardo de Pitayó, y se funda el colegio Centro Integrado de Servicios (CIS).

Para el año 1985, se crea el programa de educación y se institucionalizan los planteamientos educativos por el Cabildo de Guambia.

En 1986, nuevamente maestros indígenas y mestizos deciden crear el colegio y se abre el grado sexto, siendo aprobado, año por año, hasta noveno. Finalmente, en 1994 se logra sacar la primera promoción de bachilleres agrícolas.

1991, Ley 21 de 1991. En este mismo año se lleva a cabo la constituyente donde participaron los indígenas.

1993-1994, formulación y materialización en un documento, del plan de vida del pueblo guambiano.

2003, «Ala marik» diagnóstico de la educación guambiana.

(Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 2011, pp. 25-26).

Como puede verse, la inquietud por los centros educativos del resguardo no ha estado ajena a estas necesidades de cambio. Frecuentemente en esa línea de tiempo aparecen planeamientos en los cuales se dan propuestas de reforma educativa, con el fin de que los líderes del cabildo las hagan cumplir de manera eficaz; es así como a través de los años se han presentado y ejecutado acciones de mejora para el fortalecimiento de los centros de educación y el desarrollo académico de los estudiantes. De hecho, dentro de las propuestas encontramos:

- Nombramiento de docentes.
- Recursos para proyectos educativos.
- Profesionalización a docentes indígenas.
- Materiales didácticos para desarrollo de las clases.
- Reorganización de centros educativos en concentraciones.
- Liberación de carga académica a los directores rurales.
- Actualización del proyecto educativo comunitario.

Así mismo, líderes del Resguardo pertenecientes al programa de educación han estado participando directamente en las mesas nacionales de negociación con el MEN durante los últimos años para reconocer las diferentes problemáticas educativas indígenas del país. Es así como:

En el año 2004, el programa de educación, con el aval del Cabildo, presentan un proyecto de atención educativa para la población vulnerable, de más de mil estudiantes que quedaban fuera del servicio educativo, según el diagnóstico de Ala Marik por mil trescientos millones, el cual fue aprobado por el MEN.

En 2005, el Cabildo de Guambía, por gestión del programa de educación, se convierte en otra institución especial oferente del departamento del Cauca; con capacidad de ofrecer educación a las poblaciones más vulnerables de indígenas y campesinos.

Entre los años 2007 y 2008, el Cabildo de Guambía, por gestión del programa de educación, desarrolla un proyecto de atención a la primera infancia y se buscan alianzas de cooperación económica con instituciones regionales, nacionales e internacionales.

Posteriormente, en el año 2009, el Cabildo de Guambía, en oposición de algunos *taitas*, firma el convenio de Familias en Acción, programa del Gobierno, que llega directamente a madres de familia con un objetivo social en salud, nutrición y educación.

(Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 2011, p. 27).

Como se dijo inicialmente, y como muestran estas palabras extraídas de sus documentos clave, para el pueblo *misak* la educación se basa en unos conocimientos propios de la cultura donde se logra interactuar con la naturaleza y el trabajo comunitario que permiten fortalecer la identidad territorial, lo que genera sus propios fundamentos de la educación, en este caso las matemáticas. En consideración a esto, se plantearon finalidades para la educación formal del territorio.

La reafirmación de la identidad cultural, individual y colectiva del pueblo guambiano posibilita la integración social y el respeto de todos sus miembros.

Es indispensable la formación integral del ser humano, para que participe como actor, como protagonista y lidere procesos sociales de cambio y transformación social.

La formación de los niños(as) y jóvenes debe fundamentarse en el respeto a la diferencia, generando un espacio de convivencia armónica entre los docentes, estudiantes, y la comunidad educativa; sin olvidar los derechos del niño.

Los docentes deben trabajar con ahínco y dedicación orientando a los niños (as), y los jóvenes, teniendo en cuenta que son la generación que tomará en sus manos los destinos del pueblo.

Fomentar la protección, la conservación y el manejo adecuado de la naturaleza, a través de los saberes y conocimientos ancestrales y conjugándolos con los conocimientos universales, de acuerdo a las características culturales y ambientales que presenta el territorio, buscando la prolongación de la existencia del ser *misak*.

Cultivar y fomentar la investigación socio cultural propia, técnica y científica entre la comunidad educativa, así como estimular la creación artística en sus diferentes manifestaciones; para fomentar intercambio cultural y científico entre los pueblos.

Orientar, conocer y apropiarse el derecho mayor, al Cabildo como máxima autoridad del pueblo guambiano, a las concepciones políticas, económicas, sociales y cosmogónicas de la cultura, de igual manera orientar y conocer críticamente la Constitución Política de Colombia.

Sensibilización y difusión de los contenidos y normas de los derechos fundamentales del hombre y la mujer; conocer el Derecho Internacional Humanitario, el fuero indígena, para defender los derechos como pueblo y exigir respeto por la vida e integridad como Pueblo.

Desarrollo de actividades y fomento de hábitos permanentes de superación que motiven a la persona a continuar la educación a través de su vida.

El fortalecimiento de la medicina propia como base de la medicina preventiva y curativa, aprovechando la medicina occidental, como alternativa.

La formación en el reconocimiento, respeto e importancia de los mayores y taitas de la comunidad, como fuente del saber tradicional, base de la cultura y proyectándola a nuestro proceso educativo.

(Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 2011, p. 23).

Teniendo en cuenta las finalidades trazadas, para el fortalecimiento de los procesos educativos llevados a cabo en el Cabildo, plantearon como objetivos los siguientes<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia, 2011, p. 24.

- Fortalecer la educación desde el espacio familiar, como base fundamental para el desarrollo integral del ser *misak*.
- Vincular a los mayores al proceso educativo para que con sus conocimientos y experiencias contribuyan a reafirmar la identidad cultural en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje en las Instituciones educativas.
- Identificar y valorar los factores que influyan en el desarrollo social, cultural, económico y político en bien de la comunidad, difundirlos y practicarlos con los estudiantes y la comunidad educativa.
- Participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo del pueblo, partiendo desde nuestro propio espacio que es la familia, escuela o colegio y comunidad.
- Actualizar permanentemente al docente para que viva la educación en todos los ámbitos de la vida y lograr una relación armónica entre los docentes, sus directivos, los estudiantes, la comunidad educativa y su entorno social.
- Conocer y aplicar la legislación indígena, en todas sus concepciones y hacer un análisis crítico de la normatividad nacional.
- Inculcar a los niños y jóvenes y a la comunidad el respeto en los diferentes aspectos de la vida social, política, cultural y económica partiendo desde la educación del hogar, *nakchak*.
- Desarrollar en nuestras instituciones educativas un enfoque armónico e integrado de los aspectos: sensorio-motor, cognoscitivo, socio-afectivo; en particular, en la comunicación, la autoestima, la creatividad para integrarse a la comunidad y servir desinteresadamente.
- Formar al niño y niña guambianos para que sean individuos que aporten al desarrollo y bienestar de la comunidad, valorando su cosmovisión de niño o joven, respetando su pensamiento e integridad personal.
- La autonomía del pueblo guambiano le permite formular y ejecutar un sistema educativo propio, con un plan de estudios que refleje la realidad social de la comunidad; por lo tanto, debemos trabajar constantemente por su fiel cumplimiento.
- Fomentar los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- Estimular la comprensión y la capacidad de expresar en la lengua materna, el castellano y otras.
- Vincular y fortalecer a la comunidad educativa en los procesos comunitarios, la gestión institucional con entidades pública y privadas, nacionales e internacionales, que nos permitan canalizar cooperación



técnica, material y financiera que contribuya al desarrollo social y económico de nuestro pueblo guambiano, integralmente en las áreas de producción, de salud, justicia y educación.

- Trabajar para que la familia y la comunidad educativa cumplan con responsabilidad, su papel en el mejoramiento de la educación pertinente, participando activamente de las actividades educativas de los estudiantes.
- Promulgar los derechos humanos, en especial el del niño, buscando que los valores culturales forjados, por los mayores para que perduren por otras generaciones más.
- Rescatar la autoridad del padre de familia por medio del diálogo, para mejorar la unidad y cohesión social de la familia, con el consiguiente beneficio para la comunidad, estimulándolo para que se incorpore activamente al desarrollo de la educación y de la comunidad.
- Sensibilizar para que la comunidad identifique los problemas concernientes con la madre naturaleza, capacitándose con miras a buscar soluciones.
- Lograr que el docente, sin discriminación, sea estimulado por su trabajo en bien de la comunidad, proporcionándole las facilidades de capacitación y actualización a nivel superior.
- Sensibilizar a los docentes para que cumplan con la misión de maestros orientadores de hombres y mujeres líderes, y que su trabajo lo realicen con cariño y dedicación, pues son los segundos padres de la mayoría de los niños, y en el caso de algunos niños huérfanos, solo esperan de sus enseñanzas y afecto.

Los anteriores apartados dejan constancia clara de la conexión entre el ser y el hacer, y cómo estas muestran las claves prácticas para el hacer. Además de esto, la comprensión de lo político como un asunto de búsqueda del bien colectivo. En este sentido, es importante resaltar tres aspectos de cara a la fase de diseño de la propuesta: en primer lugar, la educación aparece en la visión guambiana como un medio para. No es un fin en sí misma; de hecho, las instituciones educativas son agentes promotores de una visión cosmogónica que le es anterior al acto administrativo de fundación de la institución misma. Parte de eso puede rastrearse en la línea de tiempo cuando señalan las razones por las que ciertos proyectos de fundar instituciones educativas han fracasado. En segundo lugar, es decisivo reconocer la integración que de lo occidental los guambianos consideran en sus documentos. La posibilidad de aprender el castellano y de usar la medicina occidental (como alternativa), habla de una visión integracionista en la que, sin desaparecer sus fronteras de autenticidad, admiten el diálogo con el país y el resto del mundo. Parte de

esto también se nota en la posibilidad que abren de estudiar la normativa nacional en materias como los derechos del niño y las leyes que rigen la cuestión indígena. En tercero, la visión de los taitas y ancianos como guardianes del saber tradicional que entran en diálogo con los docentes. Es decir, si bien la figura del docente aparece con un aura especial, los docentes son figuras a medio camino entre lo institucional y lo cultural; pero no son los poseedores del saber; de hecho, se prevé un diálogo intergeneracional entre los docentes y los ancianos.

En su conjunto, estos apartados, por cuya citación extensa pedimos disculpas, muestran lo que en Foucault (2005) denomina como la noción central de las culturas antiguas que fundaron el pensamiento occidental: la noción de *cuidado* (Runge Peña, 2003). Ubicado en este meridiano, *el cuidado de los otros* (la política) está en armonía con el *cuidado de sí* (estética y ética) y el *cuidado de las cosas* (técnica). Es necesario precisar que la naturaleza, donde podría estar lo relacionado con «el cuidado de las cosas» no es aquí una «cosa» en sentido occidental moderno. Por el contrario, es una dimensión del ser que vive en perfecta armonía entre el sujeto, el colectivo y el mundo exterior.

Una visión de mundo tan habitada de sentido no puede menos que exigir la articulación vital de los saberes con las prácticas institucionales a que estas puedan invitar. En ese sentido, también se hace necesario comprender la «institución» como algo más que un resultado administrativo (MacIntyre, 1987). Amén de los actos legislativos, administrativos, protocolarios y de gestión que la institución educativa implica, la institución se entiende, como dejan claro los documentos, como un segundo cuerpo; un cuerpo colectivo que también requiere de cuidados y vínculos con los demás subsistemas del pueblo guambiano.

### **Etnomatemática**

Los estudios con las comunidades indígenas, buscan que la matemática y el trabajo con ella abarque todas las actividades propias de su diario vivir:

La educación en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad (Artunduaga, 1997, p. 10).

El objetivo de los estudios etnomatemáticos es entonces fortalecer el modelo de educación propia que lleve a la comunidad, a la reconstrucción colectiva de técnicas educativas y contextualizadas. Los fundamentos y principios básicos de independencia, defensa del territorio, prácticas culturales e identidad, propician el acompañamiento a los aspectos de enseñanza y educabilidad que fundamentan

la continuidad del pueblo indígena y, además, lograr que se reconozca su propia organización, su propia manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, de construir conocimiento, lo que las hace automáticamente interesantes por la riqueza que encierran.

