



Amadís
de
Gaula T

Transculturadas. Somos rastros y rostros de diversas culturas

Miguel Alberto González González
Tomás Izquierdo Rus

*Transculturadas. Somos
rastros y rostros de
diversas culturas*

Miguel Alberto González González

Tomás Izquierdo Rus

© Miguel Alberto González González; Tomás Izquierdo Rus,
Afilación de los autores: Campus Mare Nostrum (CMN).
Universidad de Manizales.

José Gonzalez Monteagudo; Andrés Felipe Restrepo Pineda;
Manfred Martínez González; Cristian Marcelo Muñoz Maluenda;
Gonzalo Tamayo Giraldo; Germán Guarín Jurado; Yiminson
Riascos Torres, Jorge Carvajal Bermúdez

Libro devenido de investigación
Murcia, octubre del 2023

Pintura de la portada: Quijote onírico. Óleo sobre
lienzo (70x100). 2022
Pintor. Miguel Alberto González González

Diseño Portada: John Alexander González Henao

ISBN: 979-886-569-35-6-7

Murcia, Universidad de Murcia, Universidad de Manizales y
Horizontes Humanos de Kalkan.

<https://www.um.es>

<https://horizonteshumanos.org>

Murcia, 2023



*Somos un palimpsesto de culturas,
un palíndromo genético y cultural.*

Miguel Alberto González González

*La educación, puerta de la cultura
y del saber.*

Tomás Izquierdo Rus

Introducción _____9

Enfoques biográficos y narrativos: Perspectivas generales y paradigmas relevantes por Miguel Alberto González González y José González-Monteaudo_11

Homo scientificus pensantus: pensamiento artificial como intencionalidad humana durante el aprendizaje diverso y profundo en sistemas complejos por Andrés Felipe Restrepo Pineda _____43

Horizonte de la comprensión sobre educación, aportes desde Estanislao Zuleta: Colombia y América Latina por Manfred Martínez González _____69

Tensiones socioambientales, una herencia del extractivismo. Explorando casos chilenos y del sudeste español Cristian Marcelo Muñoz Maluenda____103

Ser maestros hoy. Formación, dignidad y esperanza por Gonzalo Tamayo Giraldo y Germán Guarín Jurado 131

Afrodiaspora en clave de diversidad. Una observación desde la Universidad de Manizales-Caldas-Colombia por Yiminson Riascos Torres _____145

Derechos humanos - diversidad. Una mirada desde el positivismo jurídico por Jorge Enrique Carvajal Bermúdez _____163

Introducción

El presente libro es una experiencia colectiva de profesores iberoamericanos donde donan sus saberes venidos de investigaciones teóricas e indagaciones a las cotidianidades.

Transcultururas. Somos rastros y rostros de diversas culturas, busca despejar algunas preguntas en mundos transmodernos y, por tanto, transoceánicos, transculturales, donde los problemas ya no están al interior de las disciplinas sino en un lugar distinto, los problemas de la educación ya no están dentro de la educación sino en la transeducación, de la economía sino en la transeconomía, de la guerra sino en la tranguerra, del género sino en el transgénero.

Desde distintas atalayas investigan y escriben sobre el mundo de las culturas, sobre sus rostros y rastros. Los lugares autobiográficos para comprendernos, no sólo para investigar sino para encontrar huellas que nos conectan como seres humanos.

Los enfoques biográficos y algunos de sus paradigmas para pensar las investigaciones, nuestras vidas son tránsitos que superan las fronteras de las disciplinas, transdisciplinas. Se aborda el homo pensante y sus transiciones las

inteligencias artificiales. Se da una mirada a la educación desde los aportes de Estanislao Zuleta, ese gran pensador colombiano que tanto pone en cuestión las tradiciones formativas de la humanidad. Se revisan los horizontes y las tensiones en la comprensión de lo ambiental, estamos en el medio de una crisis global ambiental y parece que no terminamos por percatarnos ¿Qué culturas somos si devastamos la tierra?. La pregunta por ser maestros hoy y los desafíos que traen los nuevos tiempos, un maestro es un ser humano que entrega su vida al servicio de los otros, a la búsqueda de nuevos conocimientos que nos ayuden a transitar las épocas difíciles. La afrodiáspora para seguir pensando los mundos de las diversidades, las realidades de las comunidades negras que aún no logran encontrar sus orígenes. Se despliega un recorrido a los Derechos Humanos, el derecho positivo y la diversidad ¿Es posible reconocer los Derechos Humanos desconociendo las diversidades?.

Los anteriores son componentes que nos invitan a pensarnos no por fuera sino por dentro de las culturas, de los rasgos y rostros que somos en clave de humanidad.

Miguel Alberto González González

Tomás Izquierdo Rus

Enfoques biográficos y narrativos: Perspectivas generales y paradigmas relevantes por Miguel Alberto González González¹ y José González- Monteagudo²

Resumen

Los enfoques biográficos, narrativos y de historias de vida tienen ya un largo recorrido histórico, con importantes contribuciones teóricas, epistemológicas, metodológicas y prácticas. Este texto presenta un panorama de conjunto, señalando las principales corrientes, rescatando los grandes debates de las últimas décadas, con un foco particular en los paradigmas más reconocidos de las ciencias sociales e

¹ PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Docente Facultad Ciencias Sociales y Humanas, universidad de Manizales, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>; email: miguelg@umanizales.edu.co, mgaronte@me.com

² PhD en Educación. Docente Universidad de Sevilla. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>; email: monteagu@us.es

implicaciones en la formación e investigación con perspectivas narrativas y biográficas.

Palabras Clave: Enfoques biográficos, narrativas de sí, paradigmas biográficos, desafíos autobiográficos.

Desarrollo de los enfoques biográficos y narrativos

Concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos- son consustanciales a los seres humanos. En este sentido, constituyen un hecho antropológico universal, presente en todas las culturas y en todas las etapas del devenir histórico. Las narrativas y las historias de vida forman parte de las prácticas de la vida corriente y de la cultura cotidiana (Pineau y Le Grand, 1996). Como definición inicial, proponemos considerar las narrativas y las historias de vida como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (Pineau y Le Grand, 1996, 5). En esos materiales acontecen nuestras vidas entre cosmovisiones, caocidades y complementariedades, donde no sólo lo absurdo nos habita (González, 2020)

El empleo de los enfoques biográficos y narrativos en las ciencias sociales comienza en los Estados Unidos a lo largo del primer tercio del siglo XX, tanto en sociología como en antropología. El enfoque biográfico fue muy usado en el ámbito de la antropología para estudiar la cultura de los

aborígenes y de las tribus indias de Norteamérica. Los usos más frecuentes de las historias de vida en antropología se refieren a la descripción cultural, los procesos de desviación y marginalización social, el cambio cultural, el análisis de roles, los valores y la socialización (Langness, 1965). En sociología, las historias de vida nacen vinculadas a la sociología de Chicago y, en concreto, a la obra de Thomas y Znaniecki sobre el campesino polaco en Europa y América. La sociología de Chicago utilizó de manera preferente las autobiografías y las cartas (Peneff, 1990; Plummer, 2001).

Los documentos autobiográficos y biográficos representan un material indispensable para las ciencias sociales, puesto que en ellos encontramos las informaciones más relevantes sobre la evolución de las personas en un medio social dado y sobre la valoración subjetiva que estas personas realizan sobre ese medio social y sobre el conjunto de las interacciones que viven cotidianamente.

Entre 1945 y 1960 el enfoque biográfico desapareció de la escena académica. A partir de los años sesenta, en el contexto general de la incipiente crítica al positivismo, las historias de vida cobran nueva influencia, dentro de las corrientes metodológicas cualitativas. Mills (1959) reivindicó la necesidad de situar la investigación social en el punto de intersección entre la historia, las estructuras sociales y la biografía. Por su parte, Lewis (1968), rechazó la metodología cuantitativa y adoptó técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad para recoger los relatos de vida de familias pobres urbanas y rurales de México y Puerto Rico.

A partir de los años setenta y ochenta del siglo XX, los enfoques narrativos y las historias de vida trascendieron los enfoques realistas e interaccionistas propios de la primera mitad del siglo XX y comenzaron a vivir un fuerte auge, adoptando una gran variedad de formas. En este resurgimiento de lo biográfico fue muy importante la labor del sociólogo D. Bertaux (1997), que introdujo en la sociología europea la investigación mediante relatos de vida. Junto a los enfoques realistas e interaccionistas, fueron apareciendo planteamientos más novedosos. La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y, en general, de los enfoques experimentales y cuantitativos, favoreció el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo: investigación-acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología e historias de vida. En la base de estos paradigmas alternativos hemos de situar el llamado giro interpretativo, lingüístico y narrativo. La influyente obra de P. Ricoeur (2000) desembocó en una profunda reflexión sobre la temporalidad humana, la memoria y la identidad narrativa, desde la perspectiva de la filosofía hermenéutica. Con las contribuciones de C. Geertz (1988), la antropología comenzó a hacerse más postmoderna, al entender la cultura desde la perspectiva del significado y al interpretar las teorías antropológicas en relación con sus autores. Por otra parte, en el ámbito de la psicología cultural, Bruner (1991) ha mostrado un vivo interés por la construcción narrativa de la realidad. A este autor y a sus innovadoras contribuciones dedicaremos una sección específica de este capítulo.

La investigación biográfica en Italia tiene una rica tradición (Olagnero, 2004). Entre los iniciadores del método biográfico en Italia, tanto en sociología como en historia oral, destaca la aportación de F. Ferrarotti (1983). Apoyándose en la idea de Marx de que la esencia del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales y en los argumentos de Sartre sobre la praxis humana dialéctica, Ferrarotti (1983) afirma que una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales (es decir, las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas, mediante su actividad de desestructuración-reestructuración.

En Italia, además de las importantes contribuciones en el terreno de la historia oral, se ha producido en los últimos años una fuerte atención a la *formazione autobiografica*, tanto en la educación de adultos como en las escuelas. Este interés en investigación y formación desde un enfoque biográfico ha sido impulsado principalmente por el grupo de la Universidad de Milano *Condizione adulta e processi formativi*, dentro del cual hay que destacar las contribuciones de Demetrio (1996, 2003) y Formenti (1998, 2002).

Un hecho destacable en las historias de vida en Italia fue la fundación, en Anghiari (Toscana), de la *Libera Università dell'Autobiografia*, fundada en 1998 por Saverio Tutino y Duccio Demetrio. Esta iniciativa privada pretende ser una comunidad de investigación, formación y difusión de la cultura de la memoria. Por esta escuela han pasado centenares de personas, formadas en una pedagogía de la memoria centrada en la escritura autobiográfica entendida como autoconocimiento y cura de sí.

Una aportación importante de los colegas italianos ha sido el desarrollo y sistematización de las técnicas de formación autobiográfica. Existe una gran variedad de técnicas usadas en la formación autobiográfica (Formenti, 1998, 159-160):

- A. Instrumentos de trabajo individual: diario personal, producción de un texto temático o creativo/expresivo, búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos, canciones, poesías), creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes”, póster sobre la narrativa con imágenes y textos), instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, cuestionarios).
- B. Instrumentos de trabajo cara a cara: Entrevista abierta, no directiva o semi-estructurada, cuestionarios, métodos proyectivos (uso de imágenes, sonidos, símbolos, etc.).
- C. Instrumentos de trabajo colectivo: discusión oral a partir de documentos o de temas biográficos, autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas), uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores.

Las narrativas de sí, autobiografías

Las maneras de abordar los enfoques narrativos son enriquecidos desde las autobiografías o narrativas de sí que tienen varias posibilidades de desplegarse como nos sugiere González (2021), entre muchas narrativas están la corpiografía, ciberbiografía, deportobiografía, didactobiografía, documentobiografía, etobiografía,

objetobiografía, patobiografía, religobiografía, epistemobiografía, psicobiografía, fragilibiografía y aporobiografía.

Aporobiografía es la biografía de personas, de comunidades desamparadas. Su etimología es aporo, pobreza, bios, vida, grafos, escribir. Escritura de la vida bajo condiciones de pobreza económica o fragilidades de otra índole que, en algún momento, nos ha tornado vulnerables y marginados; es un relatar las dificultades para sobrevivir o siquiera para resolver las necesidades básicas a partir de cualquier violación a nuestros derechos humanos; es un retratar las condiciones de marginalidad, vulnerabilidad, discriminación, exclusión o desigualdad. Escribir nuestra aporobiografía es un desafío que nos va a conectar con cientos de exclusiones padecidas o que hemos hecho padecer. (González 2021, p. 70)

Las aporobiografías nos abre camino a relatar nuestras dificultades sin caer en las molestas autobiografías contemporáneas donde se enfatiza en el éxito, en la felicidad, en la acumulación de bienes y poderes.

Una contribución relevante sobre las narrativas: la perspectiva de Jerome Bruner

Según Bruner, el giro interpretativo comenzó en el primer cuarto del siglo XX, apareciendo primero en la literatura, pasando luego sucesivamente a la historia, las ciencias sociales y la epistemología, y llegando finalmente al ámbito

de la educación entre los años 80 y 90 del siglo XX. Hacia mediados de los 70, el significado se convirtió en un elemento central de las ciencias sociales. El momento de transición se relacionó específicamente con el giro narrativo (entendido como el creciente interés en la narrativa tanto en la investigación como en la práctica), y se produjo en el transcurso de los años 80, que según Bruner es el momento en el que la idea del *self* como narrador o narrador se hizo más evidente. Este nuevo impulso se reflejó en un corto espacio de tiempo en diferentes disciplinas.

Estas transformaciones epistemológicas forman parte de un movimiento intelectual más amplio: el enfoque cualitativo. Este enfoque se ha caracterizado por su postura crítica frente al positivismo, la redefinición más amplia del concepto de ciencias humanas, un enfoque en la interpretación y en la construcción de significado, así como el uso de métodos y técnicas de investigación cualitativa, como la entrevista abierta, la observación participante, la investigación-acción y las narrativas e historias de vida. El constructivismo, el posmodernismo y los estudios literarios, por su parte, han influido en el desarrollo de estas tendencias, y dichos enfoques han tenido un gran impacto en la psicología y la educación. Es en este contexto de renovación epistemológica y metodológica en donde debemos situar a Jerome Bruner como un innovador del paradigma narrativo en las ciencias sociales (Spector-Mersel, 2010).

Bruner ha destacado la importancia del significado como proceso central de la mente individual, así como de la interacción social. En psicología, la creación del significado

debe situarse dentro de una comunidad de práctica. La cultura prosaica en (González 2020b), el culturalismo asume un modo compartido y simbólico de preservar, crear y comunicar el mundo humano. Los significados tienen un carácter situado y esto permite su negociabilidad y comunicabilidad.

Bruner publicó un texto de enorme influencia (Bruner, 1985), en el que defendió la existencia de dos modos básicos de pensamiento: el pensamiento paradigmático o lógico-científico y el pensamiento narrativo. Ambos modos operan con medios, fines y criterios de legitimidad diferentes. El modo narrativo se basa en el conocimiento y las historias comunes; se interesa por las vicisitudes de las acciones humanas, desarrolla el conocimiento práctico y situado; tiene una estructura temporal y hace hincapié en la capacidad de agencia de los actores sociales (Bruner, 1985, 1987, 1991).

Las narraciones se caracterizan por su complejidad. Las historias tratan de problemas, dilemas, contradicciones y desequilibrios. Conectan el pasado, el presente y el futuro, y vinculan las experiencias pasadas con lo que puede estar por venir. Bruner insiste en la centralidad del proceso de imaginar y crear alternativas subjetivas. Por ello destaca la importancia de los *mundos posibles*, incluso en sectores como el del derecho, en los que la posibilidad de contemplar o prever alternativas aparentemente no existe (Bruner, 2002). Esta capacidad de las narrativas para imaginar y construir otros mundos, y para tratar de hacerlos realidad, es un rasgo esencial de la capacidad humana para transformar nuestro propio ser y nuestros contextos sociales. La realidad narrativa

tiene un alto nivel de complejidad, que se manifiesta a través de sus características específicas: temporalidad, particularidad genérica, intertextualidad, canonicidad implícita, negociabilidad, referencia ambigua y extensión histórica (Bruner, 1996, 133-147).

Bruner ha enfatizado y criticado nuestra ignorancia del tema de la narración. El conocimiento de las formas en que interpretamos, construimos y usamos las historias ha sido inexistente o marginal en el sistema educativo, así como en otras áreas. Bruner también critica la falta de interés en la narrativa y el énfasis en los modos de conocimiento lógico-científico (sabemos más del triángulo en ángulo recto que de la *Poética de Aristóteles*). En un intento por cambiar la situación, Bruner ha dedicado muchos esfuerzos a introducir la narrativa en la investigación, la enseñanza, el derecho y los debates sociales. La enseñanza del arte de la narrativa y la narración de historias representa una necesidad, pero, al mismo tiempo, un desafío, dada la dificultad de la tarea.

El carácter problemático e inestable de las historias se hace expresamente evidente en las autobiografías narrativas, o, dicho de otro modo, en las narraciones en las que coinciden el autor, el narrador y el protagonista. Bruner llega a afirmar que el desarrollo de la autobiografía puede ser el proyecto de investigación más importante en el campo de la psicología. En este punto cita a Ricoeur, quien sostuvo que las experiencias pasadas sólo pueden describirse mediante una narración (Bruner, 1987). La autobiografía asume un conjunto de procedimientos para relatar las experiencias pasadas y, de esta manera, crear la vida misma. La

autobiografía es simultáneamente un logro cognitivo y emocional. Bruner vincula las modalidades de la narrativa autobiográfica con la cultura, dado que la cultura proporciona modelos cognitivos y lingüísticos para guiar a los narrativos. Al final, "nos convertimos en la narrativa autobiográfica mediante la cual 'contamos' una vida" (Bruner, 1987). La cultura proporciona entonces las herramientas, los recursos y los conjuntos de procesos regulares dentro de un marco colectivo de posibilidades y limitaciones. Abordar la autobiografía significa ocuparse de las concepciones del yo. Bruner critica el esencialismo, el realismo y el objetivismo de las concepciones clásicas del yo y alaba -siguiendo las contribuciones de la psicología cognitiva y el constructivismo- un yo que es transaccional, distribuido, dialógico, narrativo y agentivo (Bruner, 1990, 99-116). "No hay tal cosa como un yo intuitivamente obvio y esencial que conocer... constantemente construimos y reconstruimos nuestro yo para satisfacer las necesidades de las situaciones que encontramos..." (Bruner, 2002, 64). Por un lado, el yo es un producto de las condiciones y contextos en los que opera. Por otro lado, el yo se construye y transforma a través de las historias que recibe, crea y comparte.

Principales paradigmas en el campo biográfico y narrativo

Como una tentativa exploratoria y provisional, presentamos algunas perspectivas teóricas contemporáneas

influyentes en el campo de la investigación y la formación con historias de vida. El interés por relacionar explícitamente las teorías sociales y psicológicas con las historias de vida es relativamente reciente y, en el caso de la educación, están en sus primeras etapas (Pineau y Le Grand, 1996; Olagnero, 2004; Bron y Schemmann, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Chamberlaine, Bornat y Wengraf, 2000; Roberts, 2002; Rustin, 2000; Plummer, 2001; West, Alheit, Andersen y Merrill, 2007).

Entre las perspectivas que hemos seleccionado figuran el neorrealismo postpositivista, la teoría crítica neomarxista, el psicoanálisis y la psicología narrativa, la hermenéutica, la fenomenología, el postestructuralismo y el feminismo.

Neorrealismo y postpositivismo

Consideramos que el postpositivismo es una versión modernizada y atenuada del positivismo, que sigue manteniendo como objetivos de la investigación la predicción y el control. En el postpositivismo se insiste en una justificación relativa, sometida a la crítica y a la revisión, en línea con los postulados popperianos. En esta perspectiva nomotética, se defiende un realismo crítico, una epistemología objetivista basada en la falsabilidad y una metodología manipulativa, pero con modificaciones. Esto implica la recogida de información sobre el punto de vista de los actores sociales y sobre el contexto situacional (Denzin y Lincoln, 2000; González Monteagudo, 1996a, 20-35).

Entre las diferentes aproximaciones a los documentos personales, la perspectiva nomotética pretende derivar del análisis de los documentos humanas explicaciones sobre los fenómenos estudiados, llegando en ocasiones a cuantificar y relacionar diferentes variables. Esta primera postura es la que mantiene Pujadas (1992, 69-78), que propone la categorización y clasificación de los relatos biográficos, de manera que sea posible contrastar los fenómenos analizados con las hipótesis de partida. Pujadas (1992, 73ss.) propone la técnica del análisis de contenido, a través de la categorización y operacionalización de todas las variables.

Este enfoque está presente en la metodología de los *récits de vie* divulgada por Bertaux (1997) desde hace tres décadas y también, en un sentido más general, en el estilo de investigación biográfica del interaccionismo clásico. Bertaux usa la expresión enfoque biográfico, y no la de historias de vida, porque opina que la primera incluye los rasgos de la observación y la reflexión, y no queda reducida a una mera recogida de datos. Bertaux entiende que el objeto del enfoque biográfico tiene que ver con el relato de la práctica de las relaciones sociales, tanto en el campo socioestructural como sociosimbólico. Los relatos deben ser triangulados con los procesos sociales.

Denzin (1989, 49-68) ofrece una descripción del enfoque interpretativo clásico, que denomina objetivo o de historia natural. En esta perspectiva clásica (Denzin comenta el famoso libro de Shaw *The Jack Roller*), el proceso de investigación comienza con una operacionalización inicial de los conceptos claves y con la elección del sujeto y el ámbito

del trabajo. Los registros sobre el sujeto deben ser controlados y contrastados, de manera que se puedan cumplir ciertas garantías sobre la validez y la fiabilidad. Finalmente, se trata de confirmar las hipótesis planteadas, redactando el informe y valorando las aportaciones del estudio de cara al progreso de la teoría. En los últimos años, algunos sociólogos alemanes, y en particular Kohli, han actualizado el enfoque clásico, bajo la etiqueta, un tanto ambigua, de hermenéutica objetiva. Denzin encuentra en esta corriente aspectos positivos (por ejemplo, la consideración de las historias de vida como producciones contextuales e interactivas) y negativos (por ejemplo, la concepción lineal de las biografías y el compromiso con el control de los sesgos, que conduce a la reducción de las experiencias humanas a datos).

Teoría crítica y neomarxismo

Se ha prestado muy escasa atención a la conexión entre historias de vida y teoría crítica, a pesar del énfasis de Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* en las perspectivas hermenéuticas e interaccionistas. En esta sección sólo queremos apuntar algunas ideas para promover un mayor interés hacia la articulación entre historias de vida y emancipación, cuestión ya explorada por Le Grand (1996) y, sobre todo, por Brun (2001).

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt se apoyan en el legado filosófico alemán de Marx, Kant, Hegel y

Weber. De manera especial, se alinean con Marx en la denuncia de la injusticia, de la desigualdad y de la dominación presentes en las sociedades occidentales capitalistas avanzadas. Esta reconsideración de algunos temas del ámbito marxista ha supuesto que la obra de Horkheimer, Adorno y Marcuse pueda encuadrarse dentro de una tradición de pensamiento social de carácter neo-marxista (Kincheloe, 1991; Kincheloe y McLaren, 1994; Carr y Kemmis, 1986). La aspiración de Horkheimer es constituir una teoría crítica totalizante y dialéctica de la sociedad humana en su conjunto y, en concreto, de la sociedad industrial avanzada, con el fin de estimular una transformación racional que tenga en cuenta al hombre, su libertad, su creatividad y su armonioso desarrollo, en una colaboración abierta con los demás. Estas ideas presuponen la aspiración a la supresión de un sistema social opresor y desigual. En Honnet (2006) y las preguntas por el reconocimiento como ideología se acercan al mundo autobiográfico, la existencia.

Una parte importante de la aproximación crítica actual encuentra su inspiración en la obra de Habermas (1989), continuadora del legado de la llamada primera generación de los filósofos de Frankfurt. El análisis propuesto por Habermas (1989) nos remite a la consideración de los diferentes intereses presentes en la investigación. En primer lugar, las ciencias empírico-analíticas, al igual que la tradición filosófica, practican una actitud divorciada de los intereses naturales de la vida, dirigida al descubrimiento del orden legal del universo, tal y como de hecho se supone que es. En

estas ciencias, la teoría se articula en conjuntos de proposiciones hipotético-deductivas que permiten la formulación de leyes con contenido empírico, dirigidas a la elaboración de predicciones que permitirán la explotación técnica. En segundo lugar, el objetivo de las ciencias histórico-hermenéuticas consiste en la comprensión de los significados, hecha posible mediante las reglas interpretativas de la hermenéutica. El interés presente en estas ciencias es de carácter práctico y está orientado a una búsqueda del consenso entre los sujetos, en el ámbito de una autocomprensión derivada de la tradición. Por último, las ciencias sociales críticamente orientadas, guiadas por el concepto de la autorreflexión, están determinadas por un interés emancipatorio. Se trata de un interés humano en relación con la autonomía y la responsabilidad.

La ilustración genuina y no distorsionada implica la comprensión de las experiencias y entendimientos de todos los participantes, la comunicación abierta y libre orientada por la libertad de discurso, y el desarrollo de una orientación común para la acción. Kemmis (1993) ha propuesto el concepto de comunidades críticas de profesores para dar cuenta de los procesos grupales realizados por los profesores para ilustrarse sobre su propia práctica. Entre los autores que han realizado aportaciones importantes al enfoque crítico, destacamos a Freire (1985), que se anticipó lúcidamente en los años 60 a muchos de los temas que el discurso crítico ha puesto de relieve en los últimos años, y a Giroux (1988), que ha criticado las insuficiencias de las teorías de la reproducción y ha enfatizado las posibilidades alternativas

contenidas en lo que llama las teorías de la producción. Giroux ha tratado especialmente el papel de los profesores como intelectuales transformativos, inspirándose en una gran variedad de perspectivas teóricas y combinando las ideas neomarxistas (principalmente Gramsci) con las orientaciones genealógicas y deconstruccionistas (Foucault, Derrida). Con este autor encontramos una nueva muestra de la hibridación teórica y paradigmática característica de las últimas décadas.

Psicoanálisis, psicología narrativa y desarrollo personal

El enfoque de la historia de casos tuvo un papel fundamental en el desarrollo del psicoanálisis de Freud, el cual hizo famosos casos como los de *Dora* o *Juanito*. De una manera históricamente paralela al desarrollo de las corrientes historicistas y fenomenológicas, Freud puso en tela de juicio los supuestos gnoseológicos y metodológicos de la psicología de su tiempo. Freud rechazó los enfoques positivistas de la investigación y elaboró un método interpretativo basado en el empleo del estudio de casos y de la entrevista clínica (Rustin, 2000). Su posición epistemológica ideográfica (aunque orientada a una explicación del comportamiento humano) ha tenido una gran influencia. A partir sobre todo de los planteamientos psicoanalíticos surgieron la psicobiografía y la psicohistoria. Ésta última supone la utilización de una psicología sistemática en el marco de la investigación histórica. En este ámbito se estudia la relación de la personalidad con la obra de arte, con el

comportamiento político y con el cambio de identidad colectiva (es decir, el estudio de la personalidad en sus relaciones con el artista, el político y el jefe carismático). El estudio clásico que marcó la pauta inicial fue el escrito de Freud sobre un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. Posteriormente, autores como Erickson y Allport escribieron ensayos psicobiográficos. En la psicohistoria existen dos tendencias principales. La de corte psicoanalítico y existencial está unida a la figura del psiquiatra Binswanger, que desarrolló su obra en los años veinte (Villers, 1996). En la década siguiente, C. Bühler, influida por Dilthey, configuró la segunda tendencia de la psicohistoria, centrada en el concepto de "ciclo vital" (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 127-136). Entre los psicólogos que han defendido y utilizado el método de historias de vida hay que mencionar principalmente a Allport, autor, entre otras obras, de *Letters from Jenny*, obra de 1965, en la que estudia la correspondencia dirigida por una anciana a dos amigos de su hijo. El sutil análisis de Allport muestra las ventajas que podemos obtener del enfoque biográfico en el desarrollo del conocimiento psicológico (cf. Plummer, 2001, 53-54).

Los psicólogos dinámicos, prosiguiendo la tarea iniciada por Freud, han profundizado en la exploración de los sentimientos humanos, empleando para ello una gran variedad de enfoques teóricos y técnicos, apoyados, entre otros recursos, en la comunicación verbal, las asociaciones libres, los sueños, el cuerpo, el dibujo, el teatro, el grupo y las relaciones familiares. Actualmente, la hibridación entre investigación, formación, desarrollo personal y terapia es

evidente en muchas de las publicaciones sobre historias de vida (Niewiadowski y Villers, 2002; Naranjo, 2004; Feldhendler, 2004; Cornejo y Brik Levy, 2003). Por otra parte, la psicología cualitativa y narrativa y los enfoques del desarrollo personal han prestado una fuerte atención a los paradigmas biográficos (Crossley, 2002; Bruner, 1991, 1997; Freeman, 1993; Kenyon y Randall, 1997; Kenyon, Clark y DeVries, 2001).

Hermenéutica

El enfoque hermenéutico constituye el fundamento filosófico y, en parte, metodológico del interpretativismo en las ciencias sociales (Ortega, 2002; Hazzard, 2000). La hermenéutica es una teoría ontológica del entendimiento. Se orienta hacia el análisis cualitativo y se centra en el lenguaje y en la comprensión del significado teniendo en cuenta el contexto en el que se produce (Ödman, 1990, 2927). La hermenéutica es una perspectiva muy influyente en historias de vida, tanto en el ámbito germánico (en el cual tiende a concebirse como una metodología objetiva) como fuera en otros ámbitos europeos.

Gadamer, partiendo de Heidegger, realiza una exploración hermenéutica del ser histórico, tal como se manifiesta en la tradición del lenguaje. Esto supone un alejamiento tanto del subjetivismo como del objetivismo racionalista y positivista. Según Gadamer, no es posible eludir el prejuicio en el esfuerzo interpretativo. "Comprender

es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión", escribe Gadamer (1994, 291). La comprensión tiene lugar en el acontecer de una tradición y es, por consiguiente, una relación entre el sujeto interpretante y el texto, sujeto y objeto interpretados. Los conceptos de tradición y de prejuicio (los prejuicios se refieren a las ideas que configuran una determinada cultura o tradición) no tienen en Gadamer un sentido peyorativo o negativo. Al contrario, ambos, prejuicio y tradición, constituyen posibilidades para abrir nuevos caminos dentro del acontecer histórico, puesto que la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia. Otro elemento que caracteriza la comprensión es su inacabamiento, producto de la finitud del hombre. Siempre, dice Gadamer, podemos aspirar a una interpretación mejor y más completa.

El intérprete ha de ser sensible a la alteridad del texto y hablar para escuchar al texto o al otro. Esto implica que el intérprete, o el investigador, debe poner en marcha una comprensión con conciencia metodológica, volviendo conscientes sus propias anticipaciones para poderlas controlar (Reale y Antiseri, 1983, III). Dos ideas importantes que se desprenden del análisis de Gadamer son las ideas de experiencia y de diálogo. La experiencia es válida hasta que no se ve contradicha por una nueva experiencia. "La dialéctica de la experiencia -escribe Gadamer- no tiene su culminación en un saber, sino en aquella apertura a la experiencia que es resultado de la experiencia misma" (cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 566). Por eso, podemos decir que el destino de la hermenéutica "... no es otro que el de

cualificar la experiencia singular y colectiva que se tiene del mundo" (Fermoso et al., 1993, 58). Gadamer insiste una y otra vez en la lógica de la pregunta y de la respuesta y en el hecho de que no se puede enunciar nada si no es función de una respuesta a una pregunta. Desde esta perspectiva, en la tarea interpretativa no hay aprehensión, sino comunicación. Esta comunicación se da entre el investigador y los investigados, así como entre los investigadores.

La metodología clásica de la comprensión interpretativa, según Ortiz-Osés (1976, 206-207), supone tres momentos sucesivos: la aclaración del significado textual (semántica); el estudio de la significación intertextual (sintáctica); y la dilucidación del sentido contextual (pragmática). Para Ortiz-Osés, la hermenéutica, en tanto que teoría generalizada de la interpretación desemboca en una teoría antropológica del sentido, ligada a la teoría de la comunicación y a la semiología.

En el ámbito francófono, la hermenéutica de Ricoeur (2000) está teniendo una influencia considerable en los debates teóricos sobre historias de vida desde hace dos décadas., En los últimos años la influencia comienza a hacerse evidente también en el ámbito anglosajón (Roberts, 2002). Es evidente que existe una fuerte, aunque en muchas ocasiones no explicitada, influencia de la hermenéutica en una parte importante de la investigación y la formación auto/biográficas.

Fenomenología

La mirada subjetiva y experiencial de la fenomenología ha sido un elemento importante para trabajar con la experiencia vivida y con la escritura auto/biográfica (sobre investigación, formación y fenomenología, cf. Van Maanen, 1993). A partir de la década de los sesenta experimentó un considerable auge la fenomenología social. Aquí nos centramos en las aportaciones de Schutz. La sociología de Schutz se sitúa dentro de la corriente más amplia de las sociologías interpretativas. Como rasgos comunes a todas ellas se suelen señalar los siguientes: a) oposición al funcionalismo; b) concepción de los individuos como creadores de significados; c) consideración del orden social y de las categorías sociales como elementos problemáticos; d) desconfianza hacia la cuantificación y la utilización de categorías objetivas; y e) preocupación por la transmisión y la adquisición de procesos interpretativos (cf. Marjoribanks, 1993, 5266).

El interés básico de Schutz consiste en la consideración de los modos en los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen el mundo de la vida cotidiana. Poniendo de relieve la naturaleza constitutiva de la conciencia y de la interacción, Schutz argumenta que el centro de atención de las ciencias sociales debiera ser las formas a través de las cuales el mundo de la vida (en el sentido del mundo experiencial que normalmente damos por supuestos) es producido y experimentado por los actores sociales (Holstein y Gubrium, 1994, 262-263).

Para dar cuenta de estos fenómenos, Schutz se propone analizar la experiencia subjetiva e intersubjetiva de los individuos, mostrando el razonamiento de sentido común que permite a los miembros producir la facticidad del mundo social, es decir, considerarlo como algo consistente y dotado de sentido. En la base de este proceso está la llamada *actitud natural*, que mantenemos de manera tácita en la vida cotidiana (Lapassade, 1991, 69). En este análisis del mundo social, Schutz ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de simbolización y de las configuraciones significativas de cara a hacer posible la comprensión humana de carácter intersubjetivo. Según Schutz, la conciencia de la vida cotidiana es una conciencia social y se sirve fundamentalmente de las simbolizaciones lingüísticas, las cuales posibilitan las tipificaciones. Mediante las tipificaciones, los sujetos ordenan, clasifican y pautan la compleja realidad del mundo social.

Schutz se alinea con las posiciones epistemológicas cualitativas de orientación radical. No es posible la investigación social si se ignora el mundo subjetivo de los actores y el modo en que se constituye ese mundo en la interacción social. Según Cicourel (1964, 83-87), el problema metodológico planteado por Schutz consiste en que el investigador social debe operar en un doble plano: el de su sistema de creencias de sentido común y el de su teoría científica. Para salvar este escollo, aparentemente contradictorio, Schutz defiende que el esquema de selección y de interpretación del observador debe estar determinado por la actitud científica, abandonada temporalmente para ser

recuperada después. Esto permitiría compatibilizar la existencia y el uso de una teoría científica por parte del investigador con la conveniencia de que el investigador se sitúe, también, en el sistema de pertinencias de sentido común de los participantes. Sólo de esta forma, según Cicourel (1964, 84-85), podemos salvar el escollo de quedar atrapados en las ideas vulgares que normalmente utiliza el sociólogo. Otra consecuencia de este planteamiento es que, aunque se adopte el punto de vista del actor, esto no significa que deban emplearse los métodos de prueba del actor, puesto que dichos métodos forman parte del sentido común cotidiano y no han sido objeto de problematización y sus propiedades no han sido aclaradas convenientemente

Postestructuralismo, postmodernismo y feminismo

Junto a los enfoques realistas e interaccionistas clásicos, en los años 80 fueron apareciendo planteamientos postestructuralistas y postmodernistas. Para presentar este enfoque, comentamos la influyente obra de Denzin (1989) sobre la biografía interpretativa, escrita desde la perspectiva del interaccionismo postmodernista y que acertó a condensar los principales argumentos postmodernistas del pensamiento europeo y a extraer de ellos relevantes implicaciones para reorientar, dentro del ámbito anglosajón, el estilo de investigación biográfica precedente. Denzin considera insuficiente el interaccionismo de Mead y Blumer a causa del realismo empírico ingenuo, la concepción romántica del otro y una filosofía social conservadora. Para desarrollar una

versión más postmodernista del interaccionismo, Denzin recoge las aportaciones de la filosofía postestructural, del feminismo y de los estudios culturales.

Denzin (1989) parte de tres fuentes: la crítica sociológica de Mills (1959); la razón dialéctica de Sartre (1960) y su método progresivo-regresivo aplicado a la historia de Flaubert; y el enfoque deconstructivo de Derrida. También se apoya en Dilthey, Weber, Barthes, Gadamer, la teoría feminista y los estudios culturales. El objetivo del libro es la discusión de cómo se leen y se escriben los textos biográficos en tanto que producciones sesgadas e imbuidas de valores de clase social y de género. Los documentos humanos tienen una naturaleza ficcional, puesto que las personas que reflejan estos relatos son creadas mediante la escritura, la narración oral y otros sistemas discursivos. El significado de una vida es dado en el texto que la describe, en viaje entre instantáneas, Gonzalez (2018). Este significado es construido socialmente y se configura a partir de la convención narrativa y de la ideología cultural. Por eso, carece de sentido la insistencia unilateral sobre el problema de la verdad y de la coherencia. De esta manera, Denzin (1989, 35-37) se sitúa más allá del enfoque biográfico que denomina genérico o tipológico, en el cual incluye como textos canónicos las *Confesiones* de San Agustín y *El campesino polaco*. El enfoque genérico no considera el género mismo (en el sentido de estilo o forma reconocidos de trabajar la historia de vida) como una construcción social, congela los fenómenos sociales y trata de cartografiar la realidad, considerada como algo diferente de la ficción. Valiéndose de

conceptos derridianos como escritura, diferencia/diferancia y presencia, Denzin (1989, 44-47) argumenta que los textos no tienen centro o estructura esencial, dado que los signos de los que dependen sólo existen en tanto que transformaciones y huellas, y carecen de significados estables.

En cuanto a los formatos interpretativos, Denzin (1989, 58ss.) plantea tres tipos: a) los enfoques de relatos que son presentados totalmente desde el punto de vista del sujeto (es el caso de los libros de Lewis); b) los enfoques de relatos producidos desde el punto de vista del sujeto, pero que son usados por el investigador con propósitos interpretativos antropológicos, sociológicos o de otro tipo; y c) los enfoques que tejen la vida del sujeto entre y a través de las interpretaciones del investigador; en este último caso, en el que Denzin sitúa el método regresivo-progresivo de Sartre, se trata de fabricar o construir el sentido de la vida. El concepto de epifanía es fundamental en la perspectiva de Denzin (1989, 71). Las epifanías son momentos y experiencias interaccionales que dejan una huella en las vidas de la gente. En ellas se manifiesta el carácter personal. Se trata de momentos de crisis, que producen una alteración de las principales estructuras de significado de las personas. Denzin plantea que el enfoque biográfico debe centrarse en el análisis de las epifanías. En definitiva, Denzin cuestiona los enfoques convencionales sobre la interpretación biográfica y recoge el criticismo cultural de las corrientes más recientes del pensamiento filosófico y de la investigación social.

La investigación y la epistemología feministas han sido muy influyentes para comprender la representación y la

escritura como actividades políticas, emocionales y dependientes del género (Reinharz, 1992; Olesen, 2000; Coffey, 1999; Dybbroe y Ollagnier, 2003). El feminismo ha llamado la atención sobre la subjetividad y la experiencia personal y, en este sentido, ha sido un elemento importante para el desarrollo de los enfoques auto/biográficos, particularmente en el ámbito anglosajón. Reinharz recuerda que “muchas feministas han escrito que ‘encontrar la propia voz’ es un proceso crucial de la investigación y la escritura” (Reinharz, 1992, 16). El feminismo empiricista, las epistemologías desde el punto de vista feminista y el feminismo postmodernista han contribuido a construir una nueva mirada sobre el conocimiento y la identidad (Schwandt, 2001, 92-93). La búsqueda de una voz implicada y subjetiva es una lucha intelectual y emocional.

Los teóricos de la descolonialidad Grosfoguel (2011), los del sur-sur otorgan un lugar destacado a los enfoques autobiográficos para descolocar las grandes biografías de políticos y personalidades de la sociedad en detrimento u olvido de aquellas vidas cotidianas, Gonzalez (2018), que, pese a cualquier ideología, nos podrán entregar rasgos de una época que biografías de personajes reconocidos pueden esconderlos.

Algunos retos actuales en el ámbito biográfico y narrativo

Seguidamente, vamos a enumerar algunos de los retos más relevantes sobre los que necesitamos concentrar nuestra

atención a la hora de trabajar las narrativas y las historias de vida, resaltando las problemáticas metodológicas y las relaciones entre los actores implicados en el trabajo biográfico:

- El problema de los criterios de interpretación y de análisis de las narrativas, particularmente problemáticos en el caso de los relatos autobiográficos, como sugiere González (2021c) *Philosopher les diversités dans les mondes postmodernes*. Necesitamos seguir explorando estrategias y procedimientos para trabajar el distanciamiento crítico respecto de los documentos personales. El trabajo en grupo resulta imprescindible. También es importante el trabajo de acompañamiento de formadores bien entrenados y que han vivido en ellos mismos las dificultades y los conflictos de la formación y de la investigación con foco autobiográfico.
- El papel de los actores sociales y de los participantes que funcionan como colaboradores a la hora de generar interpretaciones y análisis. Este tópico es altamente relevante en el dominio educativo. El modo en que se enfrenta evidencia una línea de división o fractura entre los enfoques más centrados en la investigación y aquellos otros que tiene su foco de interés en la práctica educativa y en la colaboración activa entre profesionales y actores sociales, tanto en la investigación como en la formación.
- El riesgo de la reificación y de la esencialización de las narrativas, considerándolas como datos objetivos, ligadas a una interpretación tradicional del self.
- La investigación biográfica puede contribuir al estudio de las identidades fluidas, cambiantes y heterogéneas de la modernidad tardía. Para ello, siempre hemos de considerar las biografías como formadas histórica y social

- No sólo el dolor, la tragedia o los éxitos, en medio de ellos el humor, González (2019) es una dimensión necesaria en las narrativas de sí.
- La necesidad del trabajo colaborativo entre las diferentes disciplinas González (2021d), usando variados enfoques y potenciando la relación entre las perspectivas micro, meso y macro, entre enfoques de agencia y de estructura, y finalmente combinando perspectivas individuales y de grupo.
- El debate en torno a la neutralidad ideológica y axiológica de la investigación en las ciencias sociales. Pensamos que es necesario desarrollar una perspectiva situada política y socialmente en nuestros proyectos narrativos y biográficos. La discusión crítica sobre los usos económicos y políticos del storytelling debe ser potenciada y alentada entre las comunidades de investigadores (Salmon, 2010).
- La diversidad de nuestros contextos lingüísticos nacionales y disciplinares (Gonzalez, 2022), que plantea dificultades³⁹ para la colaboración. Pensamos que deberíamos de ser más sensibles y más conscientes de estas cuestiones, con el fin de encontrar el mejor modo de gestionarlas en un mundo globalizado e interrelacionado (Castells, 2003). Esto implica favorecer la inclusividad, pero sin olvidar ni marginar las perspectivas centradas en lo local y en lo regional. Deberíamos de profundizar el trabajo en redes, desarrollando proyectos transnacionales.

Referencias

- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bruner J. (1985), Narrative and paradigmatic modes of thought. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner. Vol. 2.* (pp. 116–128). New York: Routledge.
- Bruner J. (1987), Life as narrative. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner. Vol. 2.* (pp. 129–140). New York: Routledge.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1991), The narrative construal of reality. In J. Bruner (1996). *The culture of education* (pp. 130–149). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (2002), *Making Stories. Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castells M. (2003), *La era de la información. Volumen 2 : El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Coffey A. (1999), *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London: Sage.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.
- Denzin N. K. (1989), *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Ferrarotti F. (1983), *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.
- Formenti L. (2002), *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Foucault M. (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer H.-G. (1994), *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- González Monteagudo, J. (2009). *Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (12). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10240>

- González G. M. A. (2018). Instantáneas en torno a la pedagogía y al desarrollo humano. En Miguel Alberto González González y otros (2018). Libro, Comunicación, educación y cultura. Movilidades y perspectivas. pp. 19-39. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- González G. M. A. (2019). El vértigo del humor y la filosofía en los literatos Pessoa y Saramago. En María Teresa Carreño, Gloria Clemencia Valencia González, Miguel Alberto González González, Valentina González, Jorge Alberto Forero Santos. (2019). Tres Temas fundantes de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo. Pp. 83-97. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- González G, M. A. (2020b). Cultura prosaica. Figuras retóricas en música popular. México: Ipecal.
- González G, M. A. (2020). Literatura y migración. Lo absurdo nos habita. En González G, M. A. Migraciones, rasgaduras humanas (pp. 13-54). Tarragona: Universitat de Rovira i Virgili.
- González G, M. A. (2021). Aporobiografías. Testimoniar nuestras fragilidades. México: Ipecal.
- González G, M. A. (2021b). Del homo Demens al Homo Consumers. En González. Pensarnos y sentirnos en transiciones sociales y epocales. ISBN: 9798-54-66-97-08-2. En: México: Ipecal, Universidad de Murcia, Horizontes Humanos de Kalkan. 2021, pp. 11-22. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/355099335_Del_homo_demens_al_homo_consumers. Acceso em 30 julho 2023.
- González G. M. A. (2021c). Philosopher les diversités dans les mondes postmodernes. En. Pascal Lafont et Marcel Pariat (2021). Comparaison Plurielle Formation et Développement : Incertitudes économiques, sociales et éducatives sur fond de pandémie mondiale. Pp. 37-54. Paris : Éditions Connaissances et Savoirs. En: https://www.researchgate.net/publication/372365998_Philosopher_les_diversites_dans_les_mondes_postmodernes
- González G, M. A. (2021d). Lenguajes de la guerra dentro de la escritura literaria. La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación. Las diversidades amenazadas. En C. E. Cardona y G. Guarín (comps.), Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea (pp. 425-456). Manizales: Universidad de Manizales.

- González G, M. A. (2022). ¿Por qué escuchar al otro, lo otro? En Toro y González, Reconocer las diversidades. Prácticas formativas de y no reconocimiento de la diversidad. ISBN: 9798-978-628-95398-3-7 (pp. 17-22). Popayán: Unicomfauca. <https://www.researchgate.net/publication/370520526> Por que escuchar al otro lo otro
- Geertz C. (1988), *Works and lives*. The anthropologist as author. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grosfoguel R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales *Tabula Rasa*, núm. 14, enero-junio, 2011, pp. 341-355. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
- Habermas J. (1989), *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Honneth, Axel. (2006). El reconocimiento como ideología. En: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33> (Recuperado en junio de 2022)
- Kemmis S. (1993), La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la escuela*, 19, 15-38.
- Langness L.L. (1965), *The Life History in Anthropological Science*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lewis O. (1968), *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz.
- Mills C.W. (1959), *La imaginación sociológica*. México: F.C.E.
- Olagnero M. (2004), *Vite nel tempo. La ricerca biografica in Sociologia*. Roma : Carocci editore.
- Peneff J. (1990), *La méthode biographique*. De l'École de Chicago à l'histoire orale. Paris: Armand Colin.
- Pineau G., Le Grand J.-L. (1996), *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Plummer K. (2001), *Documents of Life 2*. London: Allen & Unwin.
- Ricoeur P. (2000), *La memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Salmon C. (2010), *Storytelling. Bewitching the modern mind*. London: Verso.
- Spector-Mersel G. (2010), Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20, (1), 204–224.

Homo scientificus pensantus: pensamiento artificial como intencionalidad humana durante el aprendizaje diverso y profundo en sistemas complejos por Andrés Felipe Restrepo Pineda³

Resumen

La interacción con herramientas de generación automática de código fuente en lenguajes orientados a objetos permiten de forma simple configurar los parámetros de los elementos con el propósito de establecer funciones específicas y aleatorias del entorno en que se desarrollan. La diversidad de aplicaciones que se ponen al servicio de

³ Magister en Educación, Universidad Católica de Manizales. Estudiante doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente del Colegio Montessori, Medellín. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2634-7286>; email: ufelipe2010@hotmail.com

cualquier sujeto cognoscente es muy amplia. La creación de estos modelos en un lenguaje modelado como UML, instituye un modelado sensorial frecuente e innovador y sintácticamente rico para la construcción, la delineación y la ejecución de sistemas de software complejos, tanto en organización como en procedimientos a través de la generación de código en diversos lenguajes como C++, Java, Python y PHP. Cabe destacar que el comportamiento de las conexiones neuronales en el Homo Scientificus Pensantus se manifiesta como circuitos, cuyas conexiones sinápticas ordenadas se producen como resultado de la unión de las neuronas a otras zonas correspondientes tras la migración neuronal.

Palabras clave: Pensamiento Artificial, Conexiones Neuronales, Redes de Aprendizaje Profundo, Modelos Computacionales, ciborgs.

El Pensamiento Artificial

Ha permitido al ser humano realizar una serie de actividades repetitivas que lo conducen a generar soluciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje al igual que las redes neuronales artificiales en el campo computacional, esto a través de la creación de una aplicación que integre componentes externos.

Hoy en día se habla de pensamiento computacional, y se percibe como un proceso de pensamiento aunado de herramientas intelectuales que pueden ser potenciadas por el

ser humano para desarrollar y resolver problemas, utilizando las nociones esenciales de descomposición, abstracción, patrones y algoritmos en la informática. Este término tomó fuerza gracias a Janette Wings quien se inspiró para dar una nueva mirada a este concepto aunado de nuevas posibilidades de horizontes desde el campo educativo y que intercede a través de representaciones, de forma que pueda ser realizada desde el campo de alfabetización digital que se pone al servicio y se traspone dentro de las culturas emergentes.

El arte de recordar es el arte de pensar. El conocimiento no debería imprimirse sino más bien conectarse con ideas, experiencias, contenidos y comunidades para que permanezca en la memoria. A lo largo de la historia los seres humanos han interactuado directamente con los recortes de realidades en un mismo sentido. La evolución de los diferentes artefactos, sistemas y procesos que han metamorfoseado con diferentes sentidos y representaciones del conocimiento en sí mismo, evocan nuevos *Imperios Culturales*, es decir, se hace referencia a las nuevas emergencias de comunidades que se configuran con tributos ideológicos desarrollados a través de los medios de comunicación y otros modos de producción tecnológicos, que se producen y se comercializan a través de una expansión que genera cambios a grandes rasgos, tratando de alfabetizar, pero que a su vez deslegitima y desnaturaliza al sujeto uno a uno, como nodos que interactúan y se disgregan para tratar de comprender la información en sus múltiples representaciones textuales, gráficas, icónicas y que busca el

origen desde los tiempos, como una nueva episteme que trata de establecerse dentro de un contexto emergente.

Hablar de Pensamiento Artificial podría constituir un gran paso hacia el soporte del conocimiento ilimitado que se configura en las nuevas crisis disruptivas y que generan rupturas frente a los aprendizajes mecánicos. En contraposición a lo anterior, cabe notar que las máquinas pueden pensar una vez programadas con interacciones repetitivas creadas por códigos que permiten la reproducción aleatoria de pasos y secuencias, interacciones neuronales entrenadas durante el desarrollo y la generalización de los medios progresivos y dominantes generadas en el entorno dentro del cerebro humano.

En concordancia no solo se hablaría de inteligencia artificial sino de Pensamiento Artificial entendido como la capacidad que tienen los sujetos de formar ideas y grafías de la realidad en la mente, relacionando unas con otras. La máquina también logra incorporar en el sistema funciones básicas que afectan a la naturaleza más profunda de las interacciones humanas. Resulta lógico decir, que el pensamiento es la acción y creación de la mente; se dice de todo aquello que es traído a la existencia mediante la actividad del intelecto, la máquina recupera información que ha sido almacenada de forma automática una vez analiza la información suministrada como si se tratará de redes neuronales para conectar todo el sistema interno de placas y partes que la interconectan con operaciones lógicas y aritméticas a una serie de datos, con la finalidad de transformarlos y obtener información. El cerebro

Archicortex, rinencéfalo, cerebro reptiliano como se conoce, guarda la historia de la humanidad, y es que la corteza o córtex cerebral recoge, integra y procesa la información, además de enviar diferentes señales que regulan múltiples facetas de la conducta.

La mielinización en el parto no es un asunto ginecológico sino neurológico y está determinado por una producción de mielina del neonato que lo configura y genera una conexión con la madre, el feto lo desencadena. Cabe considerar, que hace falta un conocimiento de programación capaz de codificar sentencias compuestas, condicionales y complejas que se autogeneren de forma natural para que modelicen estructuras computacionales y humanas. Prospectivamente en un futuro la computadora poderosa no tendrá funcionalidad sin un programa capaz de abordar un trayecto hologramático guiado por expertos que sepan escribirlo y usarlo, de tal forma puede inferirse que el cerebro humano tampoco podrá autogestionarse sino tiene el entrenamiento para potenciar el desarrollo del pensamiento. En todos los casos hay rasgos asociados entre ambos que se arraigan a la cultura epistemológica digital que ponen en tensión el soporte y la comunicación bidireccional entre ambos. La mielinización recubre la neurona, los axones permiten que la información viaje rápidamente de neurona a neurona reorganizando las redes neurocognitivas. La mielinización y la plasticidad son estructuras moleculares que aportan y dan cuenta de las modificaciones genéticas y comportamentales a través de un trayecto paralelo; es aquí donde se denota la regeneración anatómica y funcional que generan nuevas

conexiones sinápticas. Esta plasticidad neuronal representa la facultad del cerebro para restablecerse desde las estructuras que la componen permitiéndole potenciar desde lo adaptativo la reposición de lesiones y reducción de las alteraciones producidas por patologías.

Potenciar el Pensamiento Artificial dará paso a nuevos conocimientos adquiridos los cuales están en el corazón de la plasticidad. Un mundo de posibilidades que recrean la capacidad de pensar de una máquina la cual puede generar interacciones entre lo biológico y lo artificial, partiendo de la base de datos que establece una serie de instrucciones de pensamiento a través de las rutas constituyentes. Este suceso muestra las alteraciones cerebrales de forma tangible en los procesos de aprendizaje resultante de las experiencias puestas a disposición del cerebro por el entorno. La diversidad de aprendizaje emerge en multiplicidad de formas, en cantidades incalculables, provocando cambios cerebrales relevantes en momentos de aprendizaje.