Debido que la comunidad guambiana está en el desarrollo de su idea de educación propia, es necesario brindar algunos tópicos acerca de esta propuesta y abrir el espacio para reflexionar cómo su proyecto educativo se encamina hacia el rescate de elementos que valoren el sentido comunitario, organizativo y político, de las comunidades indígenas, con el fin de fomentar la participación e integrar el conocimiento a través de actividades, como por ejemplo la *minga*, con el fin de obtener el impacto requerido por la comunidad (Escobar, 2010). Estas situaciones llevan a esclarecer más la soberanía del pueblo indígena y el desempeño del papel del conocimiento de su cultura, sus usos y costumbres; de hecho, llevarlos al proceso de aprendizaje de cada uno de los componentes que integran y que hacen parte de un modelo propio, en el cual la figura más importante es el desarrollo de diferentes actividades que puedan dar respuestas a la misma sociedad y a todo el proceso educativo.

El proyecto educativo constituye una de las partes encargadas de dinamizar el trabajo colectivo que desde la propuesta de educación propia y a través de los diferentes testimonios que evidencian los líderes, docentes y comunidad en general. Se plantea la decisión de aproximarse a los procesos comunitarios actuales, para comprender la dinámica de trabajo del que está detrás de los procesos. Este ejercicio produce efectos concretos, los cuales son asumidos mediante un proceso de diagnóstico que posibilita concretar todos los elementos que puedan tener vida en el estudio de la matemática *misak*. En este sentido, es fundamental tener en cuenta unos aspectos para dichos estudios como lo son:

- Desarrollo de procesos educativos integrales pertinentes, con contenido y contexto.
- La afirmación de los valores autóctonos del pueblo indígena para su trascendencia en el tiempo.
- La formación integral del pueblo *Wuampia*, a través de procesos que fortalezcan la reconstrucción económica, social y cultural del pueblo *misak*, recuperando su identidad cultural, con el fin de reconocerse así mismo, para proyectarse con su propio mundo y el mundo exterior en convivencia con los demás y relación armónica hombre-naturaleza.
- El desarrollo de la filosofía y el pensamiento que guía el Plan de Vida del Pueblo Indígena.
- El ejercicio de la autonomía para el fortalecimiento de la educación propia.

Al respecto Soto (2008), afirma:

La educación propia se constituye como un sistema que se relaciona con todos los intereses y necesidades de las comunidades indígenas, teniendo en cuenta el contexto de cada comunidad sin desligarse de lo externo, ya que constituye una herramienta para la ampliación de conocimientos y ser aplicados para transformar la vida del hombre con un equilibrio con la naturaleza (p. 8).

De acuerdo a lo anterior, es fundamental tener conocimiento de elementos tan importantes como la cultura, los procesos productivos, el medio ambiente y centrar la mirada en la cosmovisión y la profundización de los aspectos comunitarios, culturales, legislativos e históricos de las comunidades.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005, Enero). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona.
- Area, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Colección: Cuadernos Didácticos. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Las Palmas de la Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones.
- Artunduaga, L. A. (1997, enero-abril). La EtnoEducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(13), pp. 35-45.
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Botero, S. (1982). *Relaciones familia-comunidad en Guambía*. Manuscrito no publicado, en archivo en el Departamento de Antropología, Universidad Nacional, Bogotá.
- Boyer, C. (1999). *Historia de la matemática*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Didactique des Mathematiques*, 7(2), pp. 33-115.
- Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia. (2011). *Proyecto Educativa Guambiano. Por la vida y la permanencia del Ser Misak en el tiempo y en el espacio*. Propuesta curricular. Silvia, Cauca, Colombia.
- Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4).
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. El giro decolonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre.

- Comunidad Indígena Guambia. (2011). *Proyecto Educativa Misak*. Silvia, Cauca, Colombia.
- Dávalos, C. (2012). *Perspectiva: Los Métodos en la Investigación Pedagógica*. Recuperado de <http://elblogdecharitodr.blogspot.com/2012/03/los-metodos-en-la-investigacion.html>
- Escobar, A. (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales (n.º 304.2 E74). Programa Democracia y Transformación Global (Perú) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima (Perú). Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández, M. (2009). Indagación e Innovación en Didáctica. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coords.), *Didáctica General*. (pp.417-437). Madrid: Pearson.
- Folch, M. T. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Educación*, (19), pp. 61-76.
- Foucault, M. (2005). La hermenéutica del sujeto. Cursos del Collège de France, 1981-1982. Barcelona: Akal.
- Franco, M. (1988). Investigación arqueológica en el resguardo indígena de Guambía. *Boletín Museo del Oro*, (22), pp. 55-81.
- González, M. (1988). La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía* (6), pp. 27-35.
- López Herrera, Y. y Marín Idárraga, F. (2014). La educación matemática desde la cultura Guambiana. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), pp. 66-75.
- Higueta Ramírez, C. (2014). La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de construcción de la vivienda tradicional Embera Chamí: posibilidades para pensar el (por) venir de la educación (matemática) indígena. Tesis Maestría en educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Hurtado, A. D., Aranda, M., y Uribe, L. G. V. (1998). *Guambianos: hijos del aroirís y del agua*. Colombia: CEREC.
- Jung, I. (1998). *Sobre las huellas de la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Ediciones Morata.
- Lefebvre, H., y Lorea, I. M. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Muelas, L. (2005). *La fuerza de la gente. Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía (Colombia)*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), pp. 1-15.
- Parada, S., Figueras, O. y Pluvillage, F. (2012). Un modelo para ayudar a los pro-

- fesores a reflexionar sobre la actividad matemática que promueven en sus clases. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), pp. 85-102.
- Porlán Ariza, R., y García Díaz, J. E. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Revista investigación en la escuela*, (11), pp. 25-37.
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar: El caso de la escalera vacía. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0
- Romero, J. (2010). *Educación, calidad de vida y otras desventajas económicas de los indígenas de Colombia*. Banco de la República.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*. 15(37), pp. 219-232.
- Samper, D., Galindo, Á., Tiria, G., Viviana, L., y Rodríguez, L. (2017). *Comunidad Misak Resguardo de Guambía Silvia departamento del Cauca*. Bogotá: Artesanías de Colombia, Ministerio de Cultura.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación siglo XXI*, 30(1), pp. 25-44.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES. Recuperado de [http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrE-richar/arc\\_6667.pdf](http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrE-richar/arc_6667.pdf)
- Serrano Castañeda, J. (2005). Reseña de «Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo» de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), pp.154-162.
- Serres, M. (1996). *Los orígenes de la geometría. Tercer libro de las fundaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Skovsmose, O y Valero, A. (2005). Educación matemática y exclusión. *Utbildning & Demokrati*, 14(2), pp. 57-71
- Soto, J. (2008). *Educación Propia un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Embera Chami del Departamento de Caldas*. Ponencia Educación Propia Riosucio (Caldas). Riosucio (Caldas, Colombia).
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tarnas, R. (2008). *Cosmos y psique: indicios para una nueva visión del mundo*. Barcelona: Atalanta.
- Toledo, V. (1996). *Diálogo de saberes. Etnoecológica*, III, México.
- Vasco, L. G. (2010). *Experiencias de educación propia en guambía. Ponencia en el III*

- Foro de Estudiantes de Etnoeducación de la UNAD*. Recuperado de: <http://www.luguiva.net/documentos/subIndice.aspx?id=10>
- Vásquez de Ruiz, B. (1995). La Ubicación del Guambiano. *Proyecciones Lingüísticas* 1(1), pp. 41-50.
- Verganud, G. (1993). *La Teoría de los Campos Conceptuales*. En E. Sánchez, y G. Zubieta, *Lecturas en Didáctica de las Matemáticas*. Escuela Francesa. México: Cinvestav-IPN.
- Vollmer, M. (1994). Nuevas demandas a la educación ya la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de educación*, (5), pp. 11-43.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Paidós.





# DIFERENCIAS CULTURALES Y PROCESOS FORMATIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL LA PEÑATA DE SINCELEJO, SUCRE

Doris Leonisa Lopera Arango<sup>1</sup>

## Introducción

Con esta investigación se pretendió valorar las diferencias culturales en las relaciones desarrolladas desde los procesos formativos con niños y jóvenes indígenas y afrocolombianos de la Institución Educativa Rural La Peñata, en el municipio de Sincelejo, Sucre. A partir del reconocimiento de la identidad de los afrocolombianos e indígenas, no solo como individuos, sino como miembros de grupos sociales o, inclusive, de naciones, se instauró una intervención pedagógica para que se valore a los demás desde el principio de alteridad como responsabilidad con el otro/otra.

Desde esa perspectiva, esta investigación etnográfica, precisa e indaga sobre las situaciones problemáticas que circundan a estos grupos culturales (personales, familiares...) para aprender con ellos a respetar y cuidar las identidades de los demás. Con talleres participativos para padres de familia y estudiantes de sexto a noveno grado, y a partir de la creación de murales ilustrativos, frases, grafitis, eslóganes, se facilitó expresar, evocar, recordar los conflictos socioculturales marcados por el desplazamiento forzado, la lucha por la tierra, la discriminación racial o la situación económica. De este modo, se rechaza la exclusión o discriminación a que son sometidas ciertas personas o algunos grupos y se reconoce que todos somos personas con el mismo valor que comparten los mismos derechos. El equipo investigador propuso finalmente un plan de mejoramiento para minimizar los conflictos y diferencias entre estudiantes indígenas y afrocolombianos.

<sup>1</sup> Experiencia en los ámbitos de gestión, educación, investigación y cuidado. Planeación, diseño y ejecución de proyectos y programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, educativos y de asistencia clínica. Docente investigador del grupo *Atención Primaria en Salud*, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: dlopera@uco.edu.co

Un proceso de esta clase requiere instalarse en el fenómeno de las diferencias culturales en relación con los procesos formativos en las instituciones educativas. De hecho, los estudios relacionados con el desarrollo de competencias ciudadanas y prácticas culturales se han convertido en ejes temáticos para atender las diferencias entre comunidades o etnias en conflicto, sobre todo, cuando se trata de dificultades entre estudiantes que discuten o tratan de defender unos espacios que les son comunes. Para las escuelas, este tipo de conflictos culturales tiene que ser tratado con mucho tacto pedagógico y diálogo comprensivo.

Cuando las comunidades étnicas se enfrentan por hacer valer sus derechos a la fuerza no solo opera la coerción, sino que se inicia la ruptura del tejido social escolar, lo que podría ocasionar, posteriormente, actos de agresión física fatales. En estas circunstancias, la escuela juega un papel trascendente en el momento de aportar su experiencia de conciliación y constructora de comunidades de aprendizaje y, por su puesto, propiciar espacios para que el encuentro intercultural fluya en beneficio de la formación de un hombre y una mujer conciliadores y tolerantes. La escuela es, en definitiva, esa instancia de mediación en la que las comunidades se integran, se reconocen, se aceptan y se forjan para llegar a constituir una mejor sociedad.

Desde estas ideas, la pregunta ¿Qué prácticas escolares aportan al desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas que promuevan la integración de las prácticas culturales?, es la cuestión que se intenta resolver a través de argumentos y reflexiones extraídos de las acciones aplicadas en el aula y la escuela.

Para resolver la pregunta se empleó el método etnográfico, el cual permitió articular el trabajo en torno a la descripción de las dimensiones culturales presentes en la realidad social particular. De manera generalizada, se desarrollaron algunos conceptos como las prácticas culturales, procesos de formación y estrategias pedagógicas para comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno, lo cual supone la inmersión directa del investigador en la realidad objeto de estudio, con apoyo en la observación participante y en la entrevista.

## **Metodología**

Aquí la investigación cualitativa, siguiendo a Pérez y Navarro (2004), enfatizó en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos estudiados, sus creencias, intenciones y otras características; esto significa que la investigación se enmarcó dentro del paradigma histórico-hermenéutico, en el sentido de que se procura interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, sobre todo cuando los individuos necesitan ser comprendidos en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. Por esta razón, se utilizaron descripciones

detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables.

Se validó el método etnográfico, el cual permitió articular el trabajo en torno a la descripción de las dimensiones culturales presentes en aquella cultura o realidad social particular. De forma que se desarrollaron conceptos como *prácticas culturales*, los *procesos de formación* y *estrategias pedagógicas*, para comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno, lo cual supone la inmersión directa del investigador en la realidad objeto de estudio, con apoyo en la observación participante y en la entrevista, que centra «el estudio sobre la dimensión cultural en cinco grandes tópicos que son: La experiencia cultural, las escenas culturales, los informantes, el significado, la significación cultural y la descripción cultural» (Sandoval, 1997, citado por Galeano y Vélez, 2002, p. 56).

A través de este proceso se describió, explicó y analizó el fenómeno social de la discriminación racial entre indígenas y afrocolombianos con sus experiencias, a la luz de sus prácticas culturales búsqueda de sus posibles significados, estilos de vida, creencias, credos, prejuicios para responder, para vincular sus prácticas culturales al proceso educativo. Dentro de sus intereses estuvo decretar el diálogo, la concertación y la negociación como elementos clave de la convivencia, contribuir a desarraigar conductas discriminatorias que vayan en contravía con la igualdad y equidad social, fundamento de la declaración de los derechos humanos.

El tipo de estudio es descriptivo porque el propósito de la investigación fue describir situaciones y eventos; esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Por lo tanto, lo que el investigador ve y oye constituye la mayor parte de la información; en el ámbito de la educación su finalidad es comprender, desde dentro, los fenómenos educativos. En este sentido, se pretende explicar la realidad con base a la percepción, atribución de significado y opinión de los actores, de las personas que en ella participan, razón por la cual «Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis» (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1997). Para ello, el proceso investigativo se dividió en tres etapas expuestas a continuación.

La primera etapa fue indagativa y se constituyó por los siguientes momentos: en primer lugar, se realizó una revisión documental, en los que se efectuaron varios ensayos y ponencias sobre conceptos como alteridad (Quesada, 2011) al respecto de la alteridad, los presupuestos de la educación popular con Paulo Freire paradigma cualitativo en la investigación socio educativa de Gurdían-Fernández (2007). Las revisiones bibliográficas permitieron conceptualizar sobre las categorías relacionadas con *prácticas culturales*, *procesos de formación* y *estrategias pedagógicas*. En segundo lugar, se efectuó una revisión a las fichas acumulativas de la muestra de

estudiantes y de los casos reportados a la coordinación de disciplina en los que se confrontaron diversos casos de indisciplina motivados por agresividad física y/o verbal, conductas discriminatorias por ser estudiante indígena o afrocolombiano, poca tolerancia entre niños y jóvenes cuando desarrollan trabajos colaborativos, afectaciones lúdicas y estilos de vida criticadas de manera irrespetuosa; además, en la observación participante y en las charlas con docentes se evidenció el uso de estrategias de aprendizaje de corte tradicional, como el método expositivo y el dictado; así mismo se encontró que el proyecto pedagógico de democracia no se encuentra direccionado para la vinculación de sus prácticas culturales.

En tercer lugar, dentro de esta etapa de indagación, se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual se pudo realizar en contacto directo con los docentes para identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula. Allí se observaron algunos problemas de intolerancia entre niños y jóvenes de la Institución, entre ellos, la desestabilidad del hogar que puede ser la generadora de la mayoría de los conflictos de los hijos. Otro punto que destacó en esa entrevista fue la falta de una formación familiar sólida, que reproduce comportamientos inarmónicos en la Institución. Además, se evidenció que los problemas de intolerancia en niños y jóvenes podría deberse a la inestabilidad en el hogar, debida a no realizar de manera periódica actividades que fortalecen los vínculos familiares: el diálogo con los hijos, las visitas regulares a la iglesia, leer la biblia en familia, aprovechar las películas y programas televisivos encaminados en afianzar los valores como el respeto, el amor, la compasión, solidaridad, entre otros. En efecto, los docentes entrevistados puntualizaron que las situaciones de discriminación en la Institución inician con el matoneo a través de apodosos o sobrenombres, agresiones verbales soeces y términos despectivos como «hey, negro», «si yo fuera indio, me ahorcara», «bola de brea», entre otros. Se colige que la falta de tolerancia inicia por los malos patrones de imitación dados en el barrio donde las familias se insultan, se atacan, pelean y discuten tanto dentro de la casa como en la calle. Por otro lado, las carencias económicas hacen que las madres cabeza de hogar se vayan desde temprano a trabajar y dejen sus hijos a cargo de amigos, vecinos, tíos o abuelos, por lo general campesinos desplazados con bajo nivel educativo de manera que no tienen un adulto que los acompañe en su proceso formativo.

La segunda etapa fue de corte pedagógico-investigativa. Se dividió en dos momentos. El primer momento, dedicado a diseñar los instrumentos de recolección de información; dado que el estudio se orientó por el método etnográfico, la observación fue por excelencia uno de los principales instrumentos de recolección. Se llevó un diario de campo para describir las estrategias pedagógicas que promueven la integración cultural en el proceso de la realización de los talleres participativos y formativos con estudiantes y padres indígenas y/o afrocolombianos. El segundo

momento estuvo dedicado a la realización de un evento denominado «Primer Encuentro de Formación Intercultural: Promoviendo la integración cultural entre las comunidades indígenas y afrocolombianas», durante dos días consecutivos. Para este encuentro se convocó en horario diferente al escolar, a los padres, madres y estudiantes que hacen parte de la muestra, lo cual posibilitó un trabajo más específico con cada una de las personas que participó en el encuentro. Además, la sensibilización previa logró una expectativa de los grupos y así mismo permitió un espacio diferente de socialización entre los dos grupos étnicos.

La etapa tres fue de reflexión, una vez terminados los talleres el equipo de investigadores compiló toda la información y se organizó en cuadros descriptivos para ser explicados y analizados a la luz de corpus teórico; se contó con la voz de los estudiantes, docentes y padres de familia para interpretar desde su interior los datos. En plenaria, con los padres y estudiantes partícipes, se coevaluó el evento y se concretaron opiniones para la inclusión de las prácticas culturales en el proceso formativo.

## **Resultados**

El análisis y sistematización de la información obtenida se dio a través de los registros de la observación participante, la reflexión sobre el diario de campo, los resultados de la aplicación de la entrevista a docentes y los talleres participativos a estudiantes y padres.

Análisis de la entrevista a docentes. Partiendo del objetivo de reconocer, desde la experiencia docente, las estrategias pedagógicas comunes llevadas a cabo en los procesos formativos de los estudiantes indígenas y afrocolombianos, se encontró que, bajo el indicador «Promociono aprendizajes significativos que inicien en la cotidianidad y diversidad cultural», los docentes planifican las clases de forma general, sin tener en cuenta los grupos poblacionales al que pertenecen los estudiantes o padres de familia; sin embargo, reconocen sus intereses y situaciones socioeconómicas. Solo el 10 % manifiesta que trata de incluir los valores culturales, tradiciones y costumbres de la comunidad; entre los ejemplos, se destacan:

«El respeto por la diferencia; resalto por los valores culturales, tradiciones y costumbres de la comunidad; la inclusión de todos los grupos poblacionales». «Los aspectos a tener en cuenta son la identidad cultural y las costumbres». «Basados en la población de estudiantes y en la región, tenemos en cuenta las culturas afro y etnia zenú para la realización de diferentes actividades de aula que son de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes de la institución y a su vez contribuir en el rescate de la identidad cultural de nuestra región» (Docentes Institución Educativa La Peñata, comunicación personal, entrevista realizada en mayo de 2013).

Al aplicar la técnica de triangulación de datos, se estudiaron todas las respuestas de los estudiantes, luego se compararon con las de los padres de familia y,

finalmente, con las de los docentes; además, se contrastaron las programaciones y planes. Allí se evidenció la necesidad de ajustarlas partiendo de las verdaderas situaciones y prácticas culturales. Además, desde la observación participante del equipo investigador y las entrevistas a profesores, se dedujo que es poco el trabajo metodológico para integrar las prácticas culturales a los procesos de planeación. Algunos docentes prefieren centrarse en lo conceptual de la temática, sin ahondar situaciones específicas de la realidad. Se destacan las siguientes apreciaciones:

«No tengo en cuenta la etnia, por ahora, para la planeación, pero sí el contexto y las condiciones poblacionales de la comunidad, expectativas, necesidades de los estudiantes, condición socioeconómica, intereses personales en cuanto a la educación». «Hacer clases inclusivas, evidenciar los estándares de competencias ciudadanas» (Docentes, comunicación personal, mayo de 2013).

En cuanto al indicador «Aplico estrategias en el aula atendiendo a la diversidad cultural», algunas de las estrategias usadas por los docentes están relacionadas con el aprendizaje de los bailes característicos de cada etnia para las actividades culturales, juegos tradicionales, cuentos de la oralidad; dramatizaciones de fiestas religiosas y creencias —chamanes, brujería, curanderos—. Además, en la cultura afrocolombiana, se destacan las prácticas de peinados en horas de descanso mediante elaboración de trenzas; sus conversaciones giran en torno a la parte gastronómica y sus jergas características.

En cuanto a la gastronomía, el uso del sofrito es corriente en todas las comunidades afrocolombianas. Se trata de una preparación de base para cocinar que se utiliza tanto en África como en América. En ambos continentes, se trata de una salsa frita en aceite, preparada con cebollas, ajos, pimiento, ajíes y tomates, coloreada —con achiote en América, con aceite de palma en África—. Hay ciertas costumbres atribuidas a esta cultura que han prevalecido en tierra americana, como la de freír los plátanos, o la de realizar ciertas mezclas entre legumbres y pescados, arroz con frijoles, frecuentes entre los pueblos afrocolombianos. Lo interesante de estos platos es que ya han pasado a otras culturas y hacen parte de las comidas preferidas.

En cuanto a las jergas, son pocas las palabras que se conservan en la escuela, se destacan, por ejemplo, «*bemba*» para referirse a unas personas de labios gruesos; «*Cambamero*» alude a aquellas personas alegres y rumberas (aunque otras veces insinúa travieso, juguetón); «*tambo*» es casa para vivienda; «*caldero*» vasija de aluminio que se emplea para cocer los alimentos.

Por otra parte, sobresalen dentro de todas las estrategias pedagógicas los bailes, las dramatizaciones sobre la historia y cultura, los juegos espontáneos, narraciones de los abuelos y cuentos de brujas, entre otros; pero no aparecen como prácticas culturales permanentes, sino más bien como discursos para variar en clase o en como actividades para recrear.

En el contexto de las prácticas culturales, en cuanto a la identificación cultural, un aspecto relevante es que niños y adolescentes afrocolombianos no conocen siquiera sus raíces e historia, porque la escuela les ha mostrado otras culturas, desde sus programaciones, prácticas educativas, actividades culturales y procesos pedagógicos. Por otro lado, es posible que ocurra que las escuelas ni siquiera estén interesadas en este tipo de propuestas culturales. Estos jóvenes han ido perdiendo sus valores culturales y se han mestizado con la moda actual, proveniente de la música metalera, el rock, el reguetón y el rap, entre otros ritmos. Además, se dejan llevar rápidamente por la moda introducida por algunos futbolistas, tanto en sus peinados como a través del uso de aretes en los hombres. En el grupo indígena se nota mayor organización y a la vez una mayor reserva en sus costumbres (Lopera y Mizzar, 2014).

Al confrontar lo encontrado en entrevistas con la realidad, no hay mucha diferencia. Es cierto que los valores ancestrales de los afrocolombianos se han ido perdiendo y deconstruyendo en un mestizaje preñado de prácticas culturales de afuera; ya los niños afrocolombianos se rapan la cabeza para imitar cierto cantante o futbolista de moda, rompen sus *jeans* en las rodillas para simular a las bandas metaleras y rockeras, además usan *piercings* y accesorios en las orejas; lucen desgarrados y llevan camisones por fuera del pantalón, que suelen usar muy abajo.

Desde la categoría *Proceso de formación*, se encontró que en la etnia indígena existe mayor organización debido a la existencia de los cabildos zenúes en la localidad, donde sus líderes y leyes particulares propician una mejor identidad cultural que se entreteje en grupo como un intercambio intersubjetivo de semióticas y pragmáticas. En relación con la cultura de los derechos humanos, la gran mayoría de las etnias desconocen los instrumentos y las formas de reclamar sus derechos innegables e inviolables.