Desde el Pensamiento Artificial instaurado en las máquinas, estos procesos pasan por un espacio de decisión donde se procesan los datos, los símbolos o lenguajes para diferenciarse y ejecutarse. Una máquina que computa lee cadenas de datos y cuando llega al final decide si, o no. Hasta hace poco se afirmaba que una máquina no podía controlarse a sí misma, que no tenía conciencia de sí misma, pero un grupo de investigadores de la Universidad Tecnológica de Eindhoven, en Países Bajos, y del Instituto Max Planck de Investigación de Polímeros en Mainz, Alemania, creó un robot que basa sus decisiones en un

cerebro orgánico con una estructura de funcionamiento similar al cerebro humano. El estudio allana el camino para nuevas y emocionantes aplicaciones de dispositivos neuro mórficos en la salud y otros campos. Esta innovación confirma que los robots neuro mórficos orgánicos no solo pueden aprender, sino que también son capaces de moverse en forma independiente y de resolver un problema complejo.

Pareciera ser una búsqueda épica e insólita que pone en tensión a la dupla del Pensamiento Artificial y el proceso neuronal, pero empieza a verse que trabajan conjuntamente y se potencian desde la recursividad para permitir el acceso a las modificaciones de la información.

La plasticidad se manifiesta desde la capacidad del sistema nervioso que se da desde el desarrollo embriológico como anteriormente se expuso. La plasticidad permite en el ser humano la adquisición de habilidades a través de conexiones neuronales que establecen procesos de memoria para dar respuesta a los requerimientos emergentes de una experiencia. Los sistemas, procesos y artefactos se vuelven maleables y encauzan la práctica hacia un nuevo aprendizaje. El cerebro inmediatamente establece una serie de conexiones neuronales como vías o circuitos cimentados a manera de recorridos y viajes para la intercomunicación de las neuronas. Estos itinerarios se crean en el cerebro al igual que en la placa base donde se configuran por un circuito impreso a la que se conectan los componentes que constituyen el procesador. En el primero se manifiesta a través del aprendizaje y la práctica sistemática y en el segundo a través del código instaurado binario o de programación con señales

eléctricas que se desplazan de forma eficaz a lo largo del nuevo trayecto, instaurándose para potenciar la neurogénesis.

El cerebro humano puede diferenciar el aprendizaje por el cual adquiere el conocimiento, mientras que la memoria codifica, almacena, consolida y posteriormente recupera. Al igual que las máquinas, aunque no posean un estado de autoconciencia, se puede visualizar como los dispositivos de almacenamiento se interconectan para recuperar y proyectar la información requerida y suministrada. Cabe resaltar que el aprendizaje y la memoria son procesos íntimamente relacionados en el ser humano, y en la máquina la interacción de nodos relacionales con el dispositivo de almacenamiento para la extracción de la información en tiempos determinados. El aprendizaje y la memoria son intrínsecos, inherentes dentro de una conexión neuronal al igual que la codificación y el acceso al disco rígido o solido que determina a la máquina computacional que una vez intervenida pone toda la expresión de la capacidad de recuperar informaciones. La sinapsis ha constituido un buen candidato del sustrato mnemónico. Si la sinapsis constituye el sitio físico que sirve de puente para el paso de información de una neurona a otra, permitiendo que las diferentes partes del sistema interactúen funcionalmente, la comunicación entre neuronas también se puede realizar de forma inalámbrica, mediante saltos en el vacío, y las máquinas lo logran a través de las conexiones sin medios físicos configurados. El futuro resulta incierto, una incertidumbre que, aunque lejos de crear máquinas que sean conscientes de

sí mismas, ponen en tensión los esfuerzos que se enfocan hacia la comprensión de la memoria, el aprendizaje y la capacidad de basar las decisiones en experiencias pasadas para recreálas en los humanoides.

El Pensamiento Artificial es una nueva alternativa que apunta hacia la inclusión y transformación de los escenarios de transicionalidad en la escuela como posibilidad de reconocimiento desde lo humano para que transgreda las múltiples perspectivas o determinismos generados por un contexto cultural resultado de condicionantes y prejuicios que promueven la exclusión en todos los contextos. Para dar respuesta a los interrogantes que se generan a diario acerca del surgimiento y el propósito de nuevas teorías en la contemporaneidad y que pareciera no encontrar contestación suficiente a las necesidades dentro de los contextos educativos, el método científico ya no es una verdad absoluta ni parcial probatorio de lo verificable, lo razonable, lo observable, un camino vedado con propiedades intrínsecas del método que son fractales, y que frente a esto las ciencias sociales han aprovechado para profundizar y aunar territorios que son desconocidos para las ciencias, y aunque las nimiedades que quedan, resultan ser incomparablemente complejas como el todo, percepciones humanas que lo convierten en un atractivo de todo cuanto existe; con la esperanza de llegar algún día a conocer cada una de las partículas que la componen. En contraste se debe tener en cuenta que el sujeto social, político, económico es complejo por naturaleza, en el sentido que no es estático, y que dicha cualidad se reclama directamente desde la cultura.

Los avances tecnológicos abren nuevos horizontes y construyen metrópolis con pensamiento artificial que supera la raza humana. Pareciera hablar de un futuro distópico, pero emerge desde lo orgánico, lo cibernético y lo híbrido. La ingeniería cibernética generará anexiones entre el cuerpo orgánico con dispositivos, como prótesis biónicas, mecánicas, artificiales o millones de nano robots, que navegarán por el torrente sanguíneo resolviendo los problemas durante la diagnosis. Las nuevas miradas de horizonte y las emergencias que ponen de cara al ser humano en sus metamorfosis conllevan a repensarse y a comprenderse desde su naturaleza, sin embargo, reconocerse como ser humano se convierte en un desafío que nos ocupa en la realidad a la cual pertenecemos. La filosofía, la ciencia, la literatura y la antropología como colectivo organizado en la estructura de conciencia interpretan para dar respuestas a las preguntas por las que atraviesa la historia de la humanidad, observar la conciencia política del ser humano, los rasgos anatómicos, la organización social y la visión global. Un cibernético de este tipo podrá gozar de capacidades que superarán con mucho las de cualquier cuerpo orgánico. (Harari, 2015, p.55)

Igualmente, destaca: (...) un cibernético podría existir en numerosos lugares al mismo tiempo. Una doctora cibernética podría realizar operaciones quirúrgicas de emergencia en Tokio, en Chicago y en una estación espacial en Marte, sin salir de su despacho de Estocolmo. Solo necesitaría una conexión rápida a internet, y unos cuantos pares de ojos y manos biónicas. Pero, pensándolo bien, ¿Por qué pares? ¿Por

qué no cuartetos? De hecho, incluso estos son realmente superfluos. ¿Por qué un médico cibernético tendría que sostener en la mano un bisturí de cirujano cuando podría conectar su mente directamente al instrumento? (Harari, 2015, p.55)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, hay que tener presente que cada uno de estos Sujeto Vs Pensamiento Artificial son un mundo y a la vez, todos ellos forman una red complexus. Aquí cada uno funciona desde las particularidades, intereses, motivaciones, expectativas y configuraciones. Visto de esta manera el **Pensamiento Artificial** transita por diferentes caminos que al vivenciarlos se pueden verificar dichas complejidades ya que al aterrizar la situación problemática intuye desde la curiosidad que motiva y relaciona teorías, antecedentes y experiencias que actualizan los conocimientos, reformándose así los paradigmas mentales y computacionales.

Los contextos educativos se han transformado, una mutación que se da en el encuentro entre las ciencias sociales, instituciones y tecnologías, quienes a su vez han traído no solo movibilidades de pensamiento sino culturales, en aras de dar respuesta a los escenarios de orden actual y futuro, una misión explorable que da cuenta del universo epistémico pero que a su vez explique nuestras razones, concernientes a la dinámica en esta globalización, que le hace un llamado como campo abierto, emergente, instituyente y constituyente para que interprete las realidades y las integre con otros saberes apoyados en patrones de Pensamiento Artificial y corpus lingüísticos con datos lingüísticos resultantes de la diversidad de lenguas.

Como afirma Restrepo, López, Guapacha (2017) Investigar son moviidades de pensamiento que indagan y transforman, dando respuesta a los cuestionamientos del individuo en tiempos presentes, potenciales y advinientes. Rompiendo esquemas encaminados a la verdad.

Dadas las condiciones que anteceden durante la investigación, emergen los principios epistemológicos de la perspectiva compleja y se evidencia a través del acto dialógico, que enfrenta dos lógicas cotejadas pero necesarias, percibidas en cualquier procedimiento aplicable a la realidad en la que se actúa, pretendiendo unificar lo que separa de lo que agrupa como si se tratara de una relación, de un tejido en conjunto que permite indagar y conocer pero, sin desarticular ni disgregar, este a su vez encara la revolución tecnológica, la globalización, el acceso a la información, el neoliberalismo, la diversidad social y las arriesgadas operaciones computacionales que controlan el mundo para sacar provecho de las fluctuaciones, pero este principio emana con la capacidad de poner en conversación la diversidad de pensamientos que se han ritualizado como herencia frente a la producción del conocimiento para resolver problemas del contexto, quizás un hecho heroico que supere el cándido de ideas, saberes y valores transformadores, convirtiéndolo en un inédito factible que incite a la transformación social humanizante, avizorando horizontes que superen las cegueras de la educación como gestora de las pluralidades sociales y culturales.

El orden y el caos aunque diferentes pero necesarios favorecen la organización y el entendimiento del complexus,

dando paso a la entropía que le permiten la comprensión del detrimento del sistema causado por el movimiento continuo y la relación con otros ámbitos externos, la entalpía asume la energía procesada de intercambio por el sistema humano y computacional en determinados momentos de tiempo con presión hacia el entorno activo, y la neguentropía pretende reintegrar y reordenar el sistema de pensamiento suministrándole la energía necesaria con el propósito de interconectar los elementos, emergiendo con tácticas para rectificar las causas entrópicas. Por esta razón, el **Pensamiento Artificial** se ve obligado a germinar y permanecer dentro de un mundo globalizado, debido a que focaliza las innovaciones en las necesidades concretas del ser humano, fomentadas en el pensamiento lógico que contribuye a la innovación y transformación, con ideologías centradas en lo real, originado de la inspiración del espíritu investigativo y colectivo que responde a cambios de los ambientes exteriores, las cuales a su vez, explican la transformación para convertirlas en conocimientos, un inicio de búsqueda y percepción en los procesos frente al comportamiento del mundo cambiante a través de ideologías de información que aprehenden entradas para mantener y abastecer al sistema humano a través del pensamiento que recrea e invita a ver la oscuridad que habita en la luz, una expresión metafórica y simbólica del arte que incita a develar el nuevo conocimiento.

Los retos metodológicos de la investigación educativa y pedagógica desde una perspectiva compleja trascienden al reduccionismo que sólo ve las partes, es decir, los modelos

mecánicos, y al holismo que sólo contempla la totalidad, haciendo un tejido y contemplándolo como un todo sin disgregar. Aquí comienza un desafío, un reto metodológico en la investigación educativa y pedagógica que pretende proporcionar las herramientas computacionales de diseño 3d y lenguajes de programación para facilitar la comprensión de lo investigado y a partir de su utilización dar solución a los propósitos estratégicos que tienen predilección a futuro y que están interconectados con el rumbo de la educación. Esto permitirá explorar escenarios o cambiar situaciones como medio de funcionamiento para el desarrollo de mediaciones durante las praxis educativas, permitiendo acrecentar las proyecciones a partir de las necesidades vigentes y futuras con innovación que conlleva a la invalidación de los procesos entrópicos y así generar una apariencia limpia que permita la comprensión de la información de forma clara y en tiempo estipulado dentro de los contextos cibernéticos como resultado del factor cultural, fundamentado desde la interdisciplinariedad y la globalización de forma organizada y flexible.

De los anteriores planteamientos se deduce que en un futuro los robots serán humanoides con capacidades excepcionales que le permitirán interactuar desde un estado determinista que le permita aprender de forma automática y profunda, percibir y actuar, capaces de crear desde la diversidad de contextos. Esto supone abrir nuevas posibilidades que retoman las máquinas reactivas que no constituyen ningún tipo de recuerdo ni experiencias para tomar decisiones.

Los avances vertiginosos ya están puestos al servicio del ser humano, interactúan con ambientes virtuales autónomos que se acrecientan a gran velocidad como los automóviles del futuro que reconocen sistemas, procesos y artefactos con monitoreos constantes a través de representaciones de códigos puestos en sistemas programables que los hacen percibir como inteligentes. La teoría de la mente juega un papel importante y emerge nuevamente el **Pensamiento Artificial** que le permitirá crear estados finitos o deterministas o no deterministas según las iteraciones dadas entre el mundo y los hilos. Si bien es cierto, las facultades del ser humano trascienden desde las emociones que lo diferencian en los procesos que afectan los comportamientos y que permiten la interacción con la otredad, las máquinas se conectan entre ellas por sistemas o nodos establecidos con tecnologías de punta que permiten una comunicación multidireccional que le permite responder en tiempo récord ajustándose a las necesidades del sujeto cognoscente.

Un autómatas finito o máquina de estado finito es un modelo computacional que realiza cálculos en forma automática sobre una entrada para producir una salida como lo son resultados específicos del cómputo a esto se adhieren los gráficos por computadora (Las aplicaciones en geometría computacional actúan sobre objetos geométricos simples: punto, línea y polígono), mientras que otros desde la teoría de la complejidad computacional relacionan propiedades de los algoritmos usados al realizar cálculos.

Estos simuladores de autómatas que han puesto en tensión los avances vertiginosos frente al poderío del

pensamiento computacional y las tecnologías permiten visualizar la Máquina de Turing, ajustes que se pueden realizar a través de la abstracción matemática de la Máquina permitiéndole detallar y especificar mediante un conjunto simple de operaciones toda la jerarquía y manejo computable. Esta es una máquina abstracta que la catapulta dentro de las jerarquías de los lenguajes formales propuestos por Noam Chomsky en la obra de Teoría de las gramáticas transformacionales donde permite tener una comprensión entre la cadena finita de símbolos o caracteres pertenecen a un lenguaje dado.

Chomsky (1980) trazó categorías de lenguajes, dejando entrever desde la complejidad a la simplicidad:

- Lenguajes Tipo 0- Recursivos: Conjunto de objetos formales de cualquier complejidad computacional. Conocidos como deterministas autónomos o Turing Computables.
- Lenguaje Tipo 1- Sensibles Al Contexto: Conjunto de conjunto de secuencias de símbolos o cadenas.
- Lenguaje Tipo 2- Libres de contexto: Conjunto de secuencias de símbolos o frases. Son generados por lingüísticas autónomas de contexto donde un símbolo no- terminal puede ser cambiado por un vínculo de símbolos terminales o no terminales sin tener en cuenta el contexto.
- Lenguajes Tipo 3- Lenguajes regulares: Secuencias de símbolos, repeticiones de las mismas unidades, son finitos y se concatenan con otros lenguajes.

Es necesario seleccionar la estructura de control apropiada con el fin de que el proceso de investigación sea eficaz. El Pensamiento Artificial proporciona varias técnicas de búsqueda que tienen una enunciación exacta y rigurosa de cálculos, la cual hace posible su ejecución computacional apoyado en la representación de programación estructurada. Con el fin de potenciar la resolución de un problema de gran complejidad como estructuras desconocidas.

En la actualidad se hacen grandes esfuerzos con el fin de producir sistemas, procesos y artefactos que realicen actividades similares a las del ser humano, intentando modelar su comportamiento a través de tareas que no son triviales para una computadora, aunque caso contrario existen otras donde el hombre no cuenta con los dispositivos para ejecutarlas.

Para la resolución de problemas complejos, los sistemas que se han permeado de los procesos computacionales con estructuras y técnicas emergentes del pensamiento artificial presentan una variedad de ventajas frente a los que no lo hacen. Los resultados son exactos y el conocimiento del programa resulta amigable para el usuario final. Estos programas multitareas logran ejecutar con habilidad y destreza magnas complicaciones en donde las tecnologías continuas fracasan.

Para construir un método que solucione la dificultad concreta, es necesario realizar estas acciones:

- Limitar el problema con exactitud y su naturaleza. La definición debe incluir especificaciones precisas entradas y salidas.
- Analizar el problema. Aplicar diversas técnicas que resuelvan el problema (proceso)
- Abstracter, depurar el conocimiento necesario para resolver el problema.
- Compilación y ejecución de la técnica al problema particular. (Algoritmia, diagrama de flujo)

Como consecuencia de esta naturaleza y de los procesos, la Sinéctica también puede considerarse como una teoría para la resolución de problemas. Es necesario potenciar el pensamiento divergente y el pensamiento convergente como afluyente del descubrimiento y la invención. Ambos están ligados, son inherentes a su categoría de pensamiento, pues no se podría establecer una forma lógica aplicable a las leyes que le rigen sino está presente el segundo que lo circunde. Esta relación es necesaria si se desea lograr un resultado desde el modelo instaurado con soluciones viables y sin ambigüedades. Si se llegará a generar una ruptura entre ambas desde las conexiones neuronales biológicas y artificiales podría caerse en una visión inactiva despojándose así de la capacidad indagadora, fluida, facilitadora que generan ideas para abastecer al sistema.

Una vez se logra la iteración como descomposición del problema complejo, se procede a diseñar las técnicas de aplicación:

- Estrategias de control: Mantienen una variable intervenida para maniobrar intrínsecamente las categorías tolerables y efectuar las funciones esperadas.
- Búsqueda en amplitud: Este método va construyendo un grafo de estados explícito mediante la aplicación de los operadores disponibles al nodo inicial.
- Búsqueda en profundidad: en este proceso de búsqueda se genera sólo un sucesor del nodo en cada paso.
- Métodos por aproximaciones sucesivas: ensayo y error, donde se confrontan las ideas imaginarias con la realidad percibida, alineación de modelos cognitivos. Como afirma (Popper, 1934) el actualmente aceptado como método científico, utiliza sólo y de forma sistemática reglas metodológicas (no lógicas) para tomar decisiones. Este autor propone dos principios: creatividad y crítica. Visto desde esta perspectiva se proponen hipótesis en consideración para ser verificadas, cotejando los hechos con las teorías, las cuales generarían un producto final como evidencia.
- Métodos colaborativos: lugares comunes dentro de las praxis en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Origen remoto de los métodos socráticos, Teorías de Vygotsky, aprendizaje de Merrill y el socio constructivismo.
- Análisis descendente: Resolución de problema complejo, aplicación de métodos generales o algoritmos.
- Análisis ascendente: Ir de lo más concreto a lo abstracto.
- Heurística: Técnica basada en la resolución del problema, el aprendizaje y el develamiento de propiedades o normas.
- Patrones: Se despoja del código y de los diagramas de flujo o procedimientos y emergen las estructuras de información que sintetizan y expresan la experiencia

para la solución del problema desde la praxis hacia la estructura. Estos patrones construyen corpus de información o bases de datos documentadas. Estos arreglos se han asociado al diseño instruccional tecnológico.

- **Metacognición:** Se requiere de un plan que potencie e implique las habilidades y destrezas que el sujeto cognoscente debe poseer previamente. Es importante tener en cuenta el problema a resolver, habilidades, capacidades, recursos, capacidad de asociación y reestructuración de lo conocido. Se debe hacer toma de consciencia de los estilos de aprendizaje desde el pensamiento cognitivo perteneciente al ser humano como el pensamiento artificial suministrado a las máquinas computacionales.
- **Cinestesia:** Comportamiento humano desde el aspecto cognitivo y representativo: corporalidad, equilibrio, espacio, tiempo. Desde la lógica sensorial nace la sensación o percepción, así, nace el concepto de velocidad instantánea. La tortuga de Logo enlaza esta lógica de aprendizaje de la geometría (Solomon y Paper, 1976).

Aportes y conclusiones

Se implementó la creación de programas interactivos de voz aunado de conceptos y secuencias lingüísticas para hacer una comparación entre las diferentes técnicas del Pensamiento Artificial y lograr la comprensión de las realidades en diferentes contextos.

Las técnicas de Pensamiento Artificial planteadas permiten responder en tiempo real asociando los diferentes lenguajes implementados al momento de realizar la

búsqueda. El desarrollo de autómatas finitos permite Conectar- Investigar- Innovar- Reflexionar, hacer una catarsis de explosión grande en búsqueda de la resolución de problemas. Los resultados a futuro serán una transposición circunstancial que podrán generar conexiones neuronales antiguas desde el encéfalo hacia memorias sensoriales que tienen que ver con el yo soy el tu eres desde lo olfativo, gustativo, táctil. Un poder que se toca, que se gusta no solamente desde la máquina computacional sino desde la construcción del yo soy identitaria como anticipación del otro que se completa con el otro y da respuesta a las necesidades concretas del mundo tecnológico. Esa mente que anticipa el futuro que es poderosa implica entonces una distinción en ese fenómeno de anticipación si puedo entrar en la mente del otro como se penetra la capacidad de almacenamiento de un dispositivo que recrea el pensamiento humano. Pero el otro juega un papel importante como la capacidad de generar un entorno propicio del yo soy. En estas tensiones políticas que se dan, aparecen mensajes mesiánicos de carácter y que podría ser la solución desde ciertos criterios moralistas que generan discursos educativos mesiánicos y que caben en cierto educacionismo que desmovilizan generalmente ese sujeto político por vía de ciertos moralistas, y es que estos resultados ponen de cara a las neuronas como pensamiento de poder, un renacimiento de la informática como unidad de información que abarca un fragmento de distribución de realidad. Los sistemas computacionales son como el poder del gobernante limitado,

y los otros sistemas tienen poderes, pero ninguno igualaría al de los seres humanos.

Llevar la reflexión al límite como único modo de saber y al ocultamiento en un saber que no se sabe, en el saber es ignorar. El Pensamiento Artificial explica lo sabido y es que no hay un atrevimiento por enseñar lo que se ignora. Esto podría resultar benéfico para instalarse en un nivel superior de conocimiento, siempre y cuando se acerque y comprenda al otro desde la equivalencia, es decir, excediéndose en la otredad como lo propone Lévinas, más allá de la totalidad; que se desgarran y se cisuran en su dificultad al ser constitutiva en el interior de la totalidad, de la experiencia. El Pensamiento Artificial permite enseñar desde lo que se desconoce, se aprende en horizontalidad, se enseña al que contribuye a mover sus propias ignorancias entre lo que los estudiantes tienen sin considerarlos ignorantes.

La sociedad es una escuela pedagógica por el nivel de ordenamiento, por el orden explicador, por el azar y la voluntad, por el maestro emancipador, por el círculo de la potencia que se torna como círculos de reflexión virtuosos. El poder del ignorante es indudable y forma dos acápites con relación a la lección de los poetas como posibilidades de moverse entre lo sabido y lo ignorado por tanto no habla de reducir la ignorancia de los estudiantes sino del sistema, como Sócrates. Y es ahí donde se avizora a través de las construcciones lingüísticas que buscan verdad y no existe, relaciones con ficciones, la ilusión tecnológica colectiva que se ilustra y cobra vida. Reducir ignorancia no siempre es encontrar verdades factuales, se estaría errando en uno de los

grandes maestros de la nostalgia en el sentido de ignorancia. Con Ulises se ha formado cultivando el pasado amoroso que no se torna en olvido. En esa añoranza euliseana de tornar allí hay una gran melancolía. Sin embargo, cuando Ulises retorna encuentra cosas que el dejó, se ha cultivado la ignorancia del pasado, se cultiva el futuro como promesa de salvación tecnológica que ha convertido al ser humano en un consumidor, homo consumers en González (2021b), que le convierte en una suerte de banda ancha más que en un pensador con capacidad crítica para reflexionar sobre los contextos a los que pertenece como ser concebido en la cibernética, y aunque, el no ignorar el ignoto amoroso, muestra a quien le corresponde el presente, una manera de volver a esa carpita perdida, a un mundo ideal fantástico que ignora el camino a la espera de poder anunciar la noción y los aspectos intangibles, incorpóreos, irreales, abstractos, espirituales, ficticios, de la realidad en la que se ha instalado.

Eslabones de ignorancia activa, pasiva, factual, objetual técnica, es una tarea divina, ya que reducir el analfabetismo factual manifestado desde la ausencia de conocimiento es un hecho como puede ser lo que le ocurre a la historia. Ahora bien, de cómo hacer y producir ciertas cosas tales como: procesos, sistemas o instrumentos no lo resuelven los modelos educativos, por esta razón se hace necesario hablar de Pensamiento Artificial, de recortes de realidad, recortes de ignorancia, de caos, ciertos cosmos para organizar, ese enorme orden o desorden dentro de los contextos culturales al traerlos dentro de los procesos formativos formales e informarles, ya que el exceso de saberes se paga con

ignorancia en otros. La indolencia, las indiferencias, son instancias tendidas en dos seres: entes en formación y entes aunados en ignorancia, por eso cuando se crea una carrera tienen sus propias instancias formativas, pero no muy lejanas de ser realidad, pues la tecnología humanizada trastoca el sentido de lo humano desde el pensamiento artificial y los sistemas complejos.

Referencias

- Agar, Michael. 2003. "My kingdom for a function: Modeling misadventures of the innumerate". *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 6(3), <http://jasss.soc.surrey.ac.uk-/6/3/8.html>.
- Alligood, Kathleen, Tim Sauer, James Yorke. 2005. "Agents in living color: Towards emic agent-based models". *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 8(1), <http://jasss.soc.surrey.ac.uk/8/1/4.html>.
- Arbeláez-Campillo, Diego Felipe; Villasmil Espinoza, Jorge Jesús; Rojas-Bahamón, Magda Julissa. Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVII, núm. 2, 2021. Universidad del Zulia, Venezuela
- Arias Carmen, Julián Humberto, et al. *Ficciones del campo Educación y Desarrollo Local*. 2004. Documento de Investigación del Campo, Grupo III. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Maestría en Educación.
- Atlan, Henri. 1991 [1986]. *Con razón y sin ella. Inter crítica de la ciencia y el mito*. Barcelona, Tusquets.
- Barabási, Albert-László. 2003. *Linked: How everything is connected to everything else and what it means*. Nueva York, Plume Books.