Las exigencias sociales de las comunidades indígenas y afrocolombianas afincadas en la comunidad estudiantil de la Institución coligen la instauración de espacios pedagógicos para minimizar sus conflictos interculturales y promover la formación de valores ciudadanos y hábitos académicos positivos hacia el aprendizaje de las normas, instrumentos e instancias para hacer valer su dignidad humana y reclamar sus derechos.

De la observación participante se deja entrever que el desconocimiento de la identidad cultural en la etnia afrocolombiana, tanto como la pérdida de sus valores ancestrales en la etnia indígena, generan una transformación paulatina de sus prácticas culturales. Las necesidades de aprendizaje de estos grupos de estudiantes y padres se orientan de manera tendenciosa por los fenómenos sociales y las carencias económicas, lo que contribuye a desvanecer los pocos valores que ellos tienen, aspecto que se evidencia en las jergas cargadas de agresividad y violencia.

Desde esta perspectiva, si se involucraran las prácticas culturales se mejoraría el proceso de formación para dirimir los conflictos interculturales y buscar conjuntamente desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el consenso y la forma de integrar más a los padres y madres de familia y comprometer a sus acudidos.

### *Análisis de la aplicación del taller participativo*

Como se dijo, conforme al objetivo «Identificar las diferentes prácticas culturales mediante taller participativo de los estudiantes y padres afrocolombianos e indígenas partícipes de la muestra», se organizó la aplicación del taller participativo a través de la promoción del «Primer Encuentro de Formación Intercultural: Promoviendo la integración entre las comunidades indígenas y afrocolombianas», con la participación de 32 padres de familia y/o acudientes de los estudiantes pertenecientes al grupo objeto de estudio de esta investigación.

Desde allí, se atendió a las categorías *Estrategias pedagógicas, Prácticas culturales y Proceso de formación*. La categoría *Estrategias pedagógicas* se abordó desde los siguientes indicadores:

*Decodificación visual de sentimientos y emociones alrededor de las estrategias pedagógicas.* Se infiere que con esta experiencia se permite expresar los sentimientos y emociones en relación con las prácticas culturales de padres de familia de diferentes etnias afrocolombianas e indígena, pues ella evoca momentos de angustia motivada por el desplazamiento de sus familias, sus carencias afectivas por los que ya se fueron, y las necesidades que viven en estas tierras lejos de su hogar. El 80 % de los padres de familia respondieron positivamente hacia sus características, que identifican en relación con sus prácticas culturales: la risa, la emoción, el baile, el sabor, la alegría; de igual manera, los indígenas, evocaron aspectos de sus antepasados y marcaron la pauta con el predominio artesanal del país. Al respecto de los sentimientos de unidad entre afrocolombianos e indígenas, expresan que todos tenemos una dignidad que hay que llevar a través del respeto «... resaltan que los indígenas son un grupo fuerte e inteligentes, luchadores, artistas; amigos de todos los colores, las diferencias no importan porque comparten una amistad» (Padres de familia, comunicación personal).

Consecuentemente, para el artista alemán Joseph Beuys (1995) (citado por Vásquez, 2010) «No sería posible una verdadera práctica cultural, sin un soporte creativo, una producción cultural humana libre o la acción comprometida dirigida hacia los otros»; de este modo, la etnia indígena resalta su humildad y laboriosidad a través del arte. Así mismo, cada indígena o afrocolombiano, según plantea Carrillo (2006, citado por Vásquez, 2010) «Permanecerá en un proceso de deconstrucción-construcción de las vivencias y creencias» (p.16) en los cuales ha vivido desde sus momentos de desplazamiento forzado y la discriminación entre los mismos que están en su misma condición pertenecientes a otros grupos étnicos.



En cuanto al indicador *Conflictos multiculturales*, se deja entrever desde la experiencia que apunta a la pérdida de sus valores en la cultura afrocolombiana; entre tanto, en la etnia indígena reconocen su identidad a partir de lo artesanal y las luchas de sus antepasados. Los conflictos son generados, por un lado, por el poco ejercicio del derecho a la participación en espacios públicos y privados; por otro, dado el problema ancestral de la propiedad de la tierra, o el de la territorialidad. Cada quien busca abrir su espacio dentro de un territorio, lo cual genera tensiones entre los grupos étnicos subsumidos en su mismidad, egoísmo individual que coarta la construcción de colectividad.

En el indicador *Reconocimiento de otros*, el punto referido consiste en la desconfianza de los indígenas frente de los afrocolombianos que han engrosado las filas del narco paramilitarismo, situación que genera reacciones adversas entre los pueblos. Además, el irrespeto evidenciado en el maltrato y humillación de los niños indígenas por parte de los afrocolombianos, en relación con sus escasos recursos al compartir los recreos o descansos escolares; el poco reconocimiento del otro parte del egoísmo sembrado por los padres de familia, que consiguen las cosas con sacrificios y les imponen no compartir. de este modo, la poca formación de hábitos en el seno familiar, acompañado de una desorganización axiológica en la que no se sabe quién tiene la autoridad, escatima la alteridad intercultural.

Con todo esto, la estrategia que mejor se ajusta a la clase intercultural es el diálogo a través de las socializaciones en plenaria donde niños y adolescentes, tanto indígenas como afrocolombianos, exponen sus puntos de vista. La deconstrucción de la práctica tradicional constituye un proceso en que el estudiante es el protagonista y el desarrollo de competencias ciudadanas es el andamiaje que impulsa la vinculación de unas prácticas culturales pues, como plantea Bourdieu (1994), citado por Vásquez, 2010) «Los sujetos de las prácticas culturales no son invitados de piedra, ellos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico, ejecutantes de un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y división, de estructuras cognitivas duraderas y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adoptada» (p. 13).

#### *Triangulación entre estrategias pedagógicas, prácticas culturales y proceso de formación*

Las prácticas culturales evidenciadas en los estudiantes indígenas y padres de familia pertenecientes a la etnia zenú llevan un alto grado de conservadurismo en sus costumbres propias y valores. Las actitudes de gente trabajadora e incansable que gana con el sudor de su frente el pan de cada día, infunden en sus hijos el respeto, la solidaridad, el trabajo colectivo, la nobleza y el amor por la familia. En el proceso de formación de sus pequeños, renace la integración familiar, el trabajar juntos en labores artesanales, el aprendizaje de recetas medicinales, agrícolas y pe-

cuarias; los niños indígenas son más nobles, atienden cuando se le habla y, sobre todo, valoran la voz del docente, quien les orienta con cariño. Sus fabulaciones y metas no van más allá de sus narices, por la falta de motivación de sus profesores y líderes comunitarios; sin embargo, anhelan una vida diferente donde gocen de su techo y pan en paz, en unidad familiar y donde nadie los señale o discrimine por las creencias, religión o materialidades. Consecuentemente, la discriminación y el olvido a que han sido sometidos por parte del Estado, los ha tenido en una situación de apropiación de las leyes y normatividades para organizarse y llevar curules en los comicios y abordar la educación superior (Lopera y Mizzar, 2014). Es destacable en estos estudiantes y padres sus valores para mantener su dignidad humana, su humildad y sencillez; la búsqueda de la unidad familiar los engrandece.

En relación con la etnia afrocolombiana, sus prácticas culturales derivan una gran variedad de expresiones como la danza, el baile, los velorios, la semiótica expresada en sus multivariadas trenzas que adornan sus cabellos, sus deliciosas comidas con base en el pescado, arroz con coco, dulces y recetas con el ají picante y mariscos; elaboran artesanías con materiales extraídos del mar. En su parte religiosa existen tendencias a sectas espiritistas y de brujería. En el caso objeto de estudio de las comunidades afrocolombianas de la localidad la Peñata, se dedican a economías informales como el mototaxismo, ventas ambulantes de frutas y pescado; suelen dedicarse como artesanos, carpinteros, albañiles o trabajadoras domésticas, entre otros.

En su caracterología psicológica, se observa propensión a la influencia de fenómenos sociales como las pandillas, drogadicción, las riñas en público. Esto incide directamente en las conductas agresivas de algunos estudiantes que llegan al aula imponiendo sus carencias y causando indisciplinas. En la mayoría de los casos, hay despreocupación de los padres de familia por su superación académica; el conformismo de estos con el sustento se refleja en los estudiantes afrocolombianos por su pereza intelectual y conformidad con llegar a un nivel básico en todas las asignaturas. Un porcentaje muy bajo de niños y jóvenes son los que tienden a ocupar niveles de desempeño superior en el 80 % de las áreas o asignaturas obligatorias.

Además, se tiene que ambas etnias han asimilado en su esquema mental la falta de oportunidades para llegar a la educación superior debido a las dificultades familiares y las marcadas carencias económicas, donde para ello es difícil arrendar una vivienda y vivir en hacinamiento en zonas marginales como consecuencia del desplazamiento forzado. Hoy en día se mantienen en la esperanza de adquirir nuevas tierras y de posicionarse en un lugar libre de riñas, peleas y conflictos por la lucha incesante por las mismas. Esta realidad la expresan niños y jóvenes a través del dibujo en el mural, con paisajes donde están con sus casas, animales y amigos felices jugando; además, en sus cuentos dibujados en clase evocan el éxodo de sus hogares de origen.

En tanto, en la etnia afrocolombiana, la disgregación es más evidente, así como también el abandono de los padres y madres de familia; las carencias de autoridad de niños y jóvenes se exteriorizan en el contexto escolar a través de la inseguridad y mecanismos de defensa. Su proceso formativo requiere más del acompañamiento de los padres de familia, que por lo general están siempre ausentes por razones de trabajo, separación o muerte de algunos, por lo cual, a menudo, dejan los hijos al cuidado de sus familiares, como abuelos o tíos.

Es importante destacar de este análisis que la realidad de los estudiantes y padres pertenecientes a las etnias indígenas o afrocolombiana de la Peñata, fundamentado en los principios básicos de la tradición occidental, no es infalible. Reconocer al otro no implica un olvido de la racionalidad ni de las prácticas culturales o tradiciones filosóficas, pero sí amerita un replanteamiento de las bases del pensamiento antropológico y de lo que supone, en teoría, la formación y la organización de la democracia en el Estado colombiano, para permitir en estas comunidades sufridas reconocer la importancia que tiene el otro en las relaciones que se divulgan y que están presentes, aunque no se quiera ser lo más abiertos. Esa relación con el otro da las pautas para que el desarrollo personal, tanto de estudiantes como padres, de familia esté dotado de nuevas experiencias y retos para continuar en el arduo proceso de progreso particular y social.

## **Conclusiones**

Los casos remitidos al Comité de Convivencia y Conciliación, evidenciaron la frecuencia de casos de conflictos conductuales entre estudiantes de sexto a noveno grado, debidos a disputas o violencia física y/o psicológica entre niños y jóvenes indígenas y afrocolombianos. La mayoría de las veces, estos obedecían al maltrato verbal por discriminación racial («oye, negro», «cállate, indio», «cara de morcilla», entre otros), cuyos efectos creaban barreras invisibles entre los grupos étnicos. A partir de la aplicación de las estrategias se empezaron a aprovechar los espacios libres para instaurar acciones relacionadas con la pedagogía de los derechos humanos desde una perspectiva intercultural. Espacios en los que los docentes y los estudiantes entraron a conciliar sus diferencias y a reflexionar sobre la mejor manera de lograr convivencia escolar.

La idea de posibilitar el acercamiento entre los jóvenes deduce que, en la cultura afrocolombiana, más que en la indígena, los apodos y remoquetes comparativos, despectivos o jocosos constituyen una forma de expresar afectividad entre los miembros de la familia; pero, utilizados con miembros de otra comunidad, tienen una función degradativa social y culturalmente, pues, en algunos casos, ocasionan las disputas y los conflictos entre las etnias presentes en la institución educativa.

El estudio permitió reconocer que el lenguaje cumple muchas funciones y, por lo tanto, se debe aprender a utilizarlo en su aplicación social.

Solo a través de este acercamiento se reconoce que la toma de distancia entre los miembros de una y otra cultura, obedece, más allá de las diferencias discursivas y prácticas, a la incompreensión de los significados que cada cultura otorga a su lenguaje, a la diferencia de sentidos que se les da a algunos gestos. Es decir, hay conflictos por aspectos semánticos y semióticos. Es a partir de estos conflictos que la institución educativa entra a jugar un papel importante y a reconocer la disposición de acciones para revalidar los diálogos y los encuentros.

En cuanto al trabajo pedagógico de los maestros, se perciben tres tipologías de pensamiento: el primer grupo, dice trabajar sus clases indistintamente del colectivo étnico; el segundo, plantea que aplican estrategias pedagógicas desde otros modelos pedagógicos, como el trabajo en pequeños y grandes grupos (plenaria) y las socializaciones; sin embargo, en la práctica no son coherentes. El tercer grupo, aplica algunas estrategias como las coevaluaciones, charlas o diálogos sobre las dificultades encontradas en el proceso, así como también lecturas autorreguladas. Pese a ello, el proceso de formación académica de los docentes requiere de capacitaciones y actualización permanente en jornadas pedagógicas, reuniones, seminarios, talleres, diplomados, entre otros, que les permitan generar competencias relacionadas con las posturas de los derechos humanos, los alcances de los medios tecnológicos y la posibilidad de hallar otras estrategias para dinamizar sus procesos de formación.

Se evidencia que las estrategias pedagógicas que emplean algunos de los maestros no solo no son convocantes, sino que impiden la integración de las prácticas culturales de afrocolombianos e indígenas. Esto significa que el cuerpo docente requiere, con urgencia, un proceso de capacitación y actualización de estrategias pedagógicas que posibiliten el encuentro, la reflexión, el diálogo, y, por supuesto, los procesos de integralidad, con el objeto de hacer del aprendizaje un acto afectivo y agradable. Se trata de acciones desde los profesores como no juzgar a las partes, no proponer soluciones, pero sí respeto al proceso, no forzar el acuerdo ni interrumpir el proceso para valorar lo que están haciendo los estudiantes, evitar actitudes paternalistas con los implicados.

La evaluación de desempeño anual destinada a los docentes regidos por el Decreto Ley 1278 del 19 de junio del año 2002, aporta al proceso de mejoramiento institucional pero no es suficiente ni totalmente eficaz. Los vestigios de la práctica tradicional aún están presentes, el poco estímulo de habilidades interpersonales se ve influenciado negativamente. No aporta, no porque los docentes no quieran, sino porque la evaluación de desempeño atraviesa otros ejes que están más ligados con la planta física de la institución; incluso, algunos docentes deben comprar ciertos implementos para que el rector los evalúe bien. En una realidad así, este

tipo de exigencias por parte del directivo desvía los intereses y motivaciones del profesorado hacia otras realidades.

La conceptualización de práctica cultural, fruto del trabajo del equipo investigador, se asimila a una faceta amplia y divergente, donde circulan las acciones, experiencias, vivencias, significados, tejido social, valores ancestrales, transformaciones culturales que, sumadas, construyen identidades, reconocimiento del otro/ otra, valoración de la esperanza como fuerza no-frustradora y la utopía que deviene de un proceso liberador popular presente en las comunidades para respetarse mutuamente y hacer valer sus derechos humanos.

Igualmente, desde esta perspectiva, la realización y el desarrollo de los talleres participativos con estudiantes y padres de familia pertenecientes a las etnias indígenas y afrocolombianas, con actividades que van desde la decodificación visual y la evocación de actitudes, sentimientos y emociones asociados con sus prácticas culturales, hasta la socialización de conflictos interculturales, revela que solo son personas atropelladas por la violencia social y marcadas por los látigos del sufrimiento, el dolor y la angustia de vivir en un lugar de paz donde se pueda ganar el alimento sanamente. Las carencias afectivas y la baja autoestima relucen lo que se reproduce en el contexto familiar y desde este al escolar. Sumado a esto, los conflictos entre las etnias enmarcan la lucha y la búsqueda de territorialidad para afinarse en una región que no es la de origen y que complejiza las relaciones intersubjetivas por las creencias y actitudes altivas y discriminatorias entre seres iguales y diferentes en prácticas culturales.

En los procesos formativos se aprecia, fundamentalmente, la predominancia de una sola práctica cultural; la de la comunidad donde está ubicado el colegio; de modo que las prácticas culturales como la afrocolombiana y la indígena son poco notorias y carecen del espacio y la atención necesarios para su desarrollo e inclusión escolar. esto implica que los alumnos de estas etnias se encuentran en desventajas formativa frente al resto de los estudiantes del colegio.

El PEI, carta de navegación curricular institucional, no recoge ni tiene en cuenta las concepciones de vida, visiones del mundo y proyecto cultural de las etnias afrocolombiana e indígena; se detiene solo en reconocer lo que los discursos curriculares de los textos guías traen para la elaboración del programa. Es decir, reclama mayor presencia de discursos y prácticas de la cultura occidental. Esto, por supuesto, denota una intención de exclusión de algunas editoriales, que piensan más sobre lo económico y no sobre el papel que ellas pueden jugar en la formación intercultural.

La práctica pedagógica de la mayoría de los docentes de la institución muestra una ausencia casi total de las prácticas culturales afrocolombiana e indígena; se cree que no es por desconocimiento sino, más bien, por no saber cómo lograr la integración desde el proceso de formación.

## Referencias bibliográficas

- Galeano, E. y Vélez, L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Estado-Del-Arte-Sobre-Fuentes-Documentales-en-Investig-Cualitativa.pdf>.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Recuperado de: <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: <https://metodologiasdelainvestigacion.files.wordpress.com/2017/01/metodologia-investigacion-hernandez-sampieri.pdf>
- Lopera, D. y Mizzar, J. (2014). *Diferencias culturales y procesos formativos en la Institución Educativa Rural La Peñata de Sincelejo, Sucre*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Católica del Norte en alianza con Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación. Santa Rosa De Osos, Antioquia.
- Pérez, C. y Navarro, J. (2004). *Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://javieranavarroalvarez.blogspot.com/2011/06/investigacion-cualitativa-2-2004.html>
- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de alteridad en Lévinas. propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones fenomenológicas*, 5(3). Recuperado de: [http://info-fp.uned.es/dpto\\_fim/invfen/Inv\\_Fen\\_Extra\\_3/25\\_QUESADA.pdf](http://info-fp.uned.es/dpto_fim/invfen/Inv_Fen_Extra_3/25_QUESADA.pdf)
- Vásquez, W. (2010). *Estados del arte para los campos del arte y prácticas culturales para las poblaciones: Infancia, Juventud, Indígenas, Comunidades Campesinas y Pueblo Rom*. Recuperado de: [http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg\\_files/FilesModule/proyectoestdelarte/20100205151321-idl-szeslxwvfykxpv/informe\\_conceptual\\_metodologico\\_25-01-10.pdf#page=5&zoom=auto,-99,649](http://assets00.grou.ps/0F2E3C/wysiwyg_files/FilesModule/proyectoestdelarte/20100205151321-idl-szeslxwvfykxpv/informe_conceptual_metodologico_25-01-10.pdf#page=5&zoom=auto,-99,649).

# LA CONSTRUCCIÓN RELACIONAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD: EL ENCUENTRO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL MEDIANTE LA COMPETENCIA LITERARIA<sup>1</sup>

Ana Catherine Reyes Castillo<sup>2</sup>

María Alcantud Díaz<sup>3</sup>

María-Jesús Martínez-Usarralde<sup>4</sup>

## Introducción

En este texto pretendemos mostrar, en un primer momento, como el constructivismo social, la teoría narrativa y la interculturalidad han constituido la base para sustentar el *Proyecto TALIS*, una herramienta didáctica de apoyo en la

<sup>1</sup> Trabajo derivado del *Proyecto Talis*, liderado por el grupo del mismo nombre. El *Proyecto Talis* (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura) es una iniciativa innovadora que pretende promover la innovación educativa y la investigación para mejorar la educación literaria y lingüística, la educación para el desarrollo y la interculturalidad. Estos objetivos se materializan a través de la docencia, la investigación, la edición de libros y materiales educativos, la sensibilización y la organización de actividades culturales y de ocio educativo. Ver: [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com). El Grupo de Investigación Talis trabaja para generar un marco teórico para el desarrollo de la competencia intercultural y una metodología que permita la aplicación de estrategias adecuadas para su transposición didáctica a través de la enseñanza de segundas lenguas, la literatura y las artes. Sus estudios se centran en la innovación educativa y el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza de idiomas, al aprendizaje integral de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE, o CLIL en su correspondiente en inglés) y la educación para la ciudadanía global. Se trata de un equipo interdisciplinar formado por especialistas en didáctica, pedagogía, filología, traducción, documentación, comunicación, sociología y cooperación para el desarrollo. Su actividad gira en torno a la organización de talleres de escritura creativa en distintos países, y a la investigación y su difusión a través de publicaciones especializadas, congresos y otros foros científicos.

<sup>2</sup> Universidad de Valencia, España. Psicóloga-Psicoterapeuta, actualmente doctoranda en el programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad de Valencia. Forma parte del Grupo de investigación TALIS, donde trabaja en la creación de material didáctico, así como acciones relacionadas tanto el aprendizaje de lenguas como el contenido relacionado con la solidaridad, la educación para el desarrollo y la interculturalidad de una manera integrada. Correo electrónico: [acatre@alumni.uv.es](mailto:acatre@alumni.uv.es)

<sup>3</sup> Profesora asociada del departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Valencia. Está trabajando, dentro del marco de un proyecto TIC financiado por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), denominado *Diseño y creación de materiales multimedia y profundización en la enseñanza semipresencial a través de la plataforma Aula Virtual*, en la incorporación al ámbito de la enseñanza superior de nuevas tecnologías como el relato digital y el portafolio electrónico. Grupo investigación TALIS. Correo electrónico: [maria.alcantud@uv.es](mailto:maria.alcantud@uv.es)

<sup>4</sup> Profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, adscrita al departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Imparte docencia en los grados de Pedagogía y Educación Social con asignaturas como Educación Internacional y Cooperación al Desarrollo en Educación. Correo electrónico: [m.jesus.martinez@uv.es](mailto:m.jesus.martinez@uv.es)

promoción del conocimiento de una cultura, de tolerancia frente a las diferencias, de relaciones humanas plenas, del reconocimiento de lenguas originarias) Posteriormente se analiza la *competencia literaria* como herramienta didáctica, y —por último— se muestra cómo esta puede favorecer la *competencia intercultural*. Proyecto TALIS es. El modo de partir en este estudio es hablar sobre la cultura y tratar de comprender cómo esta ha formado parte de la identidad de los pueblos desde sus inicios forjando sus representaciones e interpretaciones propias y del mundo. También constituye un determinado conjunto de relaciones de poder social, político y económico, con base a las cuales se organizan política y estructuralmente los distintos contextos sociales. Una organización que, producto de la globalización, ha intentado definir una sola cultura dominante, guiada por la perspectiva occidental, la que propone una identidad cultural democrática y liberal, la misma que ha ido excluyendo identidades culturales que no sigan esta línea de organización.

Esta perspectiva ha dado pie a una construcción social que conocemos como «globalización», que, si bien ha favorecido a la sociedad en distintos sentidos, también la ha perjudicado en otros muchos, como el de proporcionar el mismo trato a todos los grupos sociales y culturales. Esto ha sido denominado *homogeneización cultural*, un fenómeno que promueve ciertos discursos de globalización como un orden económico y político general basado en la desarticulación de antiguas pautas de identificación de cada pueblo o nación. Sin embargo, este proceso de globalización, o proyecto cultural universal, se diluye frente a una realidad contundente: que las grandes mayorías poblacionales no cuentan con los recursos para ser parte de esa «*homogeneización*». Es más, cuentan con una identidad propia que las hace únicas y cuyas particularidades les permiten un desarrollo de acuerdo a sus características identitarias, contextuales y coyunturales. En este sentido, la «cultura ya no es una crítica de la vida [...] es la crítica que hace una forma periférica de vida a una forma de vida dominante» (Eagleton, 2001, p. 72; citado en Peñalva y Zufiaurre, 200, p. 81). Por tanto, la realidad exige un replanteamiento de esa perspectiva que ha ido reduciendo a grandes y ricas culturas dejando en el olvido a otras, por la desinformación, ignorancia u omisión de esta realidad palpable en cada una de las naciones que poseen en su seno sociedades multiculturales en vertiginoso aumento.