- Bar-Yam, Yaneeer. 1997. *Complex systems*. Reading, Addison-Wesley.
- Bateson, Gregory. 1981 [1979]. *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boccaro, Nino. 2004. *Modeling complex systems*. Nueva York, Springer.
- Boyd, Robert y Peter Richerson. 1985. *Culture and the evolutionary process*. Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Cacioppo, John T., Gary Bernston, Ralph Adolphs, C. Sue Carter y otros (editores). 2002. *Foundations in social neuroscience*. Cambridge (USA), MIT Press.
- Chapple, Eliot. 1972. *El hombre cultural y el hombre biológico*. México, Pax.
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México D. F.: Siglo XXI.
- Christen, Markus y Laura Rebecca Franklin. 2002. "The concept of emergence in complexity science: Finding coherence between theory and practice". *Proceedings of the SFI Complex Systems Summer School, 2002*. http://www.ini.uzh.ch/~markus/articles/Emergence_def.pdf. Accesado en setiembre de 2007.
- Collins, Harper. 1991. *Sacred unity: Further steps to an ecology of mind*. Nueva York.
- Crutchfield, James. 1994. "Is anything ever new? Considering emergence". En G. Cowan, D. Pines, and D. Melzner (comps.), *Santa Fe Institute Studies in the Sciences of Complexity*, XIX, Reading, Addison-Wesley.
- Cvitanović, Predrag, Roberto Artuso, Per Dahlqvist, Ronnie Mainieri, Gregor Tanner, Gábor Vattay, Niall Whelan, Andreas Wirzba. 2002. *Classical and quantum chaos*. <http://www.nbi.-dj/chaosbook>.
- D'Andrade, Roy. 1995. *The development of cultural anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Damasio, Antonio. 2006. *El error de Descartes: La razón, la emoción y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- Devaney, Robert. 1989. *An introduction to chaotic dynamical systems*. Redwood, Addison-Wesley.
- Di Cione, Vicente. 2005. "A propósito del pensamiento de Edgar (Nahun) Morin". *GeoBAires. Cuaderno de Geografía*.
- Foerster, Heinz von y George Zoopf. 1962. "Principles of the self-organizing system". (compilators), *Principles of Self-*

- organization: Transactions of the University of Illinois Symposium, Londres, Pergamon Press, pp. 255-278.
- Harari, Y. N. (2014). De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad. Debate.
- Harari, Y. N. (2015). Homo Deus: Breve historia del mañana. Debate.
- Lohlé, Carlos. 1985 [1972]. Pasos hacia una ecología de la mente, Buenos Aires.
- Molina Vargas, Jason, & Torres Pinzón, Carlos, & Restrepo Patiño, Carlos (2008). Técnicas De Inteligencia Artificial Para La Solución De Laberintos De Estructura Desconocida. *Scientia Et Technica*, XIV (39),135-140. [fecha de Consulta 18 de octubre de 2021]. ISSN: 0122-1701. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84920503025>
- Orozco Gutiérrez, Álvaro Angel, & Holguín Londoño, Mauricio (2009). Desarrollo De Un Entorno De Simulación Para Automatas Deterministas. *Scientia Et Technica*, XV (42),17-22.[fecha de Consulta 18 de Octubre de 2021]. ISSN: 0122-1701. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84916714005>
- Raffo Lecca, Eduardo, & Ruiz Lizama, Edgar (2005). Geometría computacional: el problema del cerco convexo. *Industrial Data*, 8(2),0.[fecha de Consulta 18 de Octubre de 2021]. ISSN: 1560-9146. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81680211>
- Restrepo, A., López, M., y Guapacha, J. (septiembre 2017). Fundamentación de Investigación Educativa y Pedagógica. En A. Castro (UCM), Fundamentación. Seminario llevado a cabo en el auditorio de la Universidad Católica, Manizales, Colombia.
- Reynoso, Carlos. Edgar Morin. 1972 [1956]. Introducción a la cibernética. 2a edición, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 48.
- Tendencias21. Tecnología e Innovación. <https://tendencias21.levante-emv.com/un-robot-con-cerebro-humano-logra-salir-solo-de-un-laberinto.html>
- Verlag, Springer. Ashby, Ross. 2000 [1996]. Chaos: An introduction to dynamical systems. 3a impresión corregida. Nueva York.

Horizonte de la comprensión sobre educación, aportes desde Estanislao Zuleta: Colombia y América Latina por Manfred Martínez González⁴

Resumen

La educación como institución social validada de forma planetaria tiene su proceso de crecimiento y formación acorde con la o las culturas que rodeen su devenir; es por ello que para abordar esta categoría se consideró emprender un rastreo etimológico del término, unos acercamientos históricos propios (Colombia) y externos (América latina y Europa) a nuestra cultura; desde el rastreo histórico respecto del descubrimiento, conquista, colonización, periodo

⁴ Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Manizales. Estudiante Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Adscrito a Secretaría de Educación de Medellín. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6786-145X>; email: manfred777@hotmail.com

republicano y, finalmente, un posicionamiento en el lugar que más interesa, interpretar el horizonte de sentido de la educación dentro del contexto colombiano, el hoy del asunto educativo colombiano como reflejo de la historia común latinoamericana fruto de la intervención extranjera de ayer y de hoy, su manejo y consecuencias.

Palabras clave: Herencia educativa, acontecer histórico, sujeto crítico, saber, formación.

La educación

La educación como institución que coadyuva en el proceso de crecimiento orgánico de la sociedad (Czada., 2006) y validada de forma planetaria tiene su proceso de crecimiento y formación acorde con la o las culturas que rodeen su devenir; es por ello que para iniciar este aparte se considera abordar un rastreo etimológico del término, unos acercamientos históricos propios y externos a nuestra cultura y, finalmente, un posicionamiento en el lugar que más interesa a esta investigación, interpretar el horizonte de sentido de la educación dentro del contexto colombiano.

Rastreo etimológico.

El término educación procede del latín “educare”, término emparentado con “ducere” que puede ser traducido como “conducir”; entonces educar se puede resignificar como “sacar afuera para criar” (Corominas 1987, p.224), de

alguna manera, ese “sacar fuera para criar” se relaciona con la cultura circundante que instruye al hombre, es decir se aprende de todo lo que lo rodea.

La idea anterior avvicina a al concepto de paideia griega (παιδεία) que suele ser traducida como cultura o como educación, pero la misma está orientada al bien (areté) y la felicidad que ello debe incluir (eudemonía); entonces la idea de bien es “lo más dichoso de todo lo existente” (Jaeger, 1945, p.667) se crea un paradigma donde la paideia lleva más allá de lo físico que permite a quien la recibe, por deseo no por obligación, alcanzar ideales de bien dignos de amor y admiración.

Al pensar en la educación desde los orígenes, latino y griego, necesariamente se llega a la idea de formar, entendida esta como la acción que teniendo en cuenta el interior y exterior del ser, se puede transformar a partir de los ideales culturales circundantes, se forma según esta idea, aún no como educación sino como mera transformación; la razón es que al formar se podría pensar en crear de la nada, y no es el caso, el caso es que hay un contexto mediador. Pero sí lo es atender a la formación (bildung) y su trasegar, sabiendo que, tiene su origen en el medievo místico y que luego se irá desarrollando hasta adquirir el poder que tiene hoy en el discurso pedagógico alemán y que, en el resto del mundo, se estudia como formación; tal como lo plantean Runge y Piñeres:

Es un concepto que, hasta el día de hoy, goza todavía de una gran vitalidad... y no sólo porque hace parte

importante de discursos especializados como el de la pedagogía, la filosofía y la sociología, sino también por su papel en el lenguaje cotidiano e institucional. (2015, p.252).

Entonces la formación, la educación y la paideia poseen elementos fundantes que llevan a una renovadora mirada respecto del asunto educativo que, según Zuleta (1985), encierra un importante problema hoy y que tiene que ver con el deseo de aprender y saber, tan complejo como simple, y es que: deberíamos aprender lo que deseamos no lo que debemos o se espera que aprendamos para poder ser productivos, situación propia del capitalismo del siglo XX.

Se agudiza, la situación planteada, hacia el siglo XXI debido a la evolución económica y forma productiva del mundo; debemos volver la vista al mundo griego y latino del ideal formativo que lleva al individuo a dar de sí lo mejor en los aspectos en que sobresale, por supuesto, guardando las distancias culturales necesarias, pues no es pretender un nuevo renacimiento sobre la cultura existente; más bien, es un retomar el rumbo educativo, de manera tal que, permee al ser interior y, a la manera de Quirón, tengamos valía desde las propias características, veamos la versión según Grimal (1989 -4ª reimpresión-):

Quirón es el más célebre, juicioso y sabio de los centauros. Es el hijo del dios Crono y de Fílira, hija de Océano. Para engendrarlo, Crono se había unido a Fílira en figura de caballo, lo cual explica su doble naturaleza. Quirón que nació inmortal, vivía en el monte Pelión, de Tesalia, en

una caverna. Era buen amigo de los hombres, prudente y benévolo. Protegió particularmente a Peleo cuando sus aventuras en la corte de Acasto, defendiéndolo contra la brutalidad de los demás centauros. También dio a Peleo el consejo de casarse con Tetis, y le enseñó la manera de obligarla a este matrimonio, impidiéndole que se metamorfosease.

También le confió Peleo a su hijo Aquiles después de separarse de su mujer. Además de Aquiles, educó a Jasson, Asclepio, etc. Se dice que el propio Apolo recibió sus lecciones. Su enseñanza comprendía la música, el arte de la guerra, el de la caza, la moral y la medicina. Pues Quirón fue un médico célebre e incluso practicó la cirugía. Cuando a Aquiles, aún niño, le fue quemado el tobillo a consecuencia de las operaciones de magia que su madre había efectuado sobre él. Quirón cambió el hueso perdido por otro sacado del esqueleto de un gigante.

En ocasión de la masacre de los centauros por Heracles, Quirón, que estaba de parte del héroe, fue herido accidentalmente por él. Una flecha le produjo una grave llaga. Quirón trató de aplicarse una pomada, pero las llagas causada por la flecha de Heracles eran incurables. Quirón se retiró a su cueva deseoso de morir, sin lograrlo, pues era inmortal. Finalmente, Prometeo, que había nacido mortal, se avino a cederle su derecho a la muerte, y así Quirón encontró el descanso. (p.462 - 463)

Es posible notar en el anterior relato elementos de valor en el asunto educativo que se plantea; algunos de ellos

muestran un Quirón que es formador y educador de otros, que es ejemplo de entrega a su causa educativa, a pesar de ser un inmortal (en general en la mitología griega los inmortales tienden utilizar a su antojo a los humanos); tal vez la cátedra del docente debería ser menos inmortal, más cercana al ser del otro, como nuestro ejemplo mítico que, opta por cuidar de los humanos (esto ya sucede también con Prometeo) y usa esa dualidad física de animal y humano, permitiéndose el acercamiento educativo desde allí, haciendo de ella una ventaja que posibilita, mostrando que el elemento instintivo (animal), propio, se deja afectar por la razón (humanidad), tal vez falta verdadera humanidad en la labor educativa; nuevamente aludo a su doble forma de hombre y caballo; y, es que, olvidamos con arrogancia nuestra condición animal, aún cuando sabemos que es intrínseca a nuestro ser.

A pesar de todo Quirón muestra su ser interior educado y educador, que aprende siempre, comprensivo de las realidades que le circundan (cultura), capaz de intervenir y administrar las pasiones y ser feliz (eudamonia), alcanzando el bien (arete) por medio de la educación (educare) como herramienta que construye y da forma al ser en cuestión (bildung). Es así, como se descubre la educación en términos de vocación, más allá de la capacitación del facilitador que solo transmite el conocimiento técnico (tecné) para aplicar en procesos de producción incomprensidos pero que generan ganancia a pesar de los efectos secundarios; se educa el espíritu de quien desea ser educado de quien se ve a sí mismo en el trasegar y la autorrealización donde, como plantea Zuleta (2016), las relaciones sean perfectamente

personales, refiriéndose a la intimidad del quehacer educativo y la cercanía del maestro respecto del discípulo, Quirón lo logra, dejando tras sí herencia intangible de héroes griegos como Aquiles, ejemplo de valentía, tesón y fidelidad; el ideal de Quirón se ve reflejado en los valores que luego demuestran sus discípulo, se supondría que ese es el objetivo educativo.

Quedando pendiente, en el hoy, la anhelada educación estatal personalizada, poco posible en ámbitos donde se confunde “aglutinar” con “cobertura”, medida esta con un metro que permita incorporar la mayor cantidad de estudiantes en un aula, sucede en Colombia donde

El proceso de escolarización se dio en un doble sentido: horizontal y vertical. La escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió en forma significativa su cobertura (...) En sentido vertical, la escuela expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles (por ejemplo, el nivel preescolar, hoy denominado educación inicial, o la educación de adultos) y otros niveles más allá de los tradicionalmente conocidos, como es el caso de los estudios superiores de postgrado (Martínez, 2003, p. 5)

Algo similar sucede con la idea de “competencia” y con el mero, “hacer bien la tarea” y, eso es lo que precisamente genera la grieta, pues se “proporciona las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para el orden cívico y para la plena participación en la sociedad, así como para todas las formas de trabajo” (Coraggio J. y Torres R, 1999, p. 11) es decir, en el afán de maximizar cobertura, se falla en cómo se

está haciendo la tarea de educar las nuevas generaciones, presas en escuelas, públicas o privadas, donde se les “rellena” de conceptos que seguramente no les interesan pero que se requieren para aprobar, esto en lugar de educar y construir para aplicar sabiamente en la vida, de manera reflexiva, ¿será esto un esbozo del mal en la educación al que no se ha prestado suficiente atención? Pues, la escuela privada prepara generalmente para la educación superior entretanto que la pública merma significativamente esa posibilidad,

Para la población con mayores recursos se establece como pauta el bachillerato clásico conducente a la universidad, en tanto la educación técnica, que prepara para el mercado laboral, se identifica con una educación para jóvenes de bajos recursos que es muy probable que no lleguen a tener la oportunidad de cursar niveles avanzados de formación profesional. (Cajiao, 2004, p. 34)

Entonces y acorde también con algunos planteamientos de Zuleta —ya esbozados—, el asunto educativo requeriría de una mejor y más asertiva intervención, tendiente ella a una enseñanza crítica, reflexiva y, que tenga en cuenta, el entorno en que se desarrolla el proceso; propendiendo esto por una mejora sustancial de las posibilidades y ascenso social: económico, cultural y de destrucción de barreras que impidan tal efecto; sin embargo, es necesario acercarse a la construcción histórica y cultural para “ver mejor el panorama”.

La educación como herencia, contexto histórico

En Colombia y América Latina, se tienen de fondo una educación europeizada, originada en el descubrimiento y la conquista, ligados al cristianismo, traído por los conquistadores y transmitido por la institución religiosa que, a su vez se apropia de la educativa y, es así como hoy, en nuestros entornos se da una educación transversalizada por la religión; de hecho, la primera universidad instituida se funda solo 59 años luego del descubrimiento (1492).

La primera universidad creada en el Nuevo Mundo, antecedente de la actual, es San Marcos de Lima. Su fundación se remonta a la Real Cédula, firmada en Valladolid el 12 de mayo de 1551 por la reina Juana, madre de Carlos V, y confirmada por breve papal del 25 de julio de 1571. (Weinberg, 1984, p. 63)

Se explicita también que, “las universidades y colegios que florecieron en todo el territorio americano fueron los pilares básicos en que se apoyó la obra civilizadora de España” (Rodríguez, 1973, p. 5); se nota entonces la fuerte influencia europea - cristiana, lo que también conlleva a la violencia, resultado, precisamente, de la conquista, imposición de creencias y costumbres, para ello se puede tomar como ejemplo algunos contratos de aprendizaje de la época, del que sólo se citará uno, así:

Mérida 27 de mayo de 1592. Martín Fernández, vecino de Trujillo, gobernación de Venezuela, pone a servir con Gonzalo García de la Parra, herrero, a un negro llamado

Juan, de 15 años, de nación al parecer, conga, por tiempo de tres años y medio, a fin de que le enseñe el oficio de cerrajería y herrero y darle oficial que sepa hacer una cerradura llana con su llave, un freno, una lima y dentarla y templarla, y una azuela de carpintero, y calzar una reja y hacer herraduras y clavos de herrar y otras cosas que del oficio quisiere aprender mediante su habilidad (...) y además de lo dicho, le ha de dar de comer y vestir, camisas y zaragüelles de lienzo o sayal, y si cayere malo, se ha de entender que lo ha de curar y cure a su costa. (Instituto Nacional de Cooperación Educativa, 1972, p. 9)

Es posible establecer, a partir de la cita anterior que, la normativa vigente en ese momento se convierte en factor opuesto a la educación como formal y orgánica, sin embargo, no es posible desconocer que son las primeras bases para la posterior educación pública, fortalecida (en el presupuesto de pública) por la Ilustración (que devuelve dignidad al trabajo y busca abolir la educación de carácter medieval) y que, dicho sea de paso, incentiva los deseos de independencia de las colonias; no es posible, además, pasar por alto que la ilustración moderna, apremia por la explotación y producción y, desde allí por la cualificación de la mano de obra, especialmente en la América, recién, republicana; a ese respecto en Europa se propende por una educación más equilibrada y filosófica, propia del movimiento ilustrado y renacentista, Zuleta apunta al respecto de lo filosófico planteando que, “debemos considerar también que la formación debe ser el ideal de todo aquel que considere la educación como algo más que la producción de un experto

adecuado a una demanda de trabajo cualificado” (1978), increíblemente, a la fecha en que se hace el anterior comentario (doscientos años más tarde) sigue teniendo validez.

Es importante mencionar, respecto de la educación y sus semejanzas con el hoy: el papel del estado —colonial y republicano— y la iglesia, basado en el derecho del patronato, órgano supremo de gobierno encargado de la alta dirección y gestión para la realización de los fines fundacionales como: obispados, prelacías seculares y regulares, dignidades y prebendas en las catedrales o colegiadas, entre otros beneficios (García, 1999) que avalan el poder de las élites y que, hoy se puede equiparar a los entes gubernamentales reguladores de una educación de calidad en el papel pero con insuficiente inversión y que desde la norma tiende a limitar la iniciativa, favoreciendo, en el pasado, la sociedad blanca y, hoy, a las clases económicamente poderosas; pues la educación privada posee los elementos necesarios y abundantes para el progresismo de quienes pueden acceder a ella, a diferencia del resto de la población —la mayoría—.

La sociedad de aquel momento tenía privilegios basados en títulos, honores y jerarquías, donde el trabajo manual era menospreciado, relegado a los sirvientes, esclavos y europeos sin “casta”, las urbes adquieren importancia sobre la ruralidad, se genera una cultura libresca y llena de ornatos. No es tan diferente en la actualidad, excepto porque, los títulos, por ejemplo, pasan de ser nobiliarios a ser académicos; se daba una especie de refinamiento traído de

Europa por parte de la aristocracia que, finalmente, solo era reflejo de lo que se vivía en la península, lo que lo hacía poco genuino, pues se valoraba poco lo propio, lo plantea Romero de la siguiente manera:

la conquista constituyó en Indias desde un comienzo sociedades urbanas homologas a las metropolitanas de su tiempo, ignorando o descartando la primera etapa del proceso de desarrollo urbano que era inseparable de la constitución del mundo mercantil y de las actitudes de la incipiente burguesía que se formó bajo ese estímulo. El mundo mercantil prosperaba, pero las ciudades hidalgas de Indias fingían —como lo fingía, sobre todo, España— ignorarlo. Y aunque tras la ficción latía cierta voraz tendencia a gozar de sus frutos, el designio de consolidar la situación de privilegio prevalecía en la mentalidad de los grupos hidalgos. Así quedó implantada en las ciudades hispánicas y lusitanas una sociedad barroca de Indias, como una imagen especular de las de España y Portugal, alterada por el color cobrizo de las clases no privilegiadas. (1977, p. 84 - 85)

Se puede notar, entonces que las situaciones han cambiado pero el lugar en que se tienen, en general, ha permanecido con modificaciones propias de cada época pero intactas en sus esencias; lo que implica haber dado continuidad a situaciones de inequidad que perduran desde el descubrimiento y la conquista, y es que, parafraseando a Zuleta (1974) —cuando explica la ideología fundada en la mera opinión— la ideología se convierte en forma de vida, el paradigma europeo sobre las diferentes estructuras, incluida la estructura educativa, se encarna en las personas y por

tanto en la sociedad, permitiéndoles justificar el estado de cosas existentes, validándolas y, no es suficiente una refutación para superarla; se hace imprescindible interpretar y transformar las condiciones que la producen y vuelven necesarias; un medio para lograrlo: la educación. Y, es que, la educación tiene la posibilidad de ayudar a, desentrañar las ideas que se tiene sobre situaciones, procesos y objetivos sobre el desarrollo social, económico, religioso y educativo; es decir se puede cuestionar al interior de sí misma.

Luego, del acercamiento histórico, propio del descubrimiento y la conquista, se da en continuidad el periodo de independencias, periodo republicano y con ellas las guerras civiles internas, que en el caso colombiano perduran a hoy: liberales v/s conservadores (finiquitada) y derecha v/s izquierda (vigente), ambos en su contienda por obtención de poder; esta última luego de la urgencia de una reforma agraria necesaria y prometida pero que no se procuró.

Lo que da como resultado las guerrillas que superando en número y armas al ejército; esto hace que los colectivos de poderosos terratenientes impulsen la creación de grupos paralelos al ejército que, “colaboren”, en su lucha contra la subversión (aprobados estatalmente) y, a 21 años (aproximadamente) de su creación, son declarados ilegales, es el momento del florecimiento del narcotráfico, y pasan a ser, este amplio grupo de personas que no tenía otra formación más que la militar, parte de los grupos de seguridad de los capos del narcotráfico, parte de grupos (combos) de delincuencia común, se trasladan a la guerrilla o se quedan de

manera independiente conformando lo que en la historia colombiana se conoce hoy como Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y que en confrontación con ejército y guerrilla afectan las poblaciones cercanas y distantes, donde se desarrollan las comunidades, incluyendo la educación; con lugares donde las diferentes cátedras educativas no podían, por ejemplo, mencionar para análisis determinados temas, especialmente relacionados con la historia del país — aproximadamente de 1945 a hoy—.

Continuando con este recorrido histórico que permite el acercamiento procesual al horizonte de sentido que rodea la educación; se mencionarán algunos presupuestos ilustrados importados de Europa, que, no pretenden en sus fines inmediatos generar algún tipo de “revuelta”, más bien tienen un ideal modernizador, lo que implica cambios en la sociedad feudal, en consecuencia, para el tipo de sociedad existente cambios que, en América Latina se traducirían de diversas manera, incluyendo ideales independentistas de una metrópoli que consideraba el avance científico un asunto peligroso, anti religioso y hasta demoníaco, ello sume a la España borbónica en un retraso industrial que sus adversarios aprovecharon, “el papel político de España en el concierto internacional europeo estaba muy debilitado, la distancia de sus fuerzas productivas frente a los avances de la industria inglesa era apreciable, carecía de flota mercante y una adecuada armada” (Torreano, 2017, p. 10).

La ilustración fue aceptada, incluso, por los nobles y es que se consideraba la educación como un medio de afianzamiento de la autoridad real, por supuesto, con los

cambios que debían darse al compás, sin embargo, el movimiento independentista no lo ve de esa manera y enfatiza las ideas de igualdad y soberanía popular; este joven movimiento está muy a la sombra de las ideas e influencias monárquicas europeas; a continuación, un texto que permite constatar el fuerte lazo ideológico:

Como la clase de ciudadano que hasta hoy se ha denominado de indios, no ha conseguido el fruto apreciable de algunas leyes que la monarquía española dictó a su favor, porque los encargados del gobierno en estos países tenían olvidada su ejecución, y como las bases del sistema de gobierno que en esta Constitución ha adoptado Venezuela no son otra cosa que las de justicia y la igualdad, encarga muy particularmente a los gobiernos provinciales; que así como ha de aplicar sus fatigas y cuidados para conseguir la ilustración de todos los habitantes del estado, y proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran (...) procuren por todos los medio posibles atraer a los referidos ciudadanos, naturales a estas casas de enseñanza. (Fermín, 1973, p. 67-68).

El asunto emancipatorio de América Latina está, entonces, fuertemente ligado a las ideas europeas, la religión católica y la educación, en una tríada inseparable que, se acerca a lo filial, de acuerdo a las posibilidades culturales existentes, lo que la monarquía rechaza y nombra como criollos, son en realidad la base, los talentos necesarios y desconocidos —por la corona— llenos del patriotismo necesario en las gestas independentistas; entonces las imprentas, las bibliotecas, los periódicos y los libros, se hacen

base para transformar y educar en las nuevas ideas, tal como plantea el sacerdote Dámaso Larrañaga en 1816, en el discurso inaugural —durante el gobierno de José de Artiga— de la primera biblioteca pública de Uruguay “Los grandes sacudimientos de la revolución no solo han desplomado el edificio político antiguo, sino que también han hecho grietas tan profundas, que descubriendo sus cimientos, podréis conocer mejor en qué consistía su debilidad para poder repararla” (Larrañaga, 1924, p. 139) se muestra así, también, la importante e íntima relación de la educación respecto de la emancipación y el futuro avance de la recién fundadas naciones, donde el maestro ocupa un lugar preponderante con prestigio profesional, influencia política, credibilidad social, considerado, además, virtuoso y sabio; reglamentos y constituciones lo muestran “Estos individuos (los maestros), por la importancia de su ministerio y por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor...” (Labarca, 1939, p. 368), también es notorio el respeto que refleja la Constitución de Angosturas indicando en su artículo 10:

Cada colegio estará bajo la dirección inmediata de un institutor, que será nombrado por la Cámara, escogiéndolo entre los hombres más virtuosos y sabios, cualquiera sea el lugar de nacimiento. La mujer del institutor será la institutriz de las niñas, aunque bajo la dirección de su marido. Este empleo será el más considerado, y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República (Rojas, 1972, p. 170-171).

Por su parte el clero que, como se ha mencionado antes jugó papel importante en la educación en América Latina, apoya las ideas independentistas, dieron un giro en su discurso, si antes era pro imperialista ahora era pro republicano y demócrata; esto sucedía usando —entre otros medios— los catecismos, construidos a partir de preguntas y respuestas, y que supondrían un orden estrictamente confesional, pero no es así. Se gira el discurso, antes decía, por ejemplo: **pregunta** “¿qué cosa es el rey?” **respuesta** “Una potestad temporal y suprema, instituida por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad” (San Alberto, 1785); ahora el asunto se mueve, utilizando el mismo formato pero aprobando la independencia como vemos en la siguiente introducción al catecismo político-cristiano de 1811 para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la sociedad patriótica,

La instrucción de la juventud es una de las bases más esenciales de la sociedad humana, sin ella los pueblos son bárbaros, esclavos y cargan eternamente el duro yugo de la servidumbre y de las preocupaciones; pero a medida que los hombre se esclarecen, conocen los derechos y los de orden social, detestan la esclavitud, la tiranía y el despotismo, aspiran a la noble libertad e independencia. (Patria, 1969)

En ese orden hay más ejemplos, la educación se convierte en un pilar de labor educativa, política y social, a hoy lo sigue siendo, se aumenta la cantidad de escuelas y se da la escasez de institutores, ello lleva a la crisis de la escuela pública republicana y se generan métodos que permiten subsanar tales situaciones, es cuando nace la idea de enseñanza mutua

—método Lancaster—; en razón de ello se piensa en las escuelas normales que, en Colombia, se asumen entre otras razones debido al alto índice de analfabetismo, como medio para formar maestros para la enseñanza primaria; se abre, entonces, la primera escuela normal en Santa fe de Bogotá —1822— bajo la dirección de Fray Sebastián Mora a quien hizo venir el vicepresidente de la Gran Colombia Francisco de Paula Santander (Báez, 1977).

Sin embargo, la educación se ve afectada, pues aún debe fluir la concordia en la recién fundada república y al quedar una deuda externa adquirida con la corona inglesa —con el fin de subsidiar la gesta independentista—, un país (La Gran Colombia). Se generan diferentes conflictos y tendencias en el gobierno, los de orden conservador o tradicional, que pretenden una economía basada en la hacienda, las plantaciones y los monopolios, privilegiados en el pasado por la política colonial; su contraparte, los liberales con ideas como contratos de trabajo, ideal de igualdad, libertades individuales e intelectuales y con intereses de orden industrial y educativo.

Estas ideas se enfrentan, también, en el campo de batalla, dando lugar a guerras civiles y, consecuentemente, divisiones y retraso económico que marcan el futuro, pero, y sin pretender justificar la guerra, Zuleta plantea que aquel que no emprende la lucha, la independentista o cualquier otra, no sufrirá la derrota porque el adversario ya se instaló y ganó (1976), es decir se debe avanzar de manera tal que se superen los obstáculos y se hizo, en términos de nuevas iniciativas pero también de guerra interna. Con todo, las partes tenían

claro que la educación era el camino a seguir como medio de mejora material y como constructora de ciudadanos, ambas tendencias con el fin de construir la patria.