La apertura de estas construcciones sociales acoge nuevos discursos para lograr la interculturalidad —como así refiere el construccionismo social, en el cual hemos basado esta investigación— pues esta visión postmoderna proporciona ahora nuevas formas de conciencia que ponen determinadas líneas de razonamiento en tela de juicio e introduce nuevas concepciones y prácticas (Gergen, 2006), con lo cual le reconoce como un diálogo que se desarrolla entre quienes participan y tienen ideas, valores y puntos de vista considerablemente variados. Esto nos ayudará a comprender a estas sociedades que van cambiando su estructura, composición,



modos de relacionarse, etcétera, demandando, en el proceso, nuevas perspectivas y tratamientos de la pluralidad, misma que se encuentra en constante transformación.

Por otro lado, esta visión no solo nos aportará en la comprensión de nuevas narrativas (que es en donde se producen las construcciones sociales), sino también en el ámbito práctico y social, en el sentido de poder formular instrumentos, herramientas y técnicas que faciliten el conocimiento, entendimiento y la comprensión de la diversidad cultural del mundo. Para ello es fundamental apoyarse en la comunicación a través de la educación intercultural como uno de los instrumentos de valor social que nutrirá nuevas narrativas de entendimiento cultural. Al respecto de esto, Israel explicaba que, «la realidad es multicultural, plural y diversa. Esto es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales» (Israel, 1995, citado en Peñalva y Zufiaurre, 2008, p. 93).

Ahora cabe la pregunta: ¿por qué trabajar la interculturalidad con cuentos o historias de las culturas? Ya mencionaba Bruner (1997) que la narración es la forma de pensamiento que sirve como vehículo para la creación de los significados, pues los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran —incluso su experiencia inmediata—, mediante dos formas: el *pensamiento lógico-científico* y el *pensamiento narrativo*. Así, refiere:

Enmarcamos las explicaciones sobre nuestros orígenes culturales y nuestras más celebradas creencias en forma de historia, y no es solo «contenido» de estas historias lo que nos engancha, sino su artificio narrativo. Nuestra experiencia inmediata, lo que sucedió ayer o el día anterior, está enmarcado en la misma forma relatada. Todavía más sorprendente, representamos nuestras vidas (así como las de otros) en forma de narración (Bruner, 1997, p. 59).

Si el ser humano sigue esta pauta de conocimiento natural, es propicio entonces trabajar con instrumentos que generen autorreflexión en la cultura propia y la comprensión de otras culturas. Es por ello que la presente investigación se propuso ser el punto de partida para la creación e implementación de una estrategia docente que incorpora una secuencia didáctica cuya finalidad fuera la de valorar la diversidad cultural, y muestre el diálogo intercultural de sus participantes en el Taller de Cuentos de Perú. Éste aportó conocimiento de la cultura peruana mediante la producción de textos (cuentos), que fomentan habilidades productivas de las personas que las elaboran y de conocimiento y comprensión de una cultura por parte de los receptores. Es decir que, como Agudelo (2007) afirma, «la exploración de la cultura local [será] tan válida y necesaria como la cultura a la que va destinada» (p. 187). Esta es la manera más natural de involucrar al hombre en el conocimiento de sí mismo y del otro. Solo así podemos lograr un encuentro verdadero de aceptación

con la diversidad cultural, que permita el enriquecimiento de las diferencias, genere relaciones comprensivas, una convivencia abierta y dispuesta al diálogo reflexivo.

### **Construccionismo social: una forma de explicar los significados construidos en la cultura**

El construccionismo social es uno de los resultados más sugestivos del pensamiento postmoderno. Para Gergen (2006), el construccionismo social es un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas partes del mundo y participan, todas ellas, en un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos. Estas conversaciones vuelven a poner en tela de juicio todas las hipótesis que damos por sentadas, todos los saberes autoritarios y todo lo que hasta este momento dábamos por específico del «yo». Paralelamente, nos incitan a considerarnos intrínsecamente interdependientes y a pensar que nuestro futuro depende no solo de la manera que gestionemos estas interdependencias, sino de nuestra capacidad para transformar colectivamente las construcciones que hemos hecho de nuestra personalidad y del mundo.

Para Gergen (2006) y Limón (2005), el construccionismo social es una forma de indagación social que busca sobre todo explicar los procesos por los cuales la gente describe, explica o da cuenta del mundo en que vive, incluyendo su propia participación. En tal sentido, es un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos. Asimismo, McNamee y Gergen (1992), el diálogo es la base de toda acción humana de comprensión y entendimiento de una o varias realidades. Según esta perspectiva, la gente vive y entiende su vida a través de las realidades narrativas construidas socialmente que dan sentido a su experiencia y la organizan.

Para esto, es necesario incorporar una actitud de apertura hacia el encuentro con el otro dentro de este mundo globalizado, donde cada pueblo o nación reivindique su propia identidad frente a los demás como una manera de darle continuidad a esta. Una forma de hacerlo es establecer situaciones en las que se favorezca la presencia de una pluralidad de relatos y en la que los formatos de construcción conjunta superen los discursos individualistas y deterministas de un yo aislado a un yo construido en continua interacción de unos con otros.

#### *Los significados construidos en la cultura generan narrativas en continua transformación*

Bruner (1997) declara que la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan. Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es esta característica de los significados lo que

asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. La cuestión no es si existen los «significados privados»; lo que es importante es que los significados aportan una base para el intercambio cultural.

Las exposiciones narrativas no reproducen la realidad, son más bien los instrumentos con los cuales esta se construye. Ciertamente, como sucede en las ciencias naturales, algunas narraciones dan la impresión de ser más ciertas o más objetivas que otras, pero lo son en función de cuáles sean las convenciones locales que rijan el uso del lenguaje. Se puede alcanzar la verdad de modo local pero no de manera trascendental (Gergen, 2006). Así mismo, el término narrativa se usa para describir las historias basadas en las normas o expectativas de grupos culturales mayores (Limón, 2005). Además, las narrativas son relatos culturales que funcionan como parámetros para determinar qué tipos de historia son posibles. Como Bruner nos explica:

Aunque tengamos una predisposición primitiva e innata para la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto (Bruner, 1990, p. 93).

Lo cierto es que nos hallamos inmersos en un proceso relacional incesante (Gergen, 2006), un mundo de relaciones con una enorme diversidad y su correspondiente adecuación o inadecuación en diversas circunstancias. Por tanto, Gergen plantea que el mayor reto del mundo presente es pensar en formas en las que podamos responder a los conflictos, de modo que no conduzcan a la agresión, sino que nos permitan vivir juntos en un mundo cada vez más globalizado; para este mundo propone la noción de *diálogo transformativo*, a partir de prácticas como la responsabilidad relacional, la autoexpresión, la afirmación, la coordinación, la flexibilidad y la co-creación de nuevas realidades.

#### *Los nuevos significados son negociados en las culturas*

Bruner (1990) se plantea la siguiente cuestión: ¿dónde reside el significado de los conceptos sociales: en el mundo, en la cabeza del que le da significado o en la negociación interpersonal? Y se responde que es en este último. El significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión. Las realidades sociales no son piedras con las que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas.

En tal sentido, la cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. Es este aspecto de foro de la cultura lo que provee a las personas una función en la constante elaboración y reelaboración de la misma; una función activa como participantes. Es en este foro en el que se proclama que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante; así lo enuncia la *Declaración de Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural*, firmada en París, en el año 2001 (Escarbajal y Escarbajal, 2004, p.3). En esta Declaración se reafirma la convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz y la convivencia. También reconoce que la diversidad cultural es una categoría de patrimonio común de la humanidad. *Diversidad cultural* entendida como patrimonio dinámico, como proceso que garantiza la supervivencia; que aspira a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista.

Por tanto, es en esta comunidad dialogante en la que se crean y recrean los diálogos para construir significados que conlleven a la convivencia plena de esa diversidad cultural en el mundo en que vivimos y del cual formamos parte; mundo cuya herramienta que apoya este diálogo es el modelo basado en la interculturalidad. Ella implica el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con otras personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural.

### **Interculturalidad: modelo que fomenta el discurso dialogante entre las culturas y colaborador de nuevas narrativas**

La gran diversidad de culturas presentes en un mismo territorio conforma distintas identidades culturales que dan lugar a las sociedades actuales. Esto dio paso a una primera explicación, la multiculturalidad como un primer modo de explicar e interpretar la existencia de varias culturas en un mismo contexto. Como Casanova (2005; citado en Soriano, 2005) afirma, la multiculturalidad supone, esencialmente, la convivencia de diferentes culturas «...en igual espacio y tiempo; pero con suficiente lejanía actitudinal como para evitar la relación entre ellas» (p.21). Además, añade, esta forma de vivir acentúa las diferencias y aumenta la distancia entre los grupos.

Con base a este primer análisis de la diversidad en las sociedades se replantea el modelo anterior de convivencia, el cual dificulta las relaciones en las sociedades y origina distanciamiento pues limita el desarrollo de estas y de cada individuo. Es así como surge el modelo intercultural, que promueve la convivencia entre las distintas culturas, con respeto a las diferencias de cada una.

Llegados a este punto, creemos que hay que definir *interculturalidad*. Para varios autores (Aranguren y Sáez, 1998, García y Escarbajal, 2009, p. 29) la inter-

culturalidad es el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implica el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con otras personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural, así como la gestión de la diferencia en el marco de participación democrática.

Además, la interculturalidad también debe ser entendida como la habilidad para reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas que existen en la sociedad (Poole, 2003, p. 2; Escarbajal y Escarbajal, 2004, p. 46). Esto significa sobre todo descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo; en suma, el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades y sociedades, grupos y etnias distintas y la promoción y defensa de todos sus derechos.

Granados-Beltrán (2016, p. 175) afirma que la interculturalidad se puede concebir de tres maneras distintas: *relacional*, *funcional* y *crítica*. La primera, se refiere al contacto e intercambio entre culturas, la *funcional* se centra en el reconocimiento de las diferencias culturales y la diversidad; la visión *crítica* se centra en cómo la diferencia se ha construido dentro de un marco colonial, sirviendo como herramienta des-colonial y ética.

En tal sentido, el modelo intercultural propone que es necesario una integración social y cultural de las poblaciones, la autóctona y las inmigrantes, en un proceso dinámico y recíproco que no anula las referencias culturales de cada cual ni elimina las opciones de síntesis cultural y/o social; por el contrario, presupone la participación activa de todos los implicados en la construcción y en el cambio de las relaciones sociales; un proceso que conlleva la transformación de autóctonos e inmigrantes mediante la interacción democrática y pacífica (García y Escarbajal, 2009, p. 31). Más aún, la interculturalidad rompe el cerco del etnocentrismo y las barreras de los prejuicios: inicia intercambios y relaciones entre culturas, crea interdependencia entre los diferentes grupos sociales (Recanses, 2004, p. 4; Escarbajal y Escarbajal, 2004, p. 25).

Llegado este punto, y recogiendo los matices de la interculturalidad y las diferencias entre la multiculturalidad, se muestran las características de una y otra, para precisar ambos modelos: la *multiculturalidad* se refiere a la coexistencia de dos o más culturas, lo que provoca una acentuación de las diferencias entre ellas y, por tanto, un aumento de las distancias entre los grupos; la *interculturalidad* se representa la convivencia entre diferentes culturas, que lleva a un conocimiento y relación cultural, a una búsqueda de lo común y a un enriquecimiento con lo diferente. Este análisis diferencial que realiza Soriano (2005) supone unas exigencias

determinadas para todas las culturas que desean convivir con base a un modelo intercultural, que aceptan el pluralismo como un modo de vida habitual en la sociedad actual. Así mismo, los requisitos no son, tal vez, números, pero sí complejos: suponen cambios de actitudes importantes en las personas, como individuos y como grupos. Cambios que se producen en años, nunca en períodos cortos.

*La interculturalidad como instrumento de integración social mediante los valores solidarios*

Escarbajal y Escarbajal (2004, p. 27) refieren que para recorrer el camino hacia la interculturalidad es necesario plantearnos la identidad cultural en su relación con la socialización primaria; dos conceptos claves de la interculturalidad. La identidad es un sentimiento que se construye y se diferencia por una serie de identificaciones que se realizan a través de la socialización primaria, pero esta socialización primaria requiere para su construcción un marco cultural concreto y ahí es donde puede estar la raíz del conflicto. Conflicto que puede dilucidarse al tener presente que la formación de ese marco cultural compuesto de identificaciones particulares que definen a cada grupo social se genera con base a apreciar las diferencias con otros grupos sociales. Solo así podremos decir que estamos socializándonos entre todos.