Sobre el panorama de violencia civil entre liberales y conservadores, se gesta la antigua, y ya mencionada, necesidad de una reforma agraria y la construcción de una sociedad más industrializada —de acuerdo nuevamente al modelo europeo— este segundo aspecto sucede y las urbes aumentan su población, en general sin la debida organización social o estructural, los campos sufren de despoblamiento, propio de las migraciones por violencia y búsqueda de nuevas oportunidades; esta acción, la de las migraciones, es puesta en cuestión cuando se considera que “en un país rico en minas y productos agrícolas, que puede alimentar un comercio de exportación considerable y provechoso, no deben las leyes propender a fomentar industrias que distraigan a los habitantes (...)” (Ospina, 1955, p. 208), idea conservadora que no se sustenta, en términos de realidad social, pues se plantea teniendo por base que las tierras donde están las minas y se puede cultivar ya tiene propietario, no es entonces en términos de reforma agraria sino de ausencia de trabajadores para sus tierras.

El liberalismo propone, en cambio, que las ideas de industria y desarrollo urbano son necesarias y, en Colombia, esa idea es la que avanza, finalmente la población rural que llega a la ciudad se convierte en mano de obra base dispuesta y que, consideran, la idea de construcción de un mejor futuro para sí y sus familias; ambos presupuestos afectan el asunto

educativo, sobre ello plantea Guerrero en la introducción a su escrito sobre historia de la educación en Colombia:

En la segunda mitad del siglo XIX, se distinguen dos momentos importantes en la historia de la educación colombiana, uno 1863-1880, liderado por los liberales doctrinarios y el otro 1880-1900, bajo la tutela de la iglesia y el partido conservador. Con relación al primero valga manifestar que el contexto económico del momento caracterizado por el avance del capitalismo presionó hacia la modernización de la educación, “numerosas disposiciones del gobierno colombiano coadyuvaron al desarrollo de las fuerzas productivas y junto a este fenómeno la burguesía comercial emergió como portadora de la ideología liberal” (Guerrero, 2001, p. 69).

Así las cosas, en las urbes se genera una nueva clase trabajadora, hoy clase media, a la par de los cinturones de miseria, pues la emergente industria no dio abasto: la abundante oferta de mano de obra, consecuentemente, merma el valor pagado por la misma —demanda/oferta, da lugar a diferentes fenómenos como la violencia común y la prostitución como medio de subsistencia— contrastando lo anterior con los campos dejados atrás —el pequeño agricultor y su parcela, solo, necesitado y sabiéndose con pocas oportunidades—; esta dinámica social, se vuelve abono para el desencuentro y descontento, que termina en violencia política que en el campo da a luz una fuerza armada diferente al estado, para enfrentar el descuido gubernamental y pretender, por la vía armada derrotarlo y establecer un nuevo orden, y es que como dice Miguel González:

Ex profeso, moramos atados a los lenguajes de los poderes, replicamos sus amores, sus odios, sus rumores, sus verdades, sus virtudes o sus errores. Los pobres tenemos un curioso espejo o complejo, el fantasear con igualar a los poderosos. Aprendimos a sentir fastidio por quien vive en mayor penuria que la nuestra y mucha envidia por el destacado. (2021, p. 22).

Entonces nace el movimiento guerrillero, a partir de la violencia política, vista ella como desequilibrio de bienes y poderes, y la defensa del territorio propio y deseado —la ausencia de una reforma agraria fue y sigue siendo importante—; y es que, desde la conquista la inequidad y fuerza de unos sobre otros ha sido la constante, ejemplo de ello es cuando Martín Fernández de Enciso le notifica al cacique del territorio Zenú que sus tierras ahora son de Carlos I, quien las recibía del papa Julio II a lo que respondió “Si el Papa regaló estas tierras debe haber estado borracho porque no son de él, y el rey que las recibió debe estar loco por andar pidiendo lo que es de otros. Que venga el rey a tomar la tierra si es capaz (De los Ríos y Franco, 2011, p. 100), por este talante fungieron las diferentes reformas agrarias del país.

A continuación un breve repaso —importante en la comprensión del asunto guerrilla/paramilitarismo— tomado y resumido de la Sociedad Geográfica de Colombia: la primera reforma la dispuso Felipe II en 1591, decretó que “la tierra es para el que la trabaje”, la reacción colonial fue “se obedece pero no se cumple”, claro, quienes la trabajaban eran los nativos y los africanos (desde 1518

aproximadamente se había iniciado el tráfico humano la personas raptadas de África para usarlas como esclavos en América), esto se entendió como en contra del colonizador. Los jesuitas durante la colonia establecen un próspero modelo de haciendas comunitarias —de ahí nace la figura del llanero, arquetipo hispano-guahibo—, en 1765 Carlos III cede ante la presión de terrateniente, quita las tierras a los jesuitas, esta iniciativa desaparece y se venden los predios a latifundistas. En 1785 Antonio Mon y Velarde, como visitador en Antioquia, establece una reforma agraria, expropió tierras, las repartió, creó pueblos, escuelas y planteó producciones, dando lugar al arquetipo antioqueño hispano-católico: trabajador, práctico y arraigado a su tierra, esta sigue siendo una impronta del pueblo antioqueño. En el momento de la república, se sostiene la figura de los resguardos, pero Simón Bolívar en 1820 ordenó devolver a los naturales, propietarios legítimos, sus tierras, las que formaban parte de los resguardos; en 1850 la insurgencia liberal disuelve nuevamente los resguardos bajo ley del 22 de junio que, dispone de su “libre enajenación”; de 1931 en adelante los diferentes gobiernos sostienen la figura de resguardos y crean nuevos.

En 1861 Tomás Cipriano de Mosquera expropia las tierras de la iglesia y busca dárselas a pequeños propietarios, al final la compraron terrateniente, especuladores y políticos sucediendo lo mismo que cuando se las quitaron a los jesuitas. En 1936 Alfonso López Pumarejo promulgó la ley 200 que contenía El Principio social de la Tierra, pero los políticos liberales amenazan con guerra civil si se aplicaba.

1950, el profesor Lauchlin Currie propuso la Operación Colombia, traer del campo la gente, le aceptaron, funcionó: la vivienda encareció, los campos se despoblaron, se congestionó la ciudad y se creó el UPAC. 1968 Carlos Lleras Restrepo impulsa una reforma agraria basada en “empresas comunitarias”, funcionó un tiempo ya que, en 1972, un grupo de empresarios —Chicoral, Tolima— crean una contrarreforma agraria que contrarrestó exitosamente la propuesta (Mendoza, 1998, p.2).

Entonces, el asunto de la tierra, su manejo, repartición, producción y forma de conservación es, en Colombia, tema central que permite diversas posturas, siendo de predominio las que llevan a la inequidad en la repartición y, en consecuencia, a enfrentamientos, al leer los contextos es posible deducir que para la sociedad colombiana ser propietarios funda ejes de poder en los aspectos económico y político, es decir de influencia en las decisiones regionales y nacionales; en este contexto nacen los grupos armados que plantean una revolución de orden bélico, las guerrillas, y quienes a expensas del estado se defienden, pero, el estado no es suficiente, entonces nacen grupos privados y armados que terminan por ser legalizados y, con el tiempo, se convierten en lo que hoy conocemos como el fenómeno paramilitar colombiano que luego se transforma recibiendo diferentes nombres.

En ese afán de defensa de las tierras surgen grupos de todo tipo, siempre en términos de armas, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC - EP (1964), por ejemplo se denominaron, según Cadavid (2010),

autodefensa agraria campesina, que fueron soportadas por el partido comunista colombiano, cuyo asunto primigenio son los conflictos agrarios de Sumapaz y Tequendama debido a la lucha por la posesión, tenencia de la tierra y valor del jornal de trabajo; el Ejército de Liberación Nacional, ELN – UC (1965), por otro lado tiene mayor fuerza a partir de la revolución cubana y el progresismo, combinado con el descontento social, que contenía las juventudes universitarias instruidas y educadas.

A este fenómeno armado se suma, de nuevo, la imposibilidad del estado para defender sus ciudadanos e institucionalidad y, con ley 48 de 1968 “el Estado colombiano argumentó la creación de estos grupos, basándose en que todas las fuerzas vivas de la nación deben ser partícipes del esfuerzo coordinado con los órganos del poder público, para hacer frente a las acciones subversivas” (Montoya, 2016, p. 17) se promociona, entonces, la defensa nacional y la defensa cívil, se forman escuadrones de la muerte que atentan contra todo movimiento estudiantil, sindical o que simplemente estuvieran, de alguna manera, contra el régimen político imperante; a esto se añade el surgimiento del narcotráfico que, sumado a que 21 años más tarde se declaran ilegal la creación de grupos paramilitares, asume a estos como guardaespaldas, dispuestos a obedecer: estaban educados en las lides de la muerte, preparados por su cuenta, el ejército y por personas foráneas que en su momento fueron contratadas para ello; entonces “los pilares del paramilitarismo fueron: los terratenientes y campesinos que se querían defender de la guerrilla; los narcotraficantes

que reclutaron o fortalecieron a estos grupos” (Rivas, 2008, p. 45).

Pero, ¿cómo incide todo lo anteriormente planteado en la educación colombiana? durante el periodo de la república de Colombia del conflicto liberal/conservador y guerrilla/paramilitarismo se dan afectaciones a la escuela a partir de la violencia en las regiones donde las ideas más liberales y de corte marxista/leninista son mayormente perseguidas, pues se espera que la población acepte las decisiones políticas, sin demasiado revuelo, pero la semilla de la reflexión crítica, a partir de la creación de universidades, secundarias y escuelas primarias ya era un hecho, y es que, si la educación “no inquieta a nadie, no molesta a nadie, no perjudica a nadie (...) está equivocada” (Zuleta, 2006, p. 92); se dan entonces represiones en los asuntos educativos: asesinato de docentes y de políticos con intención de cambio del paradigma existente, ello de acuerdo al tipo de influencia que tuviera la escuela dentro de la región.

En este escenario, nace un movimiento bipartidista que, excluye otras opciones en el gobierno, se le conoce como Frente Nacional (1958 – 1974) y consistió en turnarse la presidencia liberales y conservadores, frente a este fenómeno el descontento social aumenta, pues la participación democrática se reduce, Mesa lo plantea de la siguiente manera:

Gracias a un gran acuerdo, los principales partidos políticos colombianos se dividieron alternativamente todo el poder del Estado. La división iba más allá de una simple

alternancia presidencial, pues aquel partido político al que le tocara el turno de gobernar tendría la obligación de nombrar en la mitad del gabinete ministerial y, en general, en la mitad de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. Es así como Liberales y Conservadores se dividieron el poder, excluyendo del mismo a todos los otros movimientos políticos que existían en ese momento histórico en Colombia. (2009, p. 159)

Lo anterior aumenta la brecha y por ende la violencia; sin embargo, entre 1950 y 1970, los indicadores educativos se aceleran, crece el número de centros escolares, de estudiantes, se aumenta el número de normales y de facultades de educación, entonces el sistema educativo se fortalece y se logra en veinte años un nivel de escolarización tan alto que habrían requerido cien, se recupera el tiempo; si se quiere, como prueba que la voluntad política puede ser eficiente (Ramírez y Tellez, 2006) entonces, se evoluciona de la cobertura a la calidad y de esta a las competencias; los diferentes “gobiernos que van hasta la década del ochenta priorizaron la reorganización política del sistema educativo, su descentralización y el diálogo con el gremio docente para su profesionalización” (Moreno, 2017, p. 131).

Es importante, desde la lectura contextual, notar que la educación privada predomina en términos de insumos, capacitación docente y espacios físicos, por lo que la educación pública dista del objetivo de calidad ideal y de las competencias pretendidas como fin; tiene que ver, según Zuleta con el descuido del fortalecimiento del pueblo, base del estado, y sugiere que “nuestro país ha llegado a una

situación en la que resulta inevitable que el gobierno y los partidos políticos tradicionales se decidan a emprender las reformas económicas y sociales, que durante tantos años han prometido y evitado” (1989.) —nota del editor revista Camacol—; la actual situación de protesta en Colombia (2021), sumada a la pandemia ocasionada por el Covid19 más las falencias gubernamentales, hacen que Zuleta sea tan actual como hace treinta y dos años.

Competencias, paradigma que pretende dar un horizonte de sentido

En nuestro país se adopta el enfoque por competencias a partir de la reestructuración de las pruebas de estado desarrolladas por el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES) en el año de 1998, luego de los acuerdos de la V Cumbre Iberoamericana de jefes de estado y de gobierno (1995), donde se establecen tres desafíos, cuyo eje es la educación, así:

La promoción y la consolidación de un desarrollo económico y social sostenido y sostenible, la profundización y ampliación de los procesos de integración en un marco de regionalismo abierto, y su inserción en un mundo en profunda transformación a causa, especialmente, de la revolución científica, tecnológica y productiva (p.2)

Se conciben y estructuran cambios en la educación, conducentes a modificar el enfoque educativo nacional de manera tal que la estructura se modifique y oriente hacia los

requerimientos deseados, es decir, los que tienen que ver con la ciencia, la tecnología y la producción, sin embargo, este asunto cala poco en las realidades educativas institucionales colombianas, tal como lo plantea Mena (2020) “la formación y evaluación por competencias permite deducir que, en la práctica el proceso no se ha hecho a profundidad, sino con el objeto de cumplir requerimientos establecidos, buscando implementar al interior de los currículos este enfoque de formación” (p.202), así visto el paradigma se convierte en utopía que, el estado alimenta a expensas de una educación desde lo público que sigue “midiendo” con estándares que no permiten llegar a una realidad que dé cuenta, en la práctica, de competencias reflexivamente aplicadas a la vida y al desarrollo de las potencialidades de los individuos.

Además, “se debe tener claro que la educación tiene como fin el individuo, se educa alguien para lograr un propósito, de esta manera, se planea teniendo en cuenta las necesidades reales de los sujetos” (Rico, 2016) sin embargo esto no sucede en la realidad, hoy —año 2021, en el marco de una protesta nacional abril y mayo— se requiere retomar y revisar el itinerario educativo del país y, de manera reflexiva, modificar cualquier situación educativa para que aborde los siguientes elementos, el deseo de aprender, la flexibilidad en el aprendizaje y, sobre todo, la vocación a la que se sientan llamadas las personas pretendiendo siempre formar para el éxito —entendido éste más allá de la riqueza material y económica— solo en ese momento mejorará cualquier estándar, acercándose a la verdadera utopía, formar al ser inmerso en los entornos educativos institucionales y sociales;

de manera que el individuo formado sea más reflexivo y cercano a los problemas que le conciernen de manera inmediata como persona y ciudadano (Zuleta, 1988).

Y es que, hay toda una subjetividad institucional obsesionada por medir el desempeño de todos los actores del sistema educativo y está directamente vinculada esta nueva subjetividad institucional con su agenda de control y seguimiento (Cárdenas, 2021) y como se plantea brevemente en el texto de Nietzsche, “elaboramos el concepto prescindiendo de lo individual y real, y del mismo modo obtenemos la forma, pero la naturaleza no sabe de formas ni de conceptos, como tampoco de géneros” (1994, p. 231), es decir desnaturalizamos al ser humano, tal vez, y siguiendo con el utópico fin, propio de la educación; se pudiera propender por la idea planteada por Delory-Momberger (2009) sobre el *bildungsroman* donde se plantea narrar la vida como forma primigenia de construcción del ser humano, ello posibilitará la devolución del sentido para el entorno educativo, donde la educación retornaría al sentido de sí mismos, procurando desnaturalizar, en nuestro entorno colombiano, los elementos que justifican la violencia en cualquiera de sus facetas y aspectos, inclusive de las educativas, entonces, se generaría identidad individual, reproceso personal y crecimiento; y es que la educación y cualquier “maestro liberador permite el despliegue creador del Otro” (Dussel, 1991, p. 89).

Conclusiones, cierre - apertura, horizonte de sentido

En el entorno colombiano y América Latina es posible encontrar todo tipo de actitudes y aptitudes, entendidas estas como las formas que se tienen de ver, vivir y afrontar las situaciones, entre ellas, la de nuevas clases sociales, como la de los grupos de intelectuales, que conforman elites permeadas por el saber y por el acontecer contextual y en algunos casos por ambas; queda la inquietud de si al refugiarse en este tipo de sociedades, se pierde en libertad, permitiendo un nuevo tipo de esclavitud, a saber la intelectual. Se hace importante, entonces, la apertura masificada a quienes deseen agregarse a dicha élite; dando por sentado el querer de las partes y la base crítica del pensamiento que para ello se requiere.

No se necesitan nuevas normas, se requiere del consciente cumplimiento normativo que debería permeear toda la sociedad, siendo cumplidora responsable para sí y para otros, es decir, sin pérdida de la alteridad; recuperable a través de la educación. Esta educación permeada no por la calidad impresa en un certificado sino en la práctica educativa a todo lo nivel.

La educación, se confirma, es un factor base para el progreso de toda sociedad hoy, en consecuencia, se hace vital propender por el mejoramiento, inversión y sostenimiento del aparato educativo, sin exclusión alguna de quienes deseen hacer parte de ella, facilitando el acceso a la educación y la formación.

Zuleta propone que “solo hay una manera de fortalecer el estado que consiste en ampliar la democracia y fortalecer al

pueblo mismo (...) una democracia participativa es el único remedio para los males que vive Colombia” (2015, p. 217), como profesor colombiano, es decir conocedor de las realidades internas, se hace importante prestar atención a los análisis de sentido social y progresistas que hacen los pensadores.

Finalmente, todo perdería sentido si al pretender hablar de educación se omitiera al ser humano como individuo diverso, sintiente, caminante y constructor de su propio acontecer, es decir, autopoietico.

Referencias

- Báez, M. (1977). Educación y política en los primeros años republicanos de Colombia. Disertación. Universidad pedagógica y tecnológica.
- Bárceñas y Mélich., F. y.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Paidós Ibérica.
- Cadavid., E. (2010). Historia de la guerrilla en Colombia. Universidad federal de Juiz de Fora.
- Cajiao, F. (2004). Concertación de la educación en Colombia. Revista Iberoamericana de educación.
- Cárdenas, F. (21 de mayo de 2021). www.universidad.edu.co. Obtenido de <https://www.universidad.edu.co/la-generacion-que-protesta-hija-de-la-formacion-por-competencias-felipe-cardenas-mayo-21/>
- Coraggio J. y Torres R. (1999). La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos. Miño y Dávila. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Gredos.
- Czada, R. (206). Las instituciones y los enfoques de las teorías de las instituciones. En H. Sánchez., Antologías para el estudio y la ciencia política. Volumen I: fundamento, teorías e ideas políticas. (págs. 721-728 Cap. 16). UNAM.

- De los Ríos y Franco, A. e. (2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. Cuadernos de desarrollo rural, 93-109.
- Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figura del individuo proyecto. CLACSO.
- Dussel, E. (1991.). La pedagogía latinoamericana. Bogotá. 3a edición de bolsillo. Nueva América.
- Fermín, M. (1973). Momentos históricos de la educación venezolana. Imprenta del Congreso de la República.
- García, J. (1999). La colegiata de San Miguel de Alfaro en la edad media: nota para su estudio. Dialnet, 675-692.
- González G. M. A. (2021). Aporobiografías. Testimoniar nuestras fragilidades. México: Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Grimal, P. (1989). Diccionario de mitología griega y romana. Paidós.
- Guerrero, G. (2001). La educación en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX. Historia de la educación colombiana.
- Herrera, M. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo. Revista Nómadas.
- INCE, I. (1972). Testimonio sobre la formación para el trabajo.
- Jaeger, W. (1945). Paideia: los ideales de la cultura. Libro tercero: en busca del centro divino. Fondo de cultura económica.
- Labarca, A. (18 de 06 de 1939). Historia de la enseñanza en Chile. Publicaciones de la universidad de Chile.
- Larrañaga, D. (1924). Escritos de Don Dámaso Antonio Larrañaga. Instituto histórico y geográfico del Uruguay. Tomo III. Montevideo.: Imprenta nacional.
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias. Revista colombiana de educación.
- Mena, C. (2020). Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos. Bonaventuriana.
- Mendoza, A. (1998). Tesis agraria para Colombia. Disertación en los martes del planetario, "Colombia un camino hacia el futuro". Sociedad geográfica de Colombia: https://sogeocol.edu.co/documentos/tes_agr_col.pdf.
- Mesa, E. (2009). El frente nacional y su naturaleza antidemocrática. Facultad de derecho y ciencias políticas, 157-184.

- Montoya, R. (2016). De la justicia transicional: verdades y mentiras sobre la paz en Colombia. El inicio de la violencia 9-22 *Justitia*.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de saberes*, 125 - 142.
- Nietzsche, F. (1994). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. *NoBooks*.
- Ospina, L. (1955). Industria y protección en Colombia: 1810-1930. Siglo XX.
- Patria, J. A. (1969). Catecismo político-cristiano. Francisco de Aguirre.
- Piñeres y Runge. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 249 - 280.
- Ramírez y Tellez, M (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Borradores de economía.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa hacia: la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. 55-70. *Sophia*.
- Rivas, P. (2008). Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia. 43-52. *CONfines*.
- Rodríguez, A. (1973). Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico. Patronato colombiano de artes y ciencias e Instituto Caro y Cuervo.
- Rojas, A. (1972). Ideas educativas de Simón Bolívar. Plaza y Janés.
- Romero, J. L. (1977). Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Siglo XXI.
- San Alberto, J. A. (1785). Catecismo real. Imprenta real.
- Torrejano, R. H. (2017). Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762 – 1870) Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana.
- V Cumbre iberoamericana de jefes de estado y de gobierno. (1995). Declaración de Bariloche.
- Weinberg, G. (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Kapelusz S.A.
- Zuleta, E. (1974). Acerca de la ideología. EAFIT.
- Zuleta, E. (1976). ¡Viva la huelga! Ruptura.
- Zuleta, E. (1978). Educación y filosofía. Universidad Libre.
- Zuleta, E. (1985). La educación un campo de combate. Educación y cultura.
- Zuleta, E. (1988). Estado y sociedad. Documento elaborado para la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

- Zuleta, E. (1989). *Violencia y derecho humanos*. Camacol., N. 38.
- Zuleta, E. (2006.). *Comentarios a Así hablaba Zaratustra de F. Nietzsche*. 3ra edición. Hombre nuevo.
- Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Planeta - Ariel.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Ariel.

Tensiones socioambientales, una herencia del extractivismo. Explorando casos chilenos y del sudeste español Cristian Marcelo Muñoz Maluenda⁵

Resumen

La explotación irresponsable de recursos naturales es global y se manifiesta en un estado actual deplorable, con todos involucrados en una situación irreversible, si lo planteamos a escala humana. El cambio climático lo describimos como meros observadores, percibiéndolo y describiéndolo como un evento externo a nuestro operar y eso no es correcto. Lo esencial es que hemos roto el equilibrio entre los elementos que sustentan nuestros

⁵ Magister en Gestión Ambiental, Universidad Católica del Norte, Chile. EIDUM, Universidad de Murcia, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7688-0911>; email: cristian.munozm@um.es

sistemas socioambientales y debemos hacernos cargo. Estos sistemas fallidos son vitales, porque permiten la construcción de nuestra relación organismo-nicho, la cual fluye como deriva evolutiva en un sistema acoplado y coherente. Esta desconexión y evidente desenfoque de intereses, se suma a una forma de operar egoísta, nos han llevado a legitimar un modelo competitivo y depredador. El estado actual nos obliga a abrir espacios reflexivos, que promuevan equidad territorial, étnica, cultural, social, de género, y todas aquellas condiciones que propicien una reconducción de esta conducta antropocéntrica, cuyo único legado es un sistema colapsado. Para escenificar la situación, se tomaron como ejemplos algunos casos específicos de Chile y España, con énfasis en experiencias ligadas a la minería extractiva. El objetivo fue elaborar una reflexión crítica y aportar ideas que permitan crear un enfoque armonizador, explorando opciones para abordar conflictos de forma integrada. La mejor opción siempre será evitar la fragmentación de los problemas, aminorando la competencia entre ellos, mejorando de esta manera la eficiencia y el enfoque.

Palabras clave: Extractivismo, conflictos, abandono, zona de sacrificio, restauración.

La salud del planeta es la salud de su gente

Al comenzar esta reflexión, se constató inicialmente que lo que se escribiera, estaría limitado a una condición de observador, entendiendo un mundo percibido. Con esa

primera distinción se tomó la tarea de intentar explicar lo que entenderíamos como mundo real (Maturana y Dávila, 2019, p. 26) y su desacoplamiento con el presente social. Un desafío mayúsculo, considerando que hoy, en tiempos de pandemia y alteraciones profundas de los equilibrios globales, se aborda este desafío, a través de ciertos ejemplos reveladores, para intentar responder estas provocadoras percepciones.

Reflexionar respecto a la situación medioambiental de nuestro planeta y la manera como nos relacionamos con el espacio vital que nos acoge y cobija, se ha transformado en un imperativo ético y obliga a un comportamiento que debe, necesariamente, establecer una frontera más rigurosa de la que actualmente se ha delimitado, quizá con un enfoque más ecocéntrico (Vicente-Giménez, 2020, p. 5), porque es manifiesto que el deterioro es una realidad tangible (Langhof, 2020, p. 44). Los antecedentes disponibles en la actualidad son lapidarios y se han acentuado con la pandemia (Sánchez-R y Riosmena, 2021, p. 4), y es atendible pensar que la capacidad de resiliencia de los sistemas no resolverá por sí sola, el estado de caos socioambiental que nos aqueja. Según logramos extraer de las palabras de Latour (2017), en su obra maestra cara a cara con el planeta, bajo el escenario actual, ya no hay espectador, porque ya no hay orilla que no haya sido movilizada en el drama de la geohistoria, agregando una frase notable, *“como ya no hay turista, el sentimiento de lo sublime ha desaparecido junto a la seguridad de aquel que lo contempla”*, precisándose que es un naufragio, donde ya no existen espectadores (p. 55). Las evidencias disponibles nos están

indicando que la sensibilidad social y la conflictividad van en aumento y es claro que esto no constituye una respuesta antojadiza de la sociedad, sino un ejercicio legítimo de toma de conciencia.

Esta suerte de “apropiación social”, es bastante conocida, y probablemente muy representada en trabajos científicos y foros de diferentes niveles, pero sin ser comprendida a cabalidad. El término unitario al cual se hace mención se refiere a las partes interesadas o “stakeholders” (si se utiliza la terminología anglosajona). Estos stakeholders son todos aquellos agentes identificables, que convergen alrededor de alguna iniciativa de interés público o privado, cuya puesta en marcha podría tener efectos directos o indirectos en su entorno socioambiental. Esta categorización emerge al momento de proyectar u operar las iniciativas. Por definición, los stakeholders incluyen, sin distinción, mujeres, niños y jóvenes, personas con discapacidad, personas pobres, migrantes, pueblos indígenas, voluntarios, comunidades de profesionales y personas mayores, quienes podrían y deberían influir, de manera activa, en el diseño e implementación de políticas, planes, estándares, proyectos tanto sociales como productivos dentro de sus territorios (UNISDR, 2015, p. 14). Ahora bien, es conveniente reafirmar que, a pesar de lo significativo que pueden resultar los colectivos mencionados, en general, su participación en el desarrollo de planes y proyectos es más bien testimonial y lamentablemente la evidencia refleja que solo se manifiestan cuando las actividades reportan fallas o cuando los daños se encuentran consumados, es decir, cuando los efectos sobre el

medio ambiente y sobre la salud de las personas son irreversibles.

Sin intención de satanizar el desarrollo ni menos aún, tergiversar la importancia que pueden tener las iniciativas productivas y de inversión, debemos considerar el valor de la experiencia empírica, que nos indica que esta participación deseada y deseable de los stakeholders, colisiona con la realidad y finalmente se diluye. Si se piensa en posibles respuestas a esta situación, se pueden encontrar, sin profundizar excesivamente en el argumento, al menos dos alternativas: a) en primero término, respecto a los stakeholders se puede verificar, sin ninguna dificultad, que los pesos específicos de negociación y de poder real de cada actor, resultan ser muy diferente y este desbalance de origen, se percibe en los momentos donde la negociación teórica debe propiciar acuerdos amplios, lo cual antagoniza con la horizontalidad de participación y, b) es también evidente que, tanto la toma de decisiones como el ejercicio de la democracia participativa, se ha transformado en un espacio operacional reducido, donde tan solo se manifiesta mediante la votación, que sin duda es la esencia de la participación, pero cuya coherencia, respecto al proceso activo de gobernar, se encuentra a una distancia manifiesta. Es muy posible que se diga, en ciertas esferas del poder, que las expectativas sobre los resultados de las políticas de inversión y desarrollo, son responsabilidad de los votantes, pero es relevante mencionar que la mayoría de los países civilizados contienen, dentro de la redacción de sus leyes y en particular dentro de sus constituciones, elementos dirigidos a

comprometer la protección de sus ciudadanos y de los elementos ambientales esenciales que constituyen los sistemas socio-ecológicos de cada país. Se entiende entonces que el frontón que nos protege se encuentra resguardado en ese articulado constitucional y reglamentario de cada país soberano.

Según menciona explícitamente Arias-Henao (2020), en su trabajo denominado cambio climático, discursos ambientales y poder, *“el cambio climático se ha convertido en el mayor reto que enfrenta la humanidad en su conjunto, incluyendo diversas prácticas que van desde políticas públicas, cumbres globales o investigaciones académicas, hasta programas de responsabilidad empresarial, marketing y negocios verdes (p. 1)*. Dicha proliferación cada vez más acelerada de discursos y prácticas en torno a este “problema”, deja en evidencia la valoración presente que se hace de la situación, entendiéndose como “la mayor amenaza para la sostenibilidad futura” del planeta tierra.

Estos argumentos de alta complejidad, relacionados a la condición del planeta y su trayectoria de colisión con una catástrofe de caracteres nunca vistos en tiempos de presencia humana, han sido afirmados por diversos líderes mundiales y por supuesto, también por amplios sectores de la comunidad científica. Los comentarios como observador concuerdan en lo sustancial con las afirmaciones disponibles, considerándose necesario solo hacer, al menos, un matiz que tiene que ver con la temporalidad. Se aprecia de forma recurrente en la práctica de ciertos agentes técnicos y políticos el establecer metas de sostenibilidad, sobre criterios de procesos que ocurrirán en el futuro, desatendiendo, de

forma intencionada, aquellos daños perpetrados en el pasado (se han descrito vestigios mineros en diferentes zonas, y es interesante constatar que son consideradas de valor cultural) y que, por estar en la categoría de hechos consumados, se les trata de una forma tal, que aparecen, en la práctica, como eventos invisibilizados. Es conocido, por registros históricos, que durante cientos o quizá miles de años, diferentes culturas realizaron actividades productivas de diferentes escalas, con el objetivo de satisfacer, inicialmente, necesidades propias de grupos humanos reducidos y convenientemente organizados para estos efectos. Tanto la agricultura como la minería tuvieron expresiones ancestrales, que dejaron huellas físicas, sociales y culturales, pero cuyas evidencias nos indican que sus efectos se limitaban al área de influencia directa de las intervenciones y en muy pocas ocasiones los daños generados tuvieron efectos masivos en la población. Los perjuicios devastadores se iniciaron cuando los procesos de explotación tendieron a tornarse industriales y cuando las escalas de producción se globalizaron. Este cambio de paradigma y de enfoque productivo, implicó que el desafío dejó de ser la provisión de productos para mercados locales y nacionales y se construyeron complejas redes de negociación a escala mundial.

Esta mirada expansiva de los procesos económicos y de la ineficiencia energética de su operación, ha estado en discusión y análisis hace bastante tiempo y ya, a mediados de la década de los 80, se comenzaba a incorporar, de manera dialéctica, un concepto que operaría inicialmente, como un antagonista de este enfoque hegemónico dominante, y se le

conocerá como “glocalización”. Esta conjunción de palabras, en términos simples, buscaba constituirse en una especie de invitación conceptual a restituir los elementos locales de cada territorio, rescatando de esa forma las condiciones que permitieran un retorno paulatino a un estado más armónico, respecto a la manera cómo nos relacionamos con nuestro entorno – hogar – planeta, adoptando una escala socioambiental, a lo menos, más integradora y respetuosa. Según mencionaba Juan-Cruz Alli Turillas (2016, p 117) respecto a la realidad de los espacios naturales en el mundo, es interesante observar que dejaba en evidencia que la protección arrastraba dos grandes errores, referenciando directamente a la escasa protección sobre aguas dulces interiores (10%) y agregando además que tan solo estaba protegidos el 0,5% de los mares (valor que ha ido aumentado, pero no supera el 10% a nivel mundial, según el Convenio de Diversidad Biológica (CDB) a marzo del 2022). Agregaba, además, que el 70% de la biodiversidad se concentraba en los once países más pobres del planeta.

Al colocar en valor aquel argumento sobre la necesidad de rescatar experiencias de daño ambiental ocurridos antes de la toma de conciencia del problema global, es factible encontrar registros complejos y casos, desgarradores. Ningún relato puede ser obviado o descartado, principalmente porque urge permitir que diversos grupos humanos inicien sus procesos de sanación y se “sientan vistos”. Esa afirmación es fruto de experiencias directas como observador activo, de grupos de discusión en múltiples lugares donde el denominador común ha sido el abandono y la exclusión. Se reivindica entonces el

arte de escuchar como un activo esencial, que permite abrir espacios reales en la toma de decisiones y ayuda a focalizar esfuerzos y recursos.

La mención presupuestaria final en el párrafo anterior es relevante porque, por el tiempo transcurrido desde el daño ambiental, es normal que no existan herramientas legales para responsabilizar a quienes contaminaron y los Estados se ven atrapados en espirales administrativas, debido a que sus presupuestos se elaboran para ejecutar y solucionar eventos futuros y problemas emergentes, sin capacidad para abordar situaciones rezagadas, ya sea porque no tienen glosas presupuestarias asignadas o simplemente porque existen sentencias absolutorias de los responsables en tribunales. Con frecuencia estas sentencias eximen de pagos a los implicados y, además, no obligan a los Estados a restaurar, en circunstancias que múltiples resoluciones judiciales han invocado intereses generales de la nación, como argumento de cierre de los procesos judiciales, lo cual, en la práctica, justifica estas catástrofes ambientales, pero no indemniza.

Casos en Chile

Si se piensa en particularidades, sin duda alguna, todos los países pueden reflejar esa condición y de alguna manera, aquello construye una parte muy importante de los elementos esenciales que forjan la marca registrada de la sociedad que se cobija en ellos. En ese contexto, Chile tiene características peculiares, que permiten describirlo como un

país cuyo aislamiento natural, es un valor en sí mismo. Vertebrado por la cordillera de los Andes y bañado por más de 4.000 kilómetros de costa, se transforma en un territorio singularmente beneficiado por potenciales productivos. Desde sus riquezas minerales hasta sus recursos pesqueros, matizados con explotaciones silvoagropecuarias y, en sintonía con las tendencias de los últimos tiempos y gracias a un clima privilegiado, concentrando iniciativas ligadas a las energías renovables no convencionales. Vale la pena mencionar, en este sentido que el hidrógeno verde se ha tomado la agenda de manera consistente, en el último tiempo. Si a este diagnóstico, le agregamos condiciones de naturales de visibilidad en sus cielos, se transforma además en un centro mundial de la astronomía. Constatamos entonces que reúne condiciones excepcionales que resultan atractivas para desarrollar emprendimientos de diversas magnitudes.

Sin duda alguna, estas cualidades descritas, invitan indefectiblemente a recordar los preceptos de la famosa “tragedia de los comunes”, donde como punto de partida, se establece que los territorios bendecidos con riquezas son potencialmente deteriorables por la explotación de los mismos, adicionándose la idea de que, como dice Hardin (1969), “*esto es cierto para todos, estamos atrapados en un sistema de «ensuciar nuestro propio nido» (p. 1245), y así seguirá mientras actuemos únicamente como libres empresarios, independientes y racionales*”. Justamente, en esa lógica, podemos verificar que las acciones productivas y los enfoques de desarrollo, han permitido la expansión de lo que en Chile se ha categorizado

como “zonas de sacrificio”, cuyo rol tácito, aunque no declarado de manera explícita, ha sido el de sostener actividades productivas de diversas índoles, desatendiendo el equilibrio socioambiental necesario para permitir un estado de bienestar de quienes componen las “partes interesadas” de esos territorios.

Si exploramos con alguna rigurosidad, Chile mantiene en la actualidad cinco comunas catalogadas como zonas de sacrificio ambiental: Tocopilla y Mejillones en la región de Antofagasta, Huasco en la región de Atacama, Quintero-Puchuncaví en la región de Valparaíso y Coronel en la región del Bío Bío. Es evidente que en estos territorios no se cumple el derecho de vivir en un ambiente libre de contaminación, como establece la constitución chilena, sino que, por el contrario, se constituyen guetos de pobreza, con escasas oportunidades laborales. Si a eso le sumamos una insignificante representatividad pública y política, acentuada por un escaso interés mediático, se construye una tormenta perfecta de aislamiento multidimensional, que termina ocultándose en un espejismo de bienestar, que se crea a partir de la socialización intensiva de los beneficios inherentes al funcionamiento de las empresas contaminantes, las cuales difunden un relato eminentemente estratégico, basado en el ensalzamiento de su rol relevante en la economía local, regional y nacional.

Chile actualmente se encuentra en una crisis ambiental, evidenciada en una sequía estructural, avances de zonas desérticas y contaminación de fuentes de agua, tanto en zonas continentales como en zonas marinas, las cuales

pueden ser sindicadas, sin problema alguno, como los efectos resultantes de décadas de aplicación de un modelo depredador, donde la regla imperante ha sido la creación de riquezas privadas y la socialización de los perjuicios generados por los procesos productivos (González-Ricoy, 2019, p. 625; Pearson et al. 2021, p. 38).

Se ha escrito bastante respecto a esta mecánica de operación y sus efectos en los sistemas socioambientales, pero con la misma fuerza, se han construido relatos de bienestar, asociados a los beneficios del crecimiento y armonización de los Estados, a partir de la disponibilidad de impuestos, generados gracias a esta maquinaria productiva. Si bien es cierto, las evidencias reflejan que el país tiene un comportamiento dispar respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030, en tanto muestra avances significativos en áreas como las energías renovables no convencionales, no deja de llamar la atención que a pesar de los informes que reportan el estado de colapso, encontramos iniciativas que aún perseveran en proponer la ejecución de proyectos, en sectores con alto valor socioambiental. En este contexto, vale la pena mencionar que ya hace algunos años, se han discutido iniciativas productivas como el proyecto de explotación Minera Dominga, perteneciente a la empresa Andes Iron, cuyo planteamiento implica, entre otras cosas, construir un puerto y una explotación de hierro en una zona catalogada como hot spot mundial de la naturaleza, en la región de Coquimbo. Esta idea de “desarrollo empresarial” representa todos los argumentos esgrimidos previamente, dado que manifiesta un deseo incomprensible de

explotación, con el único objetivo de exportarlo a mercados extranjeros, situación que tan solo generará beneficios directos a sus accionistas, pero con una potencialidad de daño socioambiental que no tiene posibilidades reales de ser valorizado, por cuanto la zona sostiene poblaciones de aves marinas (80% de la población reproductiva mundial de los pingüinos de Humboldt), además de constituir una zona de tránsito y habitación de cetáceos importantes, a los cuales se les puede categorizar en un estado de conservación crítico (Muñoz et al. 2018, p. 21), es decir, un panorama difícil de asimilar. Comprender las razones que subyacen a la idea de insistir en explotaciones como estas, son cuestionables.

Esta propuesta, utilizada para ejemplificar muchas otras iniciativas en curso, conjuga todos aquellos elementos que, de alguna manera, explican la condición actual de nuestro planeta. El egoísmo, la soberbia, la ceguera y la falta de conciencia socioambiental constituyen algunos adjetivos que describen estas conductas empresariales que, lamentablemente, además es frecuente que cuenten con el beneplácito “soterrado” de ciertas fuerzas políticas y económicas, que justifican su actuar empresarial, aludiendo el crecimiento y el desarrollo por el bien de la sociedad. Seguir pensando que las empresas privadas deben reemplazar la función y obligaciones de los Estados es un error de origen.

Si se exploran otras regiones mineras del país, se encuentran múltiples antecedentes de devastación bajo los mismos conceptos argumentados en los ejemplos disponibles (López, 2003, p. 4; Vergara, 2011, p. 138; Bonnail et al. 2020, p. 60), es decir, “*se tolera destruir porque, de esta*

manera se logrará el desarrollo y se combatirá la pobreza”. Es evidente que el lenguaje cotidiano, nunca se explicita el concepto “destruir” y se enmascara en términos como “alterar” o “modificar”.

Como si aquello no fuera suficiente, para validar el proceso administrativo, es aceptado, por la mayoría de las administraciones en el planeta, que se ofrezca una mitigación, como parte integral de la redacción de los proyectos de inversión, donde se explicita la forma en la que se pretende “compensar” el daño causado. Esta “posibilidad técnico-jurídica”, en función de las evidencias disponibles, no es más que una suerte de paliativo de papelería que, en ningún caso, aplica los conceptos de precaución, de manera de cautelar los intereses superiores de la sociedad. La duda razonable se instala entonces al reflexionar si lo que hemos entendido como bueno para la sociedad, está incorporado a la *realidad fáctica* de quienes detentan el poder o solo es un slogan de campaña universal.

Como se mencionó antes, no solo la minería es problemática. También lo es la agricultura intensiva, las explotaciones forestales o las empresas de acuicultura que abusan de antibióticos, por mencionar ejemplos relevantes. De hecho, es frecuente encontrar zonas geográficas que, gracias a sus bondades, comparten la presión simultánea de múltiples intereses, que asfixian territorios completos donde se consolidan indicadores de insostenibilidad que pasan a ser una suerte de estado habitual.

Un caso paradigmático de este tipo de presión multidimensional la encontramos en la cuenca del lago Villarrica, que reúne elementos étnicos, culturales, productivos, políticos, técnicos, jurídicos y estratégicos que la transforman en un excelente ejemplo de que “*cuando existen muchos responsables, nadie lo es*”. La contaminación difusa es un eufemismo que se origina cuando existe escasa o nula fiscalización y que normalmente termina en una crisis, sin responsabilidades.

Importante es mencionar que la responsabilidad histórica de resolver la situación de abandono y desprecio por ciertos territorios va por caminos diferentes a los relacionados con enarbolar la lucha medioambiental. Se estima que son cosas diferentes y se explican las razones de aquello: a) respecto a las deudas históricas con ciertos territorios, declarados institucionalmente como productivos y transformados durante décadas, los cuales sin duda alguna han heredado a sus habitantes un paisaje que no reconoce pasado ni menos valora sus elementos originales. Esto con frecuencia se acompaña de un deterioro importante en la calidad de vida de la gente y del valor concreto de los sectores afectados, que se manifiestan en depreciaciones de los precios de los terrenos y menoscabo de las oportunidades ligadas al entorno. Esta situación finalmente termina generando un agujero difícil de resolver, desarraigando a la población, ya sea de forma voluntaria, para evitar las condiciones descritas o simplemente porque se construye una historia a su alrededor, donde el mensaje es que se encontrarán mejores expectativas de vida en otros lugares menos contaminados,

lo cual sin duda alguna, constituye una trampa comunicacional, que fracciona a los grupos sociales y debilita sus objetivos conjuntos, retardando las soluciones de restauración; b) ahora, respecto a lo se entiende como la bandera de lucha medioambiental, se concluye que se requiere un instante adicional de reflexión, porque se plantea una conclusión dual, donde se estima que a pesar de ser una lucha legítima, se percibe con escepticismo que con el paso del tiempo, se instrumentalizó y se ha mercantilizado, terminando como un botín que es acaparado por los mismos interesados a los cuales se requiere convencer de que el modelo está en franco colapso. Ver a entidades bancarias o a grandes corporaciones ofrecer productos “verdes” no se sostiene, porque ya se ha demostrado que esta instrumentalización del medio ambiente solo deriva en un lucrativo negocio.

Es sabido que el carbono, a través de sus bonos transables, o el tratamiento de aguas y la transición hídrica, pasando por las energías renovables no convencionales o el hidrógeno verde, muestran que son industrias que están lejos de ser altruistas y se han transformado, ya hace bastantes años en un magnífico negocio. Si extremamos el argumento y pensamos en la transición energética, que es un alfil de batalla importante de todas las luchas en pro del medioambiente, constatamos que su implementación tendrá costos ambientales devastadores para algunos territorios, como son aquellos “bendecidos” por la presencia de litio, elemento vital para esta transición energética, donde Chile tiene mucho que aportar, pero también mucho que perder.

Casos del sudeste español

El gobierno de España, a través de una declaración emanada de su consejo de ministros a inicios del 2020, declaraba en su párrafo inicial lo siguiente:

Existe un consenso generalizado en la comunidad científica sobre el impacto sin precedentes que la quema de combustibles fósiles, el cambio de usos de suelo, la urbanización, los procesos industriales, los modos de consumo y, en definitiva, nuestro modelo de desarrollo han generado en el sistema climático, incrementando la concentración de gases de efecto invernadero muy por encima de cualquier otro periodo conocido de la historia.

El texto además indicaba con precisión que existía consenso en la Comunidad Económica Europea respecto del diagnóstico descrito y se establecían una serie de compromisos, que debían ser cumplidos durante los cien primeros días del actual gobierno, el cual se constituyó formalmente como coalición el 7 de enero de 2020. Obviamente las circunstancias de la pandemia y lo que sobrevino posteriormente, obligó a cambiar la carta de navegación y, muy por el contrario de lo que se supondría que debía ocurrir, se ha abierto la puerta a la búsqueda de nuevos proyectos de inversión. La justificación radica principalmente en el frenazo económico, provocado por la pandemia, ha implicado reducciones en la recaudación de impuestos, debido a una baja sustancial en el consumo masivo, según se lee en fuentes oficiales. Todo aquello,

amplificado por los considerables egresos adicionales que los gobiernos tuvieron que desembolsar, para sostener a algunos segmentos claves de la ciudadanía que requería apoyo y contención, por una situación compleja que los aquejaba a todos por igual.

En lo relativo a la situación ambiental a la que hace referencias el consejo de ministros en su declaración pública, y que, sin duda alguna, representó una visión oficial del gobierno respecto al estado de diferentes territorios españoles devastados por algunas industrias, no ha sido gratuito y representa un legado significativo, de profundo sentido humano. Para efectos de este texto, se citan con más atención aquellos ejemplos ligados a minería extractiva, cuyas huellas constituyen estigmas imborrables en la cultura y en el entorno ecológico y social. Esta situación se muestra con particular intensidad en zonas como Andalucía (Talego-Vásquez, 2019, p. 115) o en el sudeste peninsular, en la denominada Sierra Minera La Unión – Cartagena, espacio geográfico en el cual se profundiza con más antecedentes.

Se ha descrito de manera bastante elocuente la situación relacionada a la contaminación en la zona de la Sierra Minera La Unión – Cartagena, y particularmente lo ocurrido en la bahía de Portmán, conocida como una de las mayores catástrofes ambientales de Europa (Banos-González & Baños-Páez, 2013, p. 246, 253; Gómez-Ros et al., 2013, p. 396; Banos-González et al., 2017, p. 143). Se tienen reportes bastante antiguos que relatan una degradación de alta complejidad, tanto en sectores continentales, muy cercanos o integrados a los asentamientos humanos (Pérez-Sirvent et al.,

2016, p. 1246), como en las masas de agua circundantes del Mar Menor (Alcolea, et al., 2015, p. 88) y, quizá la mayor representación de contaminación directa hacia el Mar Mediterráneo, a través de la bahía de Portmán (Alorda-Kleinglass et al., 2019, p. 1367), estableciéndose con bastante claridad los principales contaminantes, conformados por múltiples metales pesados y sus diferentes vías de movilización.

Los alcances de esta degradación ambiental se han evidenciado en la salud de las personas, de manera muy contundente, a través de diferentes investigaciones (Conesa et al. 2009, p. 379; Martínez-Sánchez et al., 2015, p. 104; Sánchez-Bisquet et al., 2017, p. 258; Motas et al., 2021, p. 12) y, a propósito de aquello, se pueden percibir importantes tensiones de carácter social, provocadas por los nulos efectos de las actuaciones institucionales, las cuales son percibidas como incapaces de subsanar las situaciones existentes en cada lugar.

Si se intentan describir los elementos que van constituyendo el colapso ambiental, nos encontramos con hitos que no pueden ser obviados y que se refieren principalmente al inicio de la explotación industrial de los recursos mineros. Estos procesos se asocian principalmente a la puesta en marcha, a mediados del siglo XX, de la minería a cielo abierto y a lo cual se suma la incorporación de procesos de flotación diferencial, para la obtención de los minerales que se pretendía extraer (Baños-González & Baños-Páez, 2013, p. 246), lo cual constituyó un salto relevante en producción y en efectos ambientales residuales

de la operación, dado el cambio de magnitud evidente al compararlo con la manera como se estaba realizando hasta ese momento, porque en 40 años se estimó una producción similar a la de los dos siglos anteriores.

Al prestar atención al relato de los habitantes que han vivido estas circunstancias, se pueden reconocer divergencias de opiniones, que responden necesariamente a la manera como cada cual participó en los procesos referidos. Al entrevistar a algunos actores sociales del sector conocido como Llano del Beal, es llamativa la opinión de una mujer mayor, que mencionaba los siguiente en el contexto de un grupo de discusión:

“¡Pues las minas!, ¡había una cantidad de minas!, porque mi padre estuvo en La Paz, después, bueno, últimamente se retiró en La Brunita...estuvo en la Jenny, estuvo en la Asturiana, estaba el Lirio, ¡había una cantidad de minas y aquí no faltaba el trabajo!”.

Esta frase sin duda alguna pone en evidencia la relevancia que tenía la minería en sus tiempos de apogeo y manifiesta que, sin duda alguna, esta benefició una parte importante de la población. Mencionar por ejemplo que las “*regalías*” en aquellos tiempos, incluían el pago de sus salarios, acceso a viviendas y otras prerrogativas que constituyeron un factor de estabilidad para múltiples trabajadores y sus familias, aun cuando su costo en calidad de vida y salud es a lo menos discutible. Se tienen antecedentes de reportes permanentes, por parte de los propios habitantes, de enfermedades ligadas

a la minería, como, por ejemplo, la silicosis o cánceres de diferentes naturalezas.

Por otra parte, están aquellas familias compuestas por generaciones que aún hoy habitan la zona, pero que no tuvieron vinculación ninguna con la actividad minería directa, pero que, si han sufrido los efectos de la contaminación, dada la intensidad de operación y la escasa fiscalización, lo cual redundó claramente en una respuesta insuficiente y tardía, por parte de las autoridades, respecto de las peticiones de los grupos opositores a la minería.

Ambas facciones sociales, es decir las que trabajaban y las que no, tuvieron que vivir además el período traumático de cierre de la industria, donde la situación fue extremadamente compleja y conmocionó a parte importante de la población. En ese momento estuvieron enfrentados los intereses empresariales, que buscaban continuar la operación y que, de alguna manera, coaccionaban a sus trabajadores, obligándolos a evitar el cierre para defender sus puestos laborales, lo cual obviamente creó antagonismos severos entre grupos familiares, que tenían diferentes posiciones en el conflicto, dependiendo desde donde venían sus ingresos para subsistir.

Este entorno socioambiental lo podemos describir como profundamente alterado. Sin duda alguna, comparten una problemática común, que ha fragmentado a su población, la cual evidentemente se manifiesta como hipersensibilizada respecto de sus experiencias, y donde lamentablemente las evidencias científicas no han sido suficientes, para lograr la

movilidad institucional, que modifique la trayectoria de los eventos. Llamativo además es observar que una parte importante de la población que habita el sector, lo valora de una forma positiva, o más bien se niegan a seguir siendo estigmatizados y ya tienen tan incorporada la realidad post minería, que tienden más a refutar el diagnóstico que a aceptarlo, indicando que su estado actual no es tan dramático como se intenta declarar públicamente. Este comportamiento de negación de las circunstancias ha sido descrito por algunos autores como alienación del residente y hace referencia a la incapacidad de una persona o grupos de personas, a percibir riesgos a condiciones de entornos alterados, desatendiendo de forma colectiva, las evidencias y alertas que puedan existir ya sean estas de fuentes formales como informales. Esta conducta colectiva es sorprendente, porque, por el contrario de lo que se supone que debería suceder, se constata que es mucho más valorada la negación, y que se encuentra asociada a una suerte de construcción conceptual colectiva de una nueva zona de confort, donde el riesgo no está en sus conversaciones y se reemplaza por un profundo temor al cambio.

Conclusiones

Se inician las conclusiones resolviendo la incógnita de si es posible entender como real aquello que percibimos, y la respuesta necesaria es que sí, porque de esa manera se transfiere la responsabilidad tácita de las acciones a los seres humanos, observadores y generadores de los procesos de

manera simultánea, en su convivir humano. Y ahora nos enfocamos en la grata tarea de argumentar la razón de ese sí tan enfático. Inicialmente, y utilizando una cita de Ortega-García, (2021), quien propone la constitución de un trío indisoluble que conecta de manera profunda la salud, el medioambiente y las enfermedades (p. 15). La razón por la se estima que la cita es acertada radica en que, es el mismo autor, quien al proponer esta triada, invita a huir del alarmismo y sensacionalismo, pero a la vez, con la misma convicción, reitera la idea de no caer en el negacionismo y el exceso de tranquilidad, entendiendo que dichas emociones no aportan a la búsqueda de soluciones. En función de aquello y en virtud de los nuevos escenarios, entendemos que la primera obligación está referida a clarificar los desafíos. Es fundamental entender que los conceptos de salud ambiental y humana van ligados, *in extremis*, y esa relación, simbolizada en unidades organismo-nicho, nos obligan a aceptar que el bienestar del ambiente está íntimamente ligado a nuestra presencia y viceversa, lo cual nos obliga a la armonía multidimensional.

Hablar de las evidencias y el estado actual que nos aquejan es redundante y ya, a estas alturas, no aporta elementos que no hayan sido mencionados, por colegas y especialistas en temas específicos o también transversales. Donde sí creo relevante poner el acento, es en la necesidad urgente de destinar tiempo y recursos en buscar soluciones factibles, para todas aquellas zonas donde las riquezas ya fueron extraídas y se requiere de manera urgente una intervención, que reconstruya no solo lo estructural, sino

también el tejido socioambiental. Al hacer esa intervención, es fundamental diagnosticar los requerimientos específicos de los pobladores, atendiendo a los elementos históricos y también a sus condiciones actuales, porque es frecuente, como hemos visto en los casos mencionados, que las acciones político administrativas cometan el error involuntario, de no abordar la complejidad de percepciones de las partes interesadas. Este cambio de paradigma permitirá ponderar, de manera equilibrada y justa sus demandas, en función a singularidades y sus propias maneras de relacionarse con sus conflictos y problemas.