Por ello, según Aguado (1996, p. 38), hablar de una identidad cultural implica aprendizaje de normas, valores, costumbres, etcétera, en un proceso complejo y globalizado en el que el encuentro con los otros es fundamental para conseguirlo; de ahí que formar la identidad signifique ir hacia el encuentro con los demás con capacidad de intercambio. Solo cuando los miembros de un grupo cultural se sienten seguros en su propia identidad se sienten abiertos y generosos respecto a otras culturas, y las culturas cerradas tienden a desaparecer. Así, la identidad debe suponer tanto la valoración de la cultura propia como la apertura a otras.

Por tanto, la educación intercultural se convertiría en la herramienta clave para lograr esa capacidad de intercambio y apertura hacia otras culturas, la cual debe estar orientada a la consecución de fines y valores morales alcanzables por la vía del consenso libre y abierto a la participación igualitaria de todos los miembros de una comunidad. En este sentido, Lluch y Salinas (1996) manifiestan los siguientes valores vinculados a la interculturalidad:

- Valores vinculados al compromiso frente a los diversos tipos de injusticia y marginación.
- Valores relacionados con la construcción de la identidad.
- Valores que potencien los procedimientos democráticos en el tratamiento del pluralismo cultural: rechazo a los dogmatismos, crítica y autocrítica, participación democrática, etcétera.

En este sentido, la interculturalidad supone educar en el respeto de todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su identidad. La diversidad cultural, mezcla de identidades, debe ser considerada un hecho enriquecedor para todos y no una amenaza para la propia identidad que, por otra parte, también es plural en nuestra sociedad.

*La interculturalidad desde la educación: el foro de la diversidad*

Desde la educación, la interculturalidad se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de una educación monocultural. Por dicha razón, como ya lo habíamos mencionado, la educación intercultural, se presenta como un medio fundamental para desarrollar una percepción *etnorelativa* de la diversidad cultural, así como una actitud crítica y reivindicativa ante el modo en que se construye lo que pasa a nuestro alrededor (García y Escarbajal, 2009, p. 121).

Una persona con orientación perceptiva *etnorelativa* posee una gran tolerancia hacia lo nuevo, hacia lo diferente, lo que le permite apreciar otras realidades culturales además de la propia. Del mismo modo, la actitud crítica sirve para no ser presas de discursos dominantes sobre determinados grupos sociales que a menudo eliminan la posibilidad de interactuar con ellos y conocerlos (propagados por los medios de comunicación, que transmiten discursos e imágenes condicionantes en algunos casos). Así, la persona que es capaz de cuestionar las ideas, normas y valores que rigen su propio comportamiento en el mundo es capaz de detenerse ante la influencia de algo así, y de actuar de forma empática y *etnorelativa*.

En este sentido, también Soriano (2005, p. 30) refiere que la interculturalidad no puede ser algo anecdótico en el proceso educativo, sino que supone otra forma de vivir y también de educar: implica, sobre todo, un fuerte cambio de actitudes o la asunción de unas actitudes y no de otras. Por eso, para educar en el respeto hay que respetar; para conseguir ciudadanos participativos, estos deben aprender a participar; si deben poseer un pensamiento crítico y creativo, hay que practicarlo a lo largo del proceso formativo.

Estas actitudes se pueden acrecentar siguiendo uno de los principios de la educación intercultural, propuestos por Pérez Gómez, 1995 (citado en Escarbajal, 2004): «crear un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que se aportan. Así evitaremos que los alumnos y las alumnas generen una yuxtaposición de códigos, entre los que utilizan en la «vida social» y los usados en el ámbito educativo» (p.3 09). El principio mencionado se lleva a la práctica mediante objetivos propuestos por (Lluch y Salinas, 1996; Aguado, 1996; Escarbajal y Escarbajal, 2004):

- Proporcionar un marco de relaciones que fomenten la tolerancia y la interacción cultural enriquecedora.
- Proporcionar al alumnado instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales, con el fin de combatir los prejuicios y generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural.
- Coordinar los valores educativos de los centros docentes con otras instancias sociales.
- Es así que la educación intercultural debería relacionar los contenidos que se pretenden enseñar con el contexto sociocultural del alumnado para que este pueda entender la importancia que tienen.

#### *La educación intercultural: vinculadora de la diversidad*

La educación intercultural alude a un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en el conjunto de valores y creencias democráticas que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente, (Bennett, 1990; García y Escarbajal, 2009, pp.118-119). Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (García y Escarbajal, 2009, p. 234).

Además, la educación intercultural va más allá del reconocimiento de la diversidad, debe producir en el alumnado la capacidad de actuar conforme a los derechos humanos e integrar en la formación de su personalidad, en las diferentes etapas de su desarrollo, la necesidad de luchar contra toda forma de discriminación.

La educación intercultural, siendo sensible a las necesidades educativas derivadas de las diferencias sociales, étnicas, de género, personales, cognitivas, entre otras. Estimula la convivencia y la colaboración en una sociedad heterogénea y diversa dentro del proceso educativo. Por tanto, el currículo intercultural debe promover una actitud de tolerancia activa y la estimación de lo diferente, que potencie el diálogo y al debate como estrategias para la mejora de la comunicación humana; que logre interesar a la persona, tanto por el conocimiento de sí misma y de las que le rodean como la preservación de las costumbres y tradiciones culturales que caracterizan a su comunidad (García y Escarbajal, 2009, p.236).

Ese interés, por sí mismo y por los demás, debería estimularse por lo docentes; como así lo refiere Poole (2003, pp. 2-5) los educadores deberían enseñar a sus



alumnos a ser competentes a la hora de seleccionar adecuadamente los códigos lingüísticos y culturales exigidos en contextos sociales determinados. En lugar de enseñar al alumnado a pensar en ellos mismos como personas pertenecientes a mundos culturales aislados, los profesores deberían enseñarles estrategias que les permita pensar en sí mismos como personas que pueden transitar y operar fácilmente entre fronteras lingüísticas y culturales. Y este es precisamente el significado de *competencia intercultural* hacia el que decididamente debe apuntar la educación intercultural.

En tal sentido, como indica Agudelo (2007, p.191), la competencia intercultural ha crecido en importancia en los últimos años, particularmente en Europa en contextos de ESL (inglés como segunda lengua, para personas no nativas), por ello la escuela juega un papel preponderante, pues tiene ante sí un gran reto para afrontar la multiculturalidad y transformarla en interculturalidad, y ello lo deberá hacer respondiendo a ese binomio en apariencia contradictorio entre igualdad-diversidad. Educar desde la interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la de los demás.

### *La teoría narrativa*

Hablar de narrativa es basarnos en la visión de la posmodernidad, implica un proceso de transformación, el paso de ver a los sistemas sociales de modo estructurado a verlos como sistemas de comunicación, que existen en el lenguaje. Actualmente, representa una postura filosófica, una forma de vida que invita a abrirse a distintas posibilidades en donde cada persona recrea significados por medio de sus relaciones e interacciones comunicativas, y esto se logra haciendo uso del constante cuestionamiento desde sus propios juicios, hasta las teorías más respetadas. Mediante esto, el hombre resulta «siendo» con cada relación, en cada momento y lugar donde construye su historia de vida, recrea su historia cultural; la misma que es de lo que parte para narrar otros relatos. Según Bruner:

Los relatos son la moneda corriente de una cultura. Porque la cultura es, en sentido figurado, la que crea e impone lo previsible. Pero, paradójicamente también compila, e inclusive tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles, no solo conmemoran sus normas sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra (p. 32).

Los relatos mediante los que damos sentido a nuestra experiencia están influidos sobre todo por factores sociales y culturales (Payne, 2002); y aunque muy pocas veces somos conscientes de ellos, este enfoque colaboraría en el descubrimiento de cómo éstos influyen y afectan en nuestros relatos que nos contamos a nosotros mismos y a los demás, y donde el lenguaje sirve de mediador en estos

procesos interpretativos. Como lo señala Bruner (1990), «...la forma misma de nuestras vidas, el boceto tosco y siempre cambiante de nuestra autobiografía que llevamos en la mente, solo puede comprenderse por medio de [ ... ] sistemas culturales de interpretación» (p. 33).

Es a través de la narrativa como construimos el sentido de nuestra vida cotidiana, y pensamos y explicamos nuestro mundo como es y cómo debiera ser. Las narrativas son las historias que sirven como recursos comunitarios que las personas utilizan en sus relaciones (Gergen, 1996). Mas las narrativas también son cambiantes según el contexto histórico-cultural. Menciona Anderson (1997, p. 278) que nuestras narrativas, en tanto prácticas discursivas, están sujetas a constante evolución y cambio. De modo que las historias no son hechos completos, sino entidades en proceso de construcción:

La narrativa para mí es algo más que una metáfora literaria: es un proceso discursivo reflexivo, de ida y vuelta, que construye nuestras experiencias y es a su vez utilizado para comprender nuestras experiencias. El vehículo es el lenguaje. Lo usamos para construir, organizar y atribuir significado a nuestras historias ... Los límites de nuestro lenguaje restringen lo que es posible expresar: nuestras estructuras narrativas, nuestras historias y, por lo tanto, nuestros futuros (Anderson 1997, p. 278).

También Gergen (1996) advierte que las narrativas dependen de otras narrativas, culturales, sociales, políticas e históricas, tanto locales como universales, que las abarcan. Además, Bruner (2003, p. 33), aludiendo a la cultura, menciona que, si se reflexiona bien, la cultura no se orienta solamente a aquello que es canónico, sino a la dialéctica entre sus normas y lo que es humanamente posible. Y hacia allí también se orienta la narrativa. Por tanto, parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un «lugar» para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos. Por tanto,

Los relatos no solo son productos del lenguaje, tan notable por su extrema fecundidad, que permite narrar distintas versiones, sino que el narrarlas muy pronto se torna fundamental para las interacciones sociales ¡Qué rápido hace el niño para aprender la historia correcta para cada ocasión! En este sentido, el relato se imbrica con la vida de la cultura, e inclusive se vuelve parte integrante de ella (Bruner, 2003, p. 53).

Podemos decir que la narrativa da coherencia a nuestras historias de nosotros mismos y las que contamos de nosotros mismos a los demás; nos permite estructurar nuestra realidad y hacerla manejable de acuerdo al contexto y al momento histórico en el que nos encontremos, lo cual nos lleva a la pregunta que trataremos a continuación: ¿A dónde nos lleva este análisis narrativo?

El estudio de las narrativas es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura habla por sí misma a través de una historia individual. Esto es debido a que, como señalan Sparkes y Devís (2003), las narraciones no son «manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas, sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria» (p. 3). Es decir, los relatos individuales de la gente son, al mismo tiempo, personales y sociales.

El estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas (Bruner, 2003, p. 53) ya que el significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone la construcción activa de significado. Así, el significado nos lleva a comprender el mundo de las personas —que no es otro que el construido con el otro dentro de una cultura— pues es una construcción social que se da mediante la interacción a partir del material narrativo disponible en la cultura en la que viven dichas personas. Dicha comprensión narrativa de una cultura puede ser compartida con otras culturas mediante el lenguaje y los significados que se formen a partir de material narrativo, las cuales pueden dar origen a nuevas narrativas interculturales para una mejor convivencia en el mundo.

#### *Competencia comunicativa intercultural: facilitadora de la educación intercultural*

Hablar, escribir, comunicarse, expresar, sentir, inventar otros mundos y descubrir este, vivir en el/lo sentido todas esas actividades tienen una raíz común: el lenguaje. Si el lenguaje es un instrumento de comunicación y entendimiento y lo aplicamos a la intencionalidad del mundo educativo, tendremos como consecuencia no solo la comprensión entre las personas sino el cimiento de la emancipación: acción instrumental (las personas actúan en el mundo para dominarlo), acción comunicativa (las personas interactúan para comprender mejor el mundo) y acción emancipatoria (además de comprender el mundo, las personas reflexionan sobre su situación y alcanzan mayores niveles de autodeterminación).