Respecto a las miradas con horizontes, es decir Planes 2020-2030 o 2020-2050 en cualquier dimensión socioambiental, se estima que deben construirse en base a planes de desarrollo que no impliquen nuevos escenarios de crisis. A saber, la transición energética y la transición hídrica son slogans que tienen una prensa extraordinariamente fuerte, pero que, en su operación, podrían implicar colisiones de intereses, principalmente porque los principios de carácter ambiental que subyacen a su puesta en marcha se encuentran empaquetados en modelos de negocios, que alteran definitivamente los objetivos de desarrollo sostenibles. Decir, por ejemplo, que no es posible reemplazar los combustibles fósiles sin antes tener acceso a todo el litio del mundo, *es negociar con la pistola arriba de la mesa*. Decir que, si no se siguen embalsando agua o no se hacen modernizaciones de riego, tendremos más problemas de suministro del recurso, *es otra falacia*. El agua se protege gestionándola en conjunto con los elementos que configuran los ecosistemas y *no como un recurso*

productivo. Finalmente decir que el hidrógeno verde es una solución ambientalmente aceptable, debe ser revisado, porque el fundamento funcional de su accionar como vector energético, se basa en la descomposición de moléculas de agua, desatendiendo su naturaleza y su función orgánica como tal.

En fin, fuera de metáforas, se estima que es necesario alinear el discurso y la acción, porque de otra manera, como nos muestra la historia, todas nuestras acciones en el presente propiciarán un acercamiento al estado de equilibrio o profundizarán el desarraigo, con las consecuencias que aquello supone, es decir, nuestra extinción.

Referencias

- Alcolea, A., Fernández-López, C., Vázquez, M., Caparrós, A., Ibarra, I., García, C., Zarroca, M., Rodríguez, R., (2015). An assessment of the influence of sulfidic mine wastes on rainwater quality in a semiarid climate (SE Spain). *Atmospheric Environment* 107, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.atmosenv.2015.02.028>
- Alorda-Kleinglass, A. Garcia-Orellana, J. Rodellas, V. Cerdà-Domènech, M. Tovar-Sánchez, A. Diego-Feliu, M. Trezzi, G. Sánchez-Quilez, D. Sanchez-Vidal, A. and Canals, M. (2019). Remobilization of dissolved metals from a coastal mine tailing deposit driven by groundwater discharge and pore water exchange. / *Science of the Total Environment* 688. 1359–1372. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.06.224>
- Allí Turrillas, J.C. (2016). La protección de la biodiversidad. Estudio jurídico de los sistemas para la salvaguarda de

- especies naturales y sus ecosistemas. Editorias Dickinson S.L. Madrid.
- Arias-Henao, J.D. (2020). Cambio climático, discursos ambientales y poder. Un estudio de caso en el Oriente antioqueño, Colombia. *Analéctica*, 2020, 6(42).
- Baños-González, I. & Baños-Páez, P. (2013). *Portmán: de el Portus Magnus del Mediterráneo occidental a la Bahía aterrada*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. Primera Edición. 502 pp.
- Banos-González, I. Baños-Páez, P. Pérez-Cutillas, P. y Esteve-Selma, M.A. (2017). Análisis de las propuestas de los actores sociales en la recuperación ambiental de la bahía de Portmán (Región de Murcia). *Nuevas perspectivas para un desarrollo sostenible. Cuadernos de Turismo*, n° 40; pp. 135-154.
- Bonnail, E. Cruz-Hernández, P. Galleguillos, S. Izquierdo, T. y Abad, M. (2020). La contaminación metálica en la bahía de Chañaral (norte de Chile): retrosección, prospección y proyección. *Geogaceta*, 67 (2020), 59-62.
- Conesa, H.M., Pérez-Chacón, J.A., Arnaldos, R., Moreno-Caselles, J., Faz-Cano, Á., (2009). In Situ Heavy Metal Accumulation in Lettuce Growing Near a Former Mining Waste Disposal Area: Implications for Agricultural Management. *Water, Air, and Soil Pollution* 208(1-4), 377-383. <https://doi.org/10.1007/s11270-009-0173-y>
- González-Ricoy, I. Dos principios retrospectivos de justicia climática. *ISEGORÍA*, N.º 61, julio-diciembre, 2019, 623-640.
- Gómez-Ros, J.M., García, G., Peñas, J.M., (2013). Assessment of restoration success of former metal mining areas after 30 years in a highly polluted Mediterranean mining area: Cartagena-La Unión. *Ecological Engineering* 57, 393-402. <https://doi.org/10.1016/j.ecoleng.2013.04.044>
- Hardin, G. (1969). *The Tragedy of Commons*. Science. 162 (1968), pp. 1243-1248.
- Langhof, M.L. (2020). Aspectos a considerar al abordar el cambio climático desde el enfoque de la ecología política. *Trama, Revista de ciencias sociales y humanidades*, Volumen 9, (1): 20-51. <https://doi.org/10.18845/tramarcs.v9i1.5268>
- Latour, M. (2017). *Cara a cara con el planeta. La nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. 1ª Edición, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- López, P. (2003). La minería y su pasivo ambiental. *Serie APP - Análisis de políticas públicas*. 24: 1-16.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Santiago, Chile. Editorial Planeta Chilena S.A.

- Martínez Sánchez, M.J., García Lorenzo, M.L., Martínez López, S., Martínez Martínez, L.B., Hernández Pérez, C., Pérez Sirvent, C., (2015). The analysis of risks for human health in the paradigm of contaminated soil management: the case of Portman Bay. *Rev. Salud ambient.* 2015;15(2):103-112.
- Motas, M. Jiménez, S. Oliva, J. Cámara, MA., and Pérez-Cárceles, MD. (2021). Heavy Metals and Trace Elements in Human Breast Milk from Industrial /Mining and Agricultural Zones of Southeastern Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 9289. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179289>.
- Muñoz, C. Vega, A. Vargas, K. y Cortés, N. (2018). El análisis de riesgo como herramienta estratégica para la conservación socio-ecológica en la Reserva Nacional Pingüino de Humboldt, Chile. *Gestión Ambiental* 35: 13-29.
- Ortega-García, J.A. (2021). Llamando a la Tierra... Llamando a la Tierra. Una aproximación al modelo de Salud Medioambiental. Editado por JAOrtega & Asociados Ecología y Salud. España. 332 p.
- Pearson, A., Tsai, C. and Clayton, S. Ethics, morality, and the psychology of climate justice. *Current Opinion in Psychology* (2021), 42:36–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.03.001>
- Pérez-Sirvent, C., Hernández Pérez, C., Martínez Sánchez, M.J., García Lorenzo, M.L., Bech, J., (2016). Geochemical characterisation of surface waters, topsoils and efflorescences in a historic metal-mining area in Spain. *J Soils Sediments.* 16:1238–1252. <https://doi.org/10.1007/s11368-015-1141-3>
- Sánchez-R, M. y Riosmena, F. (2021). “Cambio climático global, ecología política y migración”. *Revista de Estudios Sociales* 76: 2-6.
- Sánchez Bisquert, D., Matías Peñas Castejón, J., García Fernández, G., (2017). The impact of atmospheric dust deposition and trace elements levels on the villages surrounding the former mining areas in a semi-arid environment (SE Spain). *Atmospheric Environment* 152, 256-269. <https://doi.org/10.1016/j.atmosenv.2016.12.043>
- Talego-Vásquez, F. (2019). PÉREZ CEBADA, JUAN DIEGO (2014). *Tierra devastada. Historia de la contaminación minera.* Madrid: Síntesis; CHASTAGNARED, GERARD (2017). *Humos y sangre. Protestas en la cuenca de las piritas y masacre en Rio Tinto (1877-1890).* Alicante: Universidad de Alicante. *Revista Andaluza de Antropología:* 16: 112-126.

- UNISDR (2015). Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015 – 2030. The United Nations Office for Disaster Risk Reduction. 37 p.
- Vergara, A. (2011). Cuando el río suena, piedras trae: relaves de cobre en la bahía de Chañaral: 1938-1990. Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile: Cuadernos de historia 35: 135-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432011000200005>
- Vicente-Giménez, T. (2020). De la justicia climática a la justicia ecológica: Los derechos de la naturaleza. RCDA Vol. XI Núm. 2 (2020): 1-42.

Ser maestros hoy. Formación, dignidad y esperanza por Gonzalo Tamayo Giraldo⁶ y Germán Guarín Jurado⁷

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación en Prácticas de y no reconocimiento social de la diversidad que se realiza dentro del Programa de investigación Las ciencias sociales y humanas hoy: signos del presente de la Universidad de Manizales en la vigencia 2021-2022; recorre tres lugares problemáticos y de enunciación, que se nos hacen

6 Doctor en Psicología de la Universidad de Flores (Argentina). Profesor Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Director Doctorado Formación en Diversidad de Universidad de Manizales. <https://orcid.org/0000-0001-6989-3271>; email: gotamayo@umanizales.edu.co

7 Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina-IPECAL-México. Docente de Universidad de Manizales. Coordinador del Centro de estudios en conocimiento y cultura en América Latina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2552>,< email: ceccal@umanizales.edu.co

de la mayor importancia, a la hora de entender los conceptos de formación, dignidad y esperanza de maestros y maestras; el primero implica creer razonablemente en las posibilidades de perfectibilidad -no perfección- de lo humano; el segundo apartado, pone de manifiesto la esperanza como la posibilidad inédita viable de la condición humana, y el tercero, le da cabida a la toma de conciencia como posibilidad comprensiva del mundo propio y colectivo. Todo en perspectiva optimista, donde la dignificación del quehacer profesoral guía la condición de ser maestros y maestras hoy, aún las dificultades humanas.

Palabras Clave: maestro, maestra, formación, dignidad, esperanza, conciencia.

Crear razonablemente en la perfectibilidad humana

Nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo. Fernando Savater.

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender. Paulo Freire

Acaso pueda pensarse que ser maestros hoy connota una suprema dignidad, si es que recordamos que en esencia los maestros educamos y que educar es formar siempre en la humanidad posible que somos; que educar es humanizar en la esperanza de humanidad que, aún los avatares de la vida cotidiana, nos es dable en el presente histórico. Ser maestros

hoy, en valor y valentía, como dice Fernando Savater (1997), nos dispone a todos, aún las difíciles situaciones humanas, en un lugar preponderante de la vida social, equiparable a las grandes profesiones del mundo, a los oficios históricos del ser humano.

En doble sentido, insiste Savater (1997) educar, formar es valioso, y “es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana” (Pág.19), una marcha incesante hacia nuevas y mejores, más optimistas condiciones de humanidad.

Este es nuestro optimismo, aún el pesimismo ilustrado reinante, que nos hace optar siempre de manera diferente, orientarnos distinto en la decisión y en la acción, cuando mujeres y hombres eligen mancomunadamente desde su “razón íntima”, su vocación y convicción, su pasión instituyente ser maestras, ser maestros, coadyuvar en lo potencial, en lo potenciabile de nuestra propia humanidad. En la pretensión civilizatoria y democrática de nuestro tiempo somos el agente político por excelencia, movilizador del curso humanista de nuestra sociedad. No obstante la paradoja de siempre depreciar la condición de ser maestros ante los supremos fines de humanidad y sus medios a veces afanados y mendaces, maestros, maestras enarbolan en la vida social el ideario de la democracia, la justicia social, la equidad, el respeto a la diferencia, el carácter emancipatorio del conocimiento, con dignidad y esperanza, una especie de frente en alto, mirada horizontal, actitudes y aptitudes dispuestas respecto de la perfectibilidad humana; en palabras de Savater. F (1997 p. 18)“ ...educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y

en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas(símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento”

Es preciso decir, de acuerdo con la investigación titulada *Prácticas de y no reconocimiento de la diversidad*, que nos mueve la confianza en el aprendizaje constante de nuestra condición de humanidad, hombres y mujeres que en su colocación en el mundo potencian su ser y estar en el aprender-saber-enseñar, en su constante ignorancia, en su perspectiva de aprendices, en su loable y constante falta de saber, no se es más porque se sabe más, se es humano por lo que se ignora y se logra en perspectiva de esfuerzo saber-se. La condición de no saber instala la posibilidad de reconocerse en falta y por tanto la capacidad de reconocer que el otro ignora como opción para aprender.

Ser humano es querer serlo, deber serlo, poder serlo; no sólo nacemos humanos afirma Savater (1997), también nos hacemos humanos. Es a través del educarnos, formarnos mutuamente que alcanzamos renovadamente la humanidad alcanzable. Por nuestra generosidad, nuestra solidaridad y proxemia, aún hostilidad y distancia, después del nacer vamos completando nuestra humanidad, contagiando unos a otros la humanidad que somos y queremos llegar a ser en el acto educativo, connatural, también intencionado, deliberado, artificial: “...los humanos nacemos siéndolo ya pero no lo somos hasta después. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo

nacimiento. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian de humanidad a propósito... y con nuestra complicidad” (Savater, 1997, p. 22).

Ser maestras, maestros, implica así conmocionarnos los unos con los otros, contagiarnos en nuestra propia humanidad, disponerla siempre en nuestros “vínculos intersubjetivos” (1997, p.30); sujeto a sujeto, cara a cara, diría Levinas, en las acciones compartidas, en las interacciones humanas, cómplices en nuestra propia humanidad, tomando conciencia de la realidad de los próximos, de los múltiples significados de mundo y sentidos de vida. Porque nadie es sujeto en la soledad, sino en el estar juntos, porque no significamos el mundo ni damos sentido a la vida en monólogos sino en la polifonía, sostiene Savater (1997). Lo que hace del educarnos, del formarnos un conjunto de actos reveladores en la humanidad que somos, en la humanidad posible, “un concierto de complicidades irremediables” (1997, p. 35).

Somos porque nos encontramos, nos vinculamos, nos relacionamos, y en todo ello, se configura la condición misma de seres humanos que en cooperación y mutua interacción nos completamos. Maestros y maestras que, en todo caso, aprenderemos de nuestros esfuerzos compartidos y que potenciados dan saltos a la humanidad posible. Lo que somos en el encuentro lo habitamos y encarnamos en nuestras relaciones personales y colectivas.

Es por ello que creemos en la perfectibilidad humana, nos emociona saber que todos y todas podemos ser-juntos; nos impulsa el cambio, nos dinamiza la acción cotidiana compartida, por esto maestros y maestras esperanzadas catapultan el pensamiento y el sentir, que, en ocasiones agobiados, no permiten entre ver la posibilidad, el camino nuevo, la esperanza de ser. Maestros y maestras esperanzadas están listos para reconocer lo distinto como plataforma para apoyar las formaciones de hombres y mujeres libres, inspirados y complacientes con la virtud humana de ser-estar en el mundo compartido.

En los horizontes de la perfectibilidad humana, de nuestra humanidad posible, por sí indefinida, incompleta, finita, agonística, nuestro ser humano se define en la esperanza, una férrea voluntad política de ser distinto, por entre virtudes y tribulaciones; la investigación realizada sobre prácticas de y no reconocimiento de la diversidad con maestros de la región centro occidente de Colombia, nos permite decir que la esperanza no es una fe ciega, es una conciencia profunda de la necesidad de lucha colectiva en medio del dolor, del sufrimiento de sí y del otro, tras de la promesa de estar juntos, de reconocerse mutuamente, visibilizarse distintos y singulares en la pluralidad, promesa más reciente del humanismo contemporáneo.

Optar por la esperanza

Todavía hoy, en una coyuntura global que angosta el futuro (Marramao, 2000), los maestros hemos de creer razonablemente en la perfectibilidad humana, que quiere decir no llamarse a engaños sobre la condición humana, no ser ingenuos ante las urgencias de hoy, decidirse por la esperanza ante la pauperización de las utopías sociales, su reducción al absurdo, ante el pesimismo ilustrado, ante las violencias de nuestro tiempo, con el consecuente déficit de sentido de la vida humana. Paulo Freire (2007) nos dice que la esperanza es “una necesidad ontológica” de nuestro tiempo, cuando se ha optado por declarar la muerte de las utopías sociales, cuando se sustrae al ser humano la opción de soñar, cuando se desdice de la politización de los maestros en su compromiso y responsabilidad social, cuando son lugar común la desvergüenza, la corrupción, la injusticia social.

Cuando hace carrera la desesperanza, optar por la esperanza, por el optimismo, es una necesidad de nuestro tiempo; además que como acto de fe posible en nuestras religiosidades también como voluntad histórica de lucha, voluntad de no claudicar ante poderes hegemónicos instituidos, como “imperativo existencial e histórico” (1977, 8). La esperanza requiere de la práctica, por si sola, dice Freire, no basta. La esperanza “es necesaria pero no es suficiente. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta”

(2007,8). En nuestras situaciones límite- quizá el término se tome de Karl Jaspers (1960)- es indispensable aprender a descubrir nuestras opciones, nuestras posibilidades humanas en la acción política colectiva de maestros y estudiantes, padres de familia, comunidad educativa en general. Ser en la esperanza significa no claudicar ante la opresión y auténticamente proyectar condiciones mancomunadas que permitan la emergencia de mundos posibles, de ideas renovadas y acciones generativas. Maestros y maestras confiadas en que el poder está en la ayuda mutua y la cooperación decidida entre-nos.

Al optar por la esperanza, por la lucha histórica, los maestros se movilizan hacia “lo inédito viable”, aquello potencial y posible de nuestros sueños, de nuestras expectativas de vida distinta y mejor, en medio de dificultades, obstáculos, ilusiones truncadas, violencias que pareciera obturan la utopía pero que en nuestra voluntad personal y colectiva intensifican la idea de unas realidades sociales mejores. Es que sin “un mínimo de esperanza “es difícil la lucha, sería ésta apenas anarquismo, nihilismo extremo, acción colonizada por cualquier ideario, contrario incluso a nosotros mismos como educadores, como seres educados. Optar por la esperanza es una salida existencial, histórica y política para no fenecer en el mito del aburrimiento contemporáneo, consagrado en el pesimismo genocida de hoy. Optar por la esperanza implica una movilización existencial, que conlleva un compromiso, entender que la utopía es un espacio-tiempo que fortalece las búsquedas y permite el encuentro de lo inédito viable.

3. Pensarse en lo mayor, ascender en nuestra humanidad. una tarea de la conciencia.

El pensador chileno Hugo Zemelman Merino (2002) nos invitó siempre a trascender en la inmanencia de nuestras propias situaciones, casi siempre adversas, incómodas, hostiles, y hacer del método de las ciencias una construcción de conciencia que convirtiese la realidad en un magnífico significativo (Necesidad de conciencia, 2002). Esto es más que un desafío lingüístico, es una apuesta social y política que nos invita a los maestros, a las maestras, a todos los actores de la vida social y escolar, a una acción política colectiva capaz de generar lo nuevo de las realidades sociales nuestras, las transformaciones requeridas para una humanidad mejor, en fin, pensarse en lo mayor. La indignación colectiva ante las vicisitudes de la vida cotidiana, ante las violencias de nuestro tiempo, ante las injusticias de unos poderes hegemónicos incapaces de sensibilidad social, conduce a un sentimiento y a una fuerza solidaria por una humanidad distinta y mejor.

Ser y estar indiferentes ante semejante panorama humano, no solo sugiere una suerte de cobardía, sino también una omisión consciente para poder actuar con valentía, sensibilidad y crítica ante lo que se presenta injusto, intolerable e implacable en destrucción; quisiéramos detener la fuerza de la maldad con bondad, con autenticidad y sobre todo con el poder que tiene la conciencia del otro distinto que en toda situación compartida construye mundo y realidades colectivas.

La conciencia apela, en este texto, al darse cuenta, al estar presente, en presencia; la intención formativa pasa por la comprensión de otro dispuesto al aprendizaje y el ser consciente se evidencia en que juntos, no solo construimos el mundo, si no también que nos atraviesa para formarnos en él y con él. El mundo vitalmente aceptado comporta la posibilidad de habitarlo con la conciencia de co-construirlo en nuestras pluralidades.

Hans Georg Gadamer (1975) insiste como nosotros en la idea que educar es humanizar. Consideradas las disposiciones físicas y mentales que nos permiten ser la humanidad que somos, en lo personal y colectivo nuestra humanidad propende siempre por algo más, un plus de significados de mundo y sentidos de vida a todo momento por alcanzar, en medio de nuestra incompletud, de nuestra perfectibilidad y querer ascender en la humanidad posible, querer trascender en lo mayor, al tomar distancia de circunstancias históricas, contingencias sociales, patrones culturales en los que no podemos quedar atrapados como en una suprema oscuridad.

En el ensayo *Significación de la tradición humanista para las ciencias sociales y humanas*, del libro *Verdad y Método*, Hans Georg Gadamer nos dice que la palabra “Formación” nos permite dar cuenta conceptualmente del “cambio espiritual” que, entre nosotros, nos hace sentirnos pertenecer al siglo de las luces, a la época de la ilustración, como producto clásico de una filiación entre la *Bildung* alemana y la *Paideia* griega (Jaeger, 1957). Para no dejarse llevar sólo por el lenguaje y por la historia lineal esto exige “una

autocomprensión histórica” que hoy por hoy nos permite afirmar que desde Grecia hasta hoy la Formación es “ascenso a la humanidad”, y sobre todo cuando entre nosotros apuntamos al desafío político de Formación en diversidad. Todo esto puede observarse en la siguiente modelación gráfica:

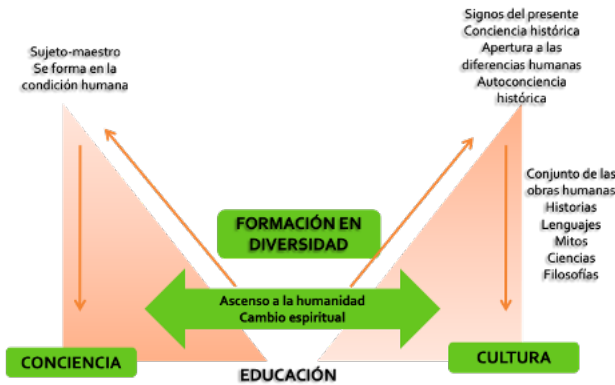


Figura No. 1 Formación, educación y cultura. Elaboración propia

La Formación es tarea humana, misión histórica, desafío social y político, disposición ética. Es escalamiento a la humanidad posible, a la generalidad de época de sentido, siempre a la altura de los signos humanos del propio tiempo, escalamiento a lo espiritual y racional de la esencia humana en su condición histórica, social y cultural. Dirigirse siempre a la humanidad posible, a la generalidad epocal, de Kant a Hegel, hasta hoy, es una invitación a no quedar atrapado en las particularidades sociales, en las circunstancias

situacionales, en los acontecimientos de época, en las coyunturas, y poder en el movimiento propio de nuestra humanidad experimentar un devenir libre y esperanzador hacia lo mejor de nosotros mismos en la vida personal y colectiva, en la relación con el mundo, con nosotros mismos y con otros.

Una conciencia que trabaja añade Gadamer, se eleva cada vez por encima de la inmediatez de su estar ahí, de su ser ahí - seguramente es un diálogo con Heidegger-. Ser en el tiempo, ser en el mundo, ser con otros, cabe agregar, más allá del instante, es un compromiso de humanidad futurible que nos reconcilia con nosotros mismos, entre-nos, que nos responsabiliza frecuentemente. Nuestra Formación es siempre inacabada, incompleta, en devenir perfectible, en corresponsabilidad, en coautoría, protagonistas que somos de nuestro propio tiempo, de nuestra vida, de nuestra historia. Es esta nuestra dignidad, nuestra esperanza, ante los avatares de la vida cotidiana, sus contingencias en el accidentado Proyecto humano.

Al respecto Rubinstein (1964) plantea:

Por su esencia misma, la conciencia no es patrimonio estrechamente personal, encerrado en el mundo interior del individuo, sino una formación social... El proceso en virtud del cual adquirimos conciencia de algo se efectúa poniendo en relación las impresiones dadas directamente, con el saber socialmente elaborado y fijando en la palabra, vinculado al significado de la palabra. *Cuando adquirimos conciencia de algo, nos expresamos utilizando un sistema de*

conocimientos socialmente elaborados. En esto se manifiesta el carácter socialmente condicionado -honda e íntimamente condicionado- de toda conciencia humana. (p. 206).

Se ha encontrado en la investigación que maestros y maestras tienen siempre conciencia de algo, en presente y en presencia; ese es el llamado, presentificados, que advierte en el tiempo presente y en el espacio con presencia la posibilidad de configurar historias compartidas y solidarias que diseñan mundos colectivos a través de la imaginación creadora y la formación en clave de humanidad. Hemos encontrado la necesidad de ser solidarios, cooperantes y decididos al aporte para aprender juntos. Ser consciente en solidaridad reconoce que los otros se convierten en el complemento mutuo y social para la transformación de la propia vida compartida con los demás.

Esta solidaridad se manifiesta en apertura de comprensión del otro, en la existencia del distinto, es decir, el sí mismo surge en la relación que se acoge y no se rompe; un existencialismo optimista que, sin desconocer los avatares y las dificultades de la vida, opta por la acogida y no por el estar arrojado sin opciones de transformación del mundo, pues reconoce en lo humano mismo la posibilidad de liberación.

Es posible que sea esta falta de reconocimiento del otro la carencia de nuestro tiempo más abrumadora. En ello reside una crisis existencial de occidente, el ser humano ha abandonado su modo genético de ser. Busca la posibilidad de encontrar sentido a su vida pero sin resultado. Se ha olvidado

que su sí mismo se configura en la cercanía y en la relación. Se ha refugiado en lo aparente, en un disfrute agobiado de elementos muertos. Frente a esta condición de ser maestros y maestras en el mundo actual, queda advertir que la *toma de conciencia de sí* es la opción para regresar al sí mismo y acoger con entendimiento y acto lo que el mundo es en relación, en vínculo, en interacción humanamente posible.

Referencias

- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Marramao, G. (2000). *La pasión del presente*. Barcelona.:Gedisa.
- Jaspers, K. (1960). *La filosofía*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Editorial Anthropos.
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Jaeger, W (1957). *Paideia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rubinstein, S. (1964). *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

Afrodiáspora en clave de diversidad. Una observación desde la Universidad de Manizales-Caldas-Colombia por Yiminson Riascos Torres⁸

Resumen

El presente artículo científico de Revisión se propone generar acercamientos epistémicos en clave de diversidad sobre el pensamiento africano, negro, afrodiaspórico de los pueblos negros en América Latina y Colombia. Se trata de un ejercicio exhaustivo de observación (bajo la relación teoría-práctica), desde la Universidad de Manizales, Caldas, para comunicar resultados de investigaciones en la que se recopiló, analizó, sintetizó y se discute ahora la información publicada en bases de datos y repositorios institucionales. En lo metodológico, esta investigación cualitativa se ubica en la

⁸ PhD: Formación en diversidad, Docente - Investigador Universidad de Manizales, <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>, jiminson@umanizales.edu.co, jiminson@gmail.com

de tipo descriptivo centrado en el análisis documental. En los hallazgos se identificaron tendencias investigativas como: pensamiento afrodiaspórico, pensamiento africano, negro, afrodiaspórico, diversidad, resistencia y relaciones de poder. Los estudios aquí analizados también tienen en cuenta la forma como funcionan los procesos sociales, las instituciones, los discursos y las relaciones que se trenzan entre ellos, a partir de las migraciones, la pobreza y las desigualdades y el genocidio con el que se extermina de manera sistemática y deliberada a líderes y grupos sociales por motivos raciales. Además, se describen y analizan los hallazgos de algunas investigaciones sobre la diáspora africana, los procesos culturales en constante adaptación y resignificación. Tales procesos representan, por un lado, una oportunidad para abordar los problemas y necesidades que aquejan al bien común y, por otro lado, el etnocidio, que destruye las culturas de los pueblos afro, indígenas y campesinos en el mundo y, de manera especial, en Colombia. Así, estos resultados investigativos, desde las categorías expresadas, proponen que los Estados y las comunidades internacionales y locales, asuman y reconozcan a las comunidades afro en el más amplio espectro, en razón a la destrucción de su idiosincrasia, formas de estar, ver y vivir en el territorio.