Como describió Coşeriu (citado en García y Escarbajal, 2009, p.104), el lenguaje es un instrumento del que el hombre dispone para objetivar su conocimiento acerca del mundo. Como medio de representación de la realidad, el uso del lenguaje se presenta como instrumento de representación o construcción de una supuesta realidad. Como individuos sociales y culturales, los seres humanos no solo construyen la realidad que les rodea, sino que también son construidos en el mismo uso del lenguaje. El entorno social y cultural predetermina que el individuo tienda a percibir de una cierta forma lo que le rodea. Es desde esta perspectiva donde hay que tener presente el poder creador del discurso. El lenguaje y la comunicación

están íntimamente ligados a la existencia humana. El habla y la escritura desempeñan un papel imprescindible en nuestras vidas (García y Escarbajal, 2009, p. 104).

Así, Escarbajal y Escarbajal (2004) argumentan que el lenguaje se convierte en poderoso instrumento de comunicación entre las personas, un lenguaje que no solo expresamos mediante oraciones gramaticales más o menos correctas, sino que, además, nos permite expresar conocimientos, deseos, interpretaciones socioambientales, códigos axiológicos...y, sobre todo, es el instrumento para el consenso, para el acuerdo intersubjetivo, para compartir significados.

Estos autores también mencionan que desde la perspectiva comunicativa se entiende que las escuelas deben ver la diferencia como base de la educación sensible a la diversidad y la igualdad como otro pilar para una educación, orientada a proporcionar competencias requeridas por la sociedad de la información que poco entiende de muros y barreras. Así, el reconocimiento de las diferencias, a partir del principio de la igualdad de las propias diferencias del enfoque comunicativo, promueve el desarrollo de las culturas e identidades de todos, sin discriminación, paso previo e ineludible para la promoción social basada en el principio de la igualdad de oportunidades.

### **Competencia literaria: herramienta que abre nuevas narrativas de entendimiento cultural**

Para Mendoza (1998), la competencia literaria es entendida no como la mera descodificación del mensaje, sino que se encuentra en el seno de la competencia comunicativa, como un conjunto de saberes, culturales, enciclopédicos, lingüísticos, textuales, discursivos y estratégicos, entre los que destaca el conocido como intertexto del lector. Durante la lectura, el receptor dialoga activamente con el texto y establece diferentes conexiones interculturales e intertextuales, partiendo de sus referencias folclóricas, histórico-literarias, lingüísticas, mitológicas, etcétera, con la finalidad de construir su significado final.

Por tanto, la competencia intercultural está vinculada con la competencia literaria; cada obra literaria dialoga con la sociedad que la produce y con la sociedad receptora en la que los jóvenes encuentran diferentes explicaciones a la diversidad que les envuelve diariamente.

Así mismo, se muestra que en esa vinculación se conjugan saberes, destrezas y actitudes propias de otras competencias básicas, como la social, la ciudadana, la cultural y la artística. Comprendiendo a la competencia intercultural como un objetivo esencial en la educación literaria orientada al conocimiento de otras culturas, podemos destacar las siguientes destrezas como objetivos generales explicados por Leibbrandt (2006, citado en Ballester e Ibarra, 2011, p. 299):

(i) Entrenar la percepción para el hecho que operamos con imágenes estereotipadas y prejuicios, (ii) proporcionar conocimientos en torno a la cultura de destino con la finalidad de movilizar las perspectivas estancadas para llegar a una mejor comprensión del otro, (iii) romper prejuicios, (iv) saber activar los conceptos culturales propios para tomar conciencia de los condicionantes de nuestra propia comprensión cultural respecto a la comprensión de otras culturas desde la óptica de sus miembros, (v) entrenar destrezas de mediación entre la propia cultura y la otra reconociendo y respetando su diferencia y autonomía, (vi) dominar la capacidad de comunicación entre diferentes mundos, saber tratar diferentes valores, diferentes conceptos, diferentes situaciones comunicativas para buscar caminos comunes de comprensión y (vii) desarrollar la destreza de la empatía aprendiendo a ponerse en el lugar del otro.

Así mismo, Manríquez (2009, p. 28), primero en introducir el término de *competencia literaria*, menciona que esta equivaldría a un sistema de convenciones que rige la interpretación de los textos literarios; dicha competencia no solo abarca un nivel cognoscitivo de información neta, sino que se compone de una dimensión práctica y otra actitudinal. En consecuencia, con la competencia literaria se busca fomentar una competencia interpretativa enfocada hacia la capacidad del estudiante para producir significados, tanto personales, como sociales, culturales y lingüísticos.

Por otro lado, esta competencia también posee una dimensión axiológica que es producto de la interiorización, tanto de la *dimensión estructural* (técnicas especializadas, figuras de dicción, retórica, etcétera) como la *dimensión de contenido* (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor (López y Encabo, 2000, p. 6). Del mismo modo, (Cassany, Luna y Sanz, 1998, citado en Perdomo, 2005, p. 151) indican que la competencia literaria va más allá de la adquisición de habilidades propias de la comprensión lectora. Incluye, además, la comprensión de las convenciones literarias, de las técnicas que lo diferencian de otros tipos de textos, la apreciación de su valor significativo y estético y el desarrollo de habilidades de expresión (como ampliación de recursos estilísticos que el alumno podría utilizar para expresar sus vivencias y sentimientos).

Al mismo tiempo, esta competencia promueve el desarrollo de habilidades de expresión y habilidades de comunicación para una comprensión, tanto desde la postura del que narra o elabora narrativas (historias y/o cuentos), como desde quien recibe el mensaje. La competencia colabora entonces en fomentar relaciones flexibles y dispuestas a conocerse a sí mismas y a los otros.

## Conclusiones

Después de haber tocado las bases que explican este proceso de co-construir significados y relaciones mediante el enfoque intercultural, es claro que se trata de un medio sensible frente a las diferencias sociales que motivan el diálogo y el intercambio entre pueblos: el lenguaje es una herramienta para construir el mundo de nuestras relaciones y para entendernos en ellas. Como tal, los cuentos —al ser construcciones sociales— permiten ese mismo diálogo en las relaciones con nosotros mismos y con los demás.

También notamos que en las definiciones de los diversos autores la competencia literaria está compuesta tanto de reglas lingüísticas o textuales como de un valor interpretativo basado en la comprensión y producción literarias, lo que conlleva a desarrollar capacidad de comunicación para ponerse en el lugar del otro y entender que sus significados son tan diversos y valiosos como los propios. Por lo tanto, esta competencia integra habilidades, capacidades, criterios valorativos y criterios artísticos en el texto, en el cual refleja su realidad cultural y social, que sirven, a la vez, como puentes de conocimiento mutuo en las culturas.

La competencia literaria constituye una pieza clave para lo que propone el construccionismo social: los significados son construidos socialmente y surgen dentro de una comunidad que comparte una cultura; luego son compartidos a otras para dar lugar a unos nuevos significados interculturales; mediante la negociación de los mismos se llega a una valoración de la diversidad cultural.

También podemos decir que los elementos propuestos como base y sustento de esta actividad de elaborar y narrar historias (construccionismo social, teoría narrativa y la educación intercultural, en cuanto al sustento teórico; competencia literaria, elemento dinamizador y operativo de los otros tres), sirvieron para explicar aquello que es básico en todas las interacciones sociales: la comunicación. Es decir, el construir narraciones y entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas; con ello explicamos formas de vida, construimos relaciones y también significados.

Por último, la conclusión más lógica al presente texto se traduce en una propuesta para un próximo proceso de investigación que analice la implementación de los elementos analizados en este estudio en forma de herramienta didáctica: un taller de escritura creativa intercultural e ilustración, así como un análisis de los resultados de aprendizaje del mismo. De este modo, se podrá observar de una manera práctica cómo la comunicación con base en textos (historias/cuentos culturales) constituye puentes en un proceso discursivo reflexivo, de ida y de vuelta, que estructure nuevas narrativas de entendimiento intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, M.T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Agudelo, J. (2007). An Intercultural Approach for Language Teaching: Developing Critical Cultural Awareness. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 12(18), pp. 185- 217.
- Anderson, H. (1997). *Conversaciones, Lenguaje y Posibilidades. Un enfoque Posmoderno en la Terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aranguren, L.A. y Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2011) *La literatura comparada en la educación literaria e intercultural*. Recuperado de: [http://wportfolio.wzu.edu.tw/ezfiles/0/1000/academic/31/academic\\_76273\\_7738466\\_17207.pdf](http://wportfolio.wzu.edu.tw/ezfiles/0/1000/academic/31/academic_76273_7738466_17207.pdf)
- Benett, C. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1971 -1975). *Clases, códigos y control*. Madrid, España.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, A, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coşeriu, E. (1977). *Tradición y novedad en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Gredos
- Escarbajal, A. y Escarbajal, A. (2004). *Trabajando la interculturalidad*. Murcia. España.
- Escarbajal, A. (2004). La Educación Intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), pp. 301-317.
- García, A. y Escarbajal, A. (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario.
- Gergen, K., (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K., (2006). *Construir la realidad, el futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Granados-Beltrán, Carlo (2016). Critical Interculturality. A Path for Pre-service ELT Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, Vol. 21(2) pp. 171-187.
- Israel, E. (1995). Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferència, *Anàlisi*, 18, pp. 59-85.
- Leibrandt, (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, 11(32), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- Limón, G., (2005). *Terapias postmodernas*. México: Pax.

- Lluch, X. y Salinas, J. (1996): Del proyecto educativo al aula. Por (Ministerio de Educación y Cultura de España). *Cuadernos de Pedagogía* (264) pp. 54-60.
- López, A. y Encabo, E. (2000). Repensando la Competencia Literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9(10), pp. 89-94. Recuperado de: <http://www.unex.es/interzona/Interzona/Revista/puertas/pal9/REPENSANDO.doc>
- Mc Namee, S. y Gergen, K. (1992). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Mendoza, A. (1998). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar, *Tavira*, (5), pp. 25-55.
- Manríquez, C. (2009). *Grados o niveles de manifestación de las dimensiones de la competencia literaria y su potencial desarrollo a través del uso del blog como bitácora de lectura en estudiantes de 2º y 4º año de enseñanza media del colegio Martín Rucker de Chillán*. (Tesis para optar al grado de Magíster en didáctica de la lengua materna). Recuperado de: [http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/manriquez\\_c/doc/manriquez\\_c.pdf](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/manriquez_c/doc/manriquez_c.pdf)
- Payne, M., (2002). *La terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Peñalva, M. y Zufiaurre, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Editorial Universidad Pública de Navarra. España.
- Perdomo, C., (2005). *Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria*. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8246/1/LYT\\_23\\_2005\\_art\\_12.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8246/1/LYT_23_2005_art_12.pdf)
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, (26), pp-pp. 7-24
- Poole, D. (2003). Democracia y cultura en la educación intercultural peruana. *Ciberayllu*. Recuperado de: [http://www.andes.missouri.edu/andes/Comentario/DP\\_Cultura.html](http://www.andes.missouri.edu/andes/Comentario/DP_Cultura.html)
- Soriano, E. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2003). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17752/13844>
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.







La convocatoria, edición académica y  
prologación del presente libro, es fruto del  
trabajo de los grupos Communis y Gibpsicos.

Este libro es una polifonía de experiencias, encuentros y narrativas: porque muestra escenas diversas de investigadores que a un lado y otro del planeta se están preguntando por fenómenos que tienen que ver con la vida de todos nosotros: la música, la identidad juvenil, la literatura, la formación de comunidades de lectores, la construcción de relatos de memoria, las narrativas del cine, la configuración de prácticas medicinales, la didáctica de las matemáticas y un etcétera amplio que cobija desde investigaciones documentales, hasta proyectos de abordajes cuantitativos o históricos y longitudinales.

Girando alrededor de los tres ejes temáticos: *comunidad, familia y educación*, la obra muestra unas reconfiguraciones de los saberes, los roles y las narrativas de vida en común, expone ideas avanzadas en cuanto al concepto de *tejido social*, y revisa los nuevos marcos comprensivos desde los cuales estamos pensando e investigando la vida de los seres humanos en colectivo, los sistemas de transmisión del saber y las estrategias de constitución del yo individual y público.

*Carlos Andrés Arango Lopera*  
*Édgar Calderón Sanín*

978-958-5518-04-9 (impreso)  
978-958-5518-05-6 (digital)