Palabras clave: Pensamiento africano; Pensamiento negro; Pensamiento afrodiaspórico; Diáspora afrodescendiente; Diversidad.

Introducción

El X congreso argentino de antropología social, desarrollado por la Universidad de Buenos Aires, el 2 de diciembre del año 2011, gravitó alrededor de reflexiones y comprensiones sobre las afropolíticas en América del sur y el Caribe. Tal evento, se constituyó como un escenario que reunió a diversos líderes y pensadores en el movimiento afro, dando lugar y pertinencia a diversos debates planteados y cuya conversa derivó en la declaración, del 2011, por Naciones Unidas como Año Internacional de los Afrodescendientes.

Hoy, aproximaciones planteadas en el escenario global invitan a pensar en una gran categoría sombrilla que lleva a la reflexión sobre el término, políticamente correcto, que se viene difundiendo a partir de la Conferencia de Durban en 2001: “afrodescendiente”. Un término que llega a replantear complejas cuestiones culturales, identitarias y políticas de las comunidades afrolatinoamericanas, así como los asuntos propios de tipo epistemológico de las ciencias sociales y humanas, lo mismo que de las políticas públicas nacionales en el mundo y, por supuesto, Colombia. De modo que las declaraciones de Santiago y Durban definen como afrodescendiente a aquella persona que por su origen africano habitan las Américas, como consecuencia de las migraciones (González, 2020), los desplazamientos y la esclavitud, a quienes se les ha denegado histórica y sistemática el ejercicio de sus derechos fundamentales que en

Colombia se encuentran consagrados en la Constitución de 1991.

Y es que el pensamiento africano, el pensamiento negro y el pensamiento afrodiaspórico no solo permiten entender las opresiones vividas por los pueblos negros, sino que ofrecen, a manera de espejo, la posibilidad de observar, hacer una inflexión en la mirada sobre las complejas y profundas maneras de cómo han funcionado las sociedades del pasado y cómo funcionan las del presente, cómo se han expresado las movilidades, los desplazamientos y las violencias sobre las que se han construido y han sido metódicamente ocultadas, invisibilizadas, negadas.

Ahora bien, la afrodescendencia, en el marco de la diáspora africana, se posiciona, se digiere y se reelabora de manera diferencial según los contextos internacionales, nacionales, regionales y locales, no de forma necesariamente contra-hegémónica a los proyectos de identidades uninacionales de la mayoría de los Estados nacionales latinoamericanos. En las últimas décadas la retórica multiculturalista ha puesto de relieve y abrió un espacio para la discusión de estos temas focales para los pueblos ancestrales negros. Pero, sobre todo, la consolidación de movimientos indígenas y afroamericanos que vienen demandando tanto la revisión de las historias nacionales dominantes como la denuncia de las prácticas de racismo y exclusión que hoy ocupan observancia juiciosa de académicos, líderes sociales, el mundo de la política y de las determinaciones socioambientales.

Sin embargo, no hay que olvidar, en los debates internacionales y de nación actuales, las cuestiones críticas sobre las visiones multiculturalistas del capitalismo tardío, en donde la diferencia es planteada y enunciada como un todo cultural, eximiendo así a las políticas públicas –que, en América, se tiñen de oscuro por la emergencia constantes conflictos– de enfrentar al legado colonial y capitalista más duradero como el racismo y las desigualdades sociales.

La formación como proceso en el continente americano, no solamente coincidió con el establecimiento conflictivo y problemático, de las sociedades en fronteras de los Estados nacionales, sino que esos procesos se dieron a partir de los proyectos del poder de dirigencias que miraban a Europa como centro de difusión de la civilización. De otro lado, el Plan Marshall, desarrollado entre los años 1948 a 1952 –su nombre oficial fue European Recovery Program– fue uno de los programas implementados por los Estados Unidos; en su momento, tenía como propósito facilitar la restauración, la reconstrucción y recuperación de Europa después de los impactos de la II Guerra Mundial. En este sentido, mientras en las tierras de las atormentadas naciones americanas se gestaban las uniones violentas y resistentes entre los grupos que habitaban el continente, antes y luego de la conquista y colonización europea, desde los centros de poder se definían las fronteras geográficas y simbólicas de lo que hoy son las naciones americanas.

Así, los Estados modernos surgieron alrededor de fracturas internas establecidas por las dicotomías que constituyeron la idea de nacionalidad blanca y civilizada,

européa y católica, modelados según los intereses de una nueva división internacional del trabajo, excluyendo y negando, sea en el plano físico como simbólico, la indigenidad y la africanidad americana. Es decir, el legado colonial-esclavista ha estado presente en los procesos de construcción de las naciones modernas, han adoptado políticas de biopoder en las que se conjugan el mestizaje, el blanqueamiento, la invisibilización, la exclusión y el exterminio. Y en tal ámbito, la alteridad y las formas de resiliencia, tal como propone Segato (2003), son parte de este proceso de selección-exclusión-inclusión hegemónica de los pueblos originarios africanos; es decir, incluyen excluyendo. Sin lugar a duda, es un proceso que implica profundas cegueras en los imaginarios colectivos sociales acerca de estos acontecimientos sociales, pues en él se tensiona la identidad, la identificación, la exclusión, la inclusión.

Siguiendo a Aimé Césaire (2022) –quien entendía la diáspora negra como una reacción a la dominación, el control, la opresión y posterior asimilación social de la cultura que imponía la dominación francesa y como el fomento del ser africano se expresa en la cultura de su tierra, desacreditado por el racismo imperante de la colonia blanca– se puede decir que una de las lecciones más duras del pensamiento africano consiste en entender la colonialidad como el lado oscuro del capitalismo. Es decir, esta colonialidad, “esta discriminación y exclusión fenotípica debe pensarse como la antesala de lo que luego en la modernidad se articula como racismo capitalista” (Valencia, 2019, p. 17). Y ello, deshumaniza al hombre incluso al más civilizado, lo

que Freire plantea como la tensión opresor-oprimido, donde el oprimido tiene la responsabilidad de liberarse, de emanciparse del yugo que lo esclaviza, lo tortura y lo minimiza. Dice Freire, (2014) que "Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, la posibilidad para liberarse a sí mismos y liberar a los opresores, lo que induce al avituallamiento, a ver en el otro a la bestia, a adiestrarse en tratarlo a manera de bestia para calmar su conciencia, tiende imparcialmente a convertirse en bestia" (p. 25).

Es por esto que los análisis sobre la vida psíquica del poder y del racismo de Frank Fanon (1952) cobran sentido en la Diáspora. Las explicaciones de las formas como opera el patriarcado sobre los cuerpos racializados que tensiona la discriminación escondida en la categoría mujer que suele compararse en su momento a mujer blanca ampliamente desarrollada por Angela Davis (20019), las críticas de los feminismos blancos de bell hooks, la teoría del racismo ambiental de Bullard, se constituyen en herramientas preciosas para comprendernos hoy como sociedad y entender lo que ocurre en sus emergencias.

Pero la importancia de los pensamientos africanos, negros y afrodiaspóricos no se limita solo a su dimensión crítica; su potencia liberadora se encuentra también en la capacidad de proponer rutas alternativas para humanizar y formar colectivamente en el horizonte de una agencia histórica colectiva que en Colombia encuentra lugar en la Ley 70 de agosto de 1993 (Congreso de la República de Colombia, 1993). Invita a que como humanidad que somos nos pensemos en clave de diversidad con la posibilidad para

asumirnos y enunciarnos desde la formación, la ética, la estética, la ciencia y la política en el horizonte de construcción de conocimiento pertinente; que nos pensemos desde lecturas de sociedad y cultura en observancia de los acontecimientos sociales en lo local, la región, el país y el continente.

Se propone pues un diálogo, un acercamiento comprensivo sobre las migraciones, la pobreza y las desigualdades en los pueblos negros en Colombia y el mundo. Tal comprensión está en Arturo Escobar (2016) en la invención del desarrollo, que constituye un escenario de conocimiento clave para comprender la manera en que funciona la cultura occidental capitalista en relación con las relaciones interculturales. Además, lo propuesto en la obra de Max Neef (1986) en el sentido de que los satisfactores no son ni están representados en los bienes económicos disponibles, se trata de aquellas formas de ser, relacionadas con la vida, el territorio, la naturaleza y de estar, los cuales aportan a la construcción de un marco restaurativo orientado a la satisfacción de las necesidades humanas en el presente y el futuro desde una perspectiva eminentemente sostenible.

Por su parte, Stuart Hall (2010) propone el término “negro” el cual funciona como formas de empalabrar el mundo o lenguaje en el sentido de que implica las ideologías del yo, el lugar, la etnicidad y lo humano como construcción social. Finalmente, es pertinente citar y proponer el diálogo con la obra del profesor Santiago Arboleda 2007-2020, pues permite establecer puentes con el intelectual que mejor está

describiendo los fenómenos socioculturales de la gente negra en Colombia.

Metodología

El camino metodológico que siguió esta investigación cualitativa fue de tipo descriptivo, centrado en el análisis documental. Como material de estudio, se identificaron tendencias investigativas como: pensamiento afrodiaspórico, Pensamiento africano, negro, afrodiaspórico, diversidad, resistencia y relaciones de poder. Tiene en cuenta la forma como funcionan los procesos sociales, las instituciones, los discursos y las relaciones que se trenzan entre ellos. Siguiendo a Reyes-Ruíz y Carmona-Alvarado (2020) proponen que el objetivo principal es el de direccionar el proceso investigativo desde dos aspectos: los datos que proporcionan vista de contexto amplio, panorámico y sistemático sobre el objeto de la investigación y la exégesis y la hermenéutica realizada a los datos para convertirlos en información útil.

Para Gómez (2010), es posible afirmar que los artículos científicos tienen como propósito proponer diálogos y puentes comunicacionales entre los autores y el lector, puesto que proporcionan un panorama amplio sobre el estado de la cuestión en perspectiva histórica, de presente y de prospectiva. A menudo, son escritos que emergen en el seno de una disciplina particular, producto del rol del investigador o exigencia de patrocinadores como empresas,

editores de revistas que, en perspectiva de contexto, analizan las realidades con sus lógicas y argumentos.

Así pues, el análisis tuvo como referencia estudios elaborados entre los años 2016 y 2020 centrando las pesquisas en Tesis de grado en doctorados y maestrías, así como revistas indexadas y grupos de investigación reconocidos de larga trayectoria.

La estrategia planteada para el rastreo de los datos parte de las categorías expuestas, relación con palabras claves. En lo relacionado con la gestión de la información se acudió al análisis categorial para la identificación, reconocimiento y organización de las categorías y los descriptores detectados en el proceso de decodificación; este, permitió la organización adecuada de la documentación encontrada.

Dichos documentos se estructuraron acorde con la matriz de análisis previamente diseñada según los siguientes criterios: (título, año, idioma, autor, palabras claves, objetivos, diseño metodológico, resultados y limitaciones).

Análisis de la información

Los datos resultados de revisión fueron organizados desde dos perspectivas: caracterización de los estudios, con los descriptores; año de publicación, lugar de publicación, nacional o internacional, idioma, enfoque(s) y metodología(s) utilizada(s) y técnicas de análisis de resultados. Como segunda medida, se consideró un cuerpo teórico-conceptual y la emergencia de nuevas sub-categorías como identidad, resistencia, hibridación cultural y relaciones de poder.

Tabla 1. Ventana de observación para la investigación

IDIOMA	AÑO DE PUBLICACIÓN	LUGAR	
	2016: 7	Colombia: 9	España: 9
Español: 40	2017: 13	Argentina: 2	Canadá: 2
Inglés: 9	2018: 11	Indonesia: 3	Japón: 1
Portugués: 1	2019: 13	Pakistán: 1	Brasil: 3
	2020: 6	México: 3	Chile: 4
		Ecuador: 4	Perú: 5
MÉTODO	DISEÑO	TÉCNICAS	
	E t n o g r a f í a : 20	Observación participante: 16	
Cualitativa: 32	I n v . A c c i ó n : 12	Entrevista:	16
Cuantitativa: 7	Fenomenología: 3	Matriz de análisis:	6
Documental: 6	Historias de vida: 2	Encuesta:	7
Mixta: 5	Revisión documental: 6	Grupo focal:	5
	Diseño experimental: 7		

Resultados

Se halló que 32 investigaciones utilizaron el paradigma cualitativo, 7 de los estudios realizaron análisis de datos para comprobar hipótesis con propósito de validar instrumentos y 6 trabajos centraron el estudio en la revisión documental. Para ello, se seleccionaron y examinaron documentos diversos con el fin de interpretar la realidad desde propuestas teóricas; finalmente, 5 investigaciones utilizaron enfoque mixto, es decir combinan elementos de orden cuantitativo y cualitativo.

De lo anterior, se colige la tendencia a la etnografía como método de investigación cualitativa propio de las ciencias sociales y humanas, el cual permite a los investigadores sociales el ejercicio de describir, interpretar y comprender la cultura de los diversos grupos humanos o comunidades consultadas, tal como se expresa en el marco de sus cosmovisiones particulares y colectivas; 20 de estas investigaciones guardan coherencia con sus características fundamentales.

Los trabajos etnográficos analizados aquí, plantean la posibilidad para conocer diversas perspectivas, formas de pensamiento, de organización y de ideación sobre lo colectivo, lo socialmente construido, las nuevas emergencias, las influencias entre cultura, identidad y género.

Las técnicas más utilizadas en las investigaciones asociadas a este estudio, con el fin de recoger datos, fueron la observación y el diario de campo, además, la entrevista, se evidencia la utilización de diario de campo y grupos focales en los que la discusión coloca en evidencia diversos testimonios compartidos profundamente de los cuales emergen ideas, opiniones y apreciaciones sobre acontecimientos que trae consigo la afrodiáspora en América Latina.

En los trabajos y documentos consultados, predominó la encuesta, el cuestionario y el protocolo; finalmente, en los artículos de revisión consultados, aparecen las fichas, los excel, incluso atlas ti como herramienta de análisis. El análisis

de las diferentes fuentes, permiten establecer las siguientes conjeturas.

Identidad desde la afrodiáspora

Las investigaciones consultadas muestran que los grupos ancestrales afrodiaspóricos, constituyen organizaciones sociales que han desarrollado iniciativas, las cuales se reflejan en una perspectiva eminentemente antropológica y social, de avance y desarrollo en lo local, lo regional y lo nacional. Con estas han resistido los asuntos referidos a la colonización y la barbarie, resistiendo la colonización y la homogenización.

El análisis muestra el significado de la resistencia para el hombre negro, lo que significa la autonomía y el control del territorio y la defensa de su identidad y la lucha ante el abuso, la explotación, la enajenación y el abandono. Implica, reconocer, que una de las formas de resistencia es la conservación del lenguaje propio y la cultura propia, que salvaguarda y suscita la cultura ancestral, desde los propios saberes representados en la cultura, la lengua e idiomas propios. Se expresa así la constante lucha por la reivindicación de un currículo “NO” adaptado, pero que sí exprese la naturaleza de los pueblos afrocolombianos. Una etnoeducación que responda a las particularidades y forma de ser y estar en el territorio.

Las comunidades afro han construido formas de existencia y expresado en formas de existir en relación con la naturaleza de su pueblo, de sus prácticas ancestrales, con

estrategias que le permiten legitimar su identidad. Por eso, la diáspora no se presenta o manifiesta como simple expresión de unificación y fusión de culturas. En este escenario, se develan formas, contradicciones, aciertos y consecuencias de la constante interacción cultural que lleva a pensar y repensar en reivindicaciones de formas que garanticen la pervivencia de lo propio.

La afrodiáspora –como forma de expresión que busca incidir por medio de procesos político-culturales en lo que tiene que ver con el respecto, el desarrollo de las comunidades y el reconocimiento de la población afro– impacta diversos escenarios evidenciando en estudios que demuestran su importancia, develando subjetividades e identidades. Subjetividades que han resistido a las lógicas homogeneizadas, colonizadoras que moldean e implantan modelos culturales externos. Así, las prácticas de resistencia y existencia en el territorio, permiten mantener el pensamiento ancestral negro en el seno de las formas de construcción, reconstrucción y reafirmación étnica. Los estudios, expresan que las comunidades han cimentado su identidad en las luchas, en el combate por el reconocimiento.

Pero la resistencia por el territorio, por lo ancestral, por la cultura, más que una estrategia orientada a sobrevivir y pervivir desde la cultura, se ha convertido en un modo de vida que invita en la perspectiva de construcción de humanidad en reciprocidad con la humanidad del Otro; Otro que me interpela, que me invita al respeto, la lealtad y el cuidado de las personas y nuestras relaciones con los Otros, con la comunidad, lugar en donde todo cobra sentido, un

vivir sabroso (Toro, 2016), en armonía con la naturaleza, la comunidad, las costumbres y las propias tradiciones que muchas comunidades expresan en perspectiva de derechos que permitan la toma de decisiones en coherencia con las formas de interacción.

Afrodíaspora cultural y relaciones de poder

La observancia de la historia pensada en la relación tiempo-espacio representa las formas como se han constituido los pueblos raizales, palenqueros, originarios que han constituido el pensamiento diaspórico, elemento central para comprender el legado cognitivo que ha dejado esta trayectoria en los ámbitos de la cultura, la política y lo epistemológico de la afrocolombianidad.

El pensamiento diaspórico convoca a la memoria y la resistencia sobre el olvido de las tradiciones africanas en América Latina; la experiencia trágica de los genocidios, las barbaries, los sometimientos, la esclavización y la dominación y las consecuencias sobre estas experiencias e historia de poder racial y cultural han dejado en la memoria individual y colectiva de sucesores africanos y la sociedad colombiana.

En Caicedo Ortiz (2011), es posible, reconocer como un acontecimiento fundamental el pensamiento diaspórico en Colombia desde el cual es posible articular, agrupar y consolidar las narrativas locales, regionales y nacionales de las negritudes con el movimiento diaspórico mundial.

El pensamiento afrodiaspórico, el pensamiento negro, afrocolombiano es una categoría cognitiva afrodiaspórica que lega la tradición y la cultura de los palenques, los raizales y los pueblos originarios negros, lo mismo que las consecuencias de la discriminación, la dominación, el cacicazgo, el imperialismo y la esclavitud en el marco de sus tradiciones; se ha suscrito así, y sostenido, una correspondencia con lo físico, lo material y lo simbólica con el mundo de la diáspora africana.

Conclusiones

La diversidad de narrativas y de experiencias afrolatinoamericanas nos obligan como investigadores, como activistas y como sociedad en su conjunto a pensar en las identidades en relación con lo “afro” no como sistemas cerrados, ratificados, dados una vez para siempre, sino como espacios abiertos, en constante formulación, interconectados y multisituados en las geografías culturales de nuestro continente. En estos espacios de la experiencia se ubican las dimensiones del poder, del hacer y del saber.

El pensamiento afrodiaspórico, el pensamiento negro, fundamentalmente tiene que ver con los conocimientos ancestrales de palenques, raizales y los pueblos originarios africanos, con sus memorias, sus tradiciones, con los signos, símbolos y significados que los grupos y sujetos construyen a partir de la experiencia de vida, sus interpretaciones y comprensiones sobre sus identidades.

El pensamiento afrodiaspórico, el pensamiento negro, fundamentalmente tiene que ver con los espacios y las

estrategias de acción, las relaciones sociales, las asimetrías y desigualdades socio-económicas, las cuestiones ideológicas, en fin, las estrategias de dominio.

En este orden de ideas, el artículo, propone como una agenda, una partida para nuevas investigaciones académicas que proporcionen información sustantiva para investigar, por ejemplo, el afrodiáspora en mujeres negras, los movimientos afrodiaspóricos que se hallan al margen de la academia o los movimientos sociales afrocolombianos emergentes en el escenario colombiano.

Referencias

- Caicedo-Ortiz, J. A. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 34, 9-21. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/765/737>
- Césaire, A. (2022). Discurso del colonialismo. <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/4-cesaire-discurso%20sobre%20el%20colonialismo.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. Bogotá: Gaceta.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (2016). *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Cauca - Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. París: Éditions du Seuil.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editorial S.A.
- González, M. A. (2020). *Migraciones, rasgaduras humanas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales.

- Hall, S. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en los estudios culturales. Cauca-Popayán: ENVIÓN.
- Manfred, M. N. (1986). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y reflexiones. Barcelona - España: Editorial icaria.
- Mbembe, A. (2016). Crítica de la razón negra. Buenos Aires: Autónoma de Buenos Aires: Futuro Anterior .
- Mesa, L. L. (1920). Los problemas de la raza en Colombia. Bogotá: Lino tipos de el espectador.
- Olivella, M. Z. (1988). Discurso de apertura al Congreso de la Cultura Negra. Nueva era para la identidad de América. En Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas. Bogotá: Unesco.
- Reyes-Ruiz, L., Carmona-Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio
- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y status en la etiología de la violencia. Brasilia: Universidade de Brasília/FUNAI/GTZ.
- Toro, N. Q. (2016). Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia. Bogotá: Universidad del Rosario .
- Valencia, L. E. (2019). Negro y afro: la invención de dos formas discursivas. Santiago de Cali: Universidad ICESI.

Derechos humanos - diversidad. Una mirada desde el positivismo jurídico por Jorge Enrique Carvajal Bermúdez⁹

Resumen

Este documento buscó analizar la relación entre los derechos humanos y la diversidad, tanto cultural, educativa, política y religiosa y sexual. Con este propósito en mente, se empleó una metodología cualitativa de alcance descriptivo, y de método hermenéutico, que apeló al rastreo documental y a la investigación histórica como técnica de recolección de la información. En ese sentido, se realizaron rastreos a partir de fuentes bibliográficas sobre diferentes épocas en las que la civilización humana, ya fuera oriental u occidental, presentó avances y retrasos en cuanto a la tensión entre derechos y

9 Magister en derecho de la Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado Formación en diversidad Universidad de Manizales. Orcid: 0000-0002-4857-9424; email: jecarvajal@umanizales.edu.co

libertadas, lo que a su vez implicó estudiar ciertas categorías, denominadas emergentes, que al ir surgiendo durante el estudio, tomaron relevancia, razón por la cual se profundizó en ellas, tales como: discriminación, exclusión de género, igualdad, legalidad, costumbre, entre las principales. Por consiguiente, no hubo una población específica, mucho menos una muestra, sobre la que se centrara el análisis, más bien se puede decir que fue la especie humana dentro de su desarrollo histórico y el de sus instituciones el objeto de investigación. Las categorías se analizaron por medio de la extracción de sentido que poseían de acuerdo al papel que jugaron según el contexto en el que se originaron. Así pues, la principal conclusión del estudio fue determinar que aún falta mucho trabajo al respecto. Si bien existen en el presente claro avances y metas alcanzadas, no hay todavía un logro contundente sobre el particular, más bien se requiere trabajo arduo de cada una de las personas para optimizar el contexto social, jurídico y cultural, y así promover escenarios de tolerancia y respeto por la diversidad y la diferencia.

Palabras clave: diversidad, derechos humanos, cultura, legalidad, libertad.

Introducción

En principio es pertinente traer a colación la noción de humano. Según Harari (2015) si bien es importante saber que el significado real de la palabra es animal que pertenece al género homo, lo resulta aún más que etimológicamente provenga de la raíz latina *humus*. Como capa superficial,

productiva de la tierra, sirvió para que al estar parados sobre ella y asumir una posición ortostática, los humanos ganaran en perspectiva, en proyección de la mirada al horizonte, en disponibilidad de unas manos libres, y perdieran a un mismo tiempo el contacto con la misma, tanto visual como del tacto; fue como si el acto de erguirse le permitiera enseñorearse sobre la tierra mientras se apartaba de ella y de sus criaturas. De ese modo se pudo explicar por qué “Durante mucho tiempo, *Homo Sapiens* prefirió considerarse separado de los animales” (p.27). *Sapiens* significa sabio. Podría afirmarse que hace referencia a que los humanos que se engloban bajo esta clasificación son hombres que poseen buen juicio, prudencia y madurez en sus actos, atributos que no parecen conciliarse con la montaña de evidencia que refleja la irracionalidad y el dominio que han ejercido sobre el planeta. De los escasos 200.000 años que el *homo sapiens* lleva existiendo en la Tierra frente a los estimados 4.500 millones que esta tiene por edad, es posible percibir el desmedido egocentrismo que demuestra y que ha desarrollado para creerse dueño de todo, cuando más bien no lo es de nada. El virus SARS COVID2 (COVID19), que dicho sea de paso marcó una gran diferencia en cuanto a impacto, virulencia y fatalidad en comparación, por ejemplo, con la mal llamada gripe española de comienzos del siglo XIX, deja claro que el planeta y sus ecosistemas pueden prescindir de la especie humana sin la menor dificultad.

Aun así, la tierra ha sido testigo de la superación de diversas etapas que el *homo sapiens* ha logrado; aquellos momentos en los que era:

Nuestra especie, a diferencia de todas las demás conocidas, a pesar de haber sido producto de esos mismos procesos evolutivos (hace referencia a ese modelo dado a conocer por Charles Robert Darwin. 1809-1882), ha generado, poco a poco, puntos de ruptura con la herencia biológica, hasta el punto de que nuestro comportamiento se encuentra cada vez menos determinado por nuestra impronta bilógica. (Fontalvo, 2014, p.299)

Fases en las que desarrolló la capacidad de agruparse y de colectivizarse. Gracias a esta posibilidad avanzó y dio saltos; culturalmente inventó la escritura y el lenguaje lo que le abrió el camino a importantes construcciones sociales, intelectuales y jurídicas, que con el pasar de los siglos fue perfeccionando hasta el punto de estructurar sistemas complejos que le sirvieron para su organización, entre los que destaca, por ejemplo, el de los derechos humanos.

Los derechos humanos como creación cultural, posiblemente fueron producto de un lenguaje creado con intereses particulares; no obstante, como lo dice De Sousa (2014) en forma de interrogante “¿los derechos humanos, en sus principios y prácticas, son una de esas experiencias sociales que no podemos desperdiciar?” (p.19), incita a la reflexión para pensar si pueden invertirse las intencionalidades pensadas desde arriba, para que tengan una capacidad emancipadora en las luchas desde abajo. Es decir, ¿pueden usarse los derechos humanos de manera contra hegemónica? Una de esas posibilidades está en identificar desde una aproximación genealógica, desde una búsqueda arqueológica, con una mirada anclada en la desconfianza por

la forma como surgieron y se “vendieron”, también con un anclaje en el contexto de su positivación jurídica, para no extraviar esta reflexión en la falta de conciencia histórica.

De Sousa (2014) refuerza el anterior planteamiento cuando indica que “en su concepción hegemónica, los derechos humanos son individualistas y culturalmente occidentocéntricos y, en esa medida son más parte del problema que de la solución” (p.19). Es innegable la influencia de occidente en el derecho como disciplina jurídica y específicamente sobre los derechos humanos como parte específica de aquella. Los importantes aportes de diferentes imperios y monarquías de occidente acerca de esta materia, especialmente en Europa, ya sea con los reinados de Juan I de Inglaterra, 1166/69 – 1216) y Carlos I (1600 -1649) o posteriormente con la aparición de regímenes como el de la Revolución Francesa, son muestra de los avances logrados cuando se trató de salvaguardar las garantías básicas e inherentes a las especie ante el abuso, las privaciones y la afectación resultante de la acción del Estado sobre los particulares o de estos entre sí. En ese sentido, los derechos humanos son una creación jurídica de carácter eminentemente occidental con alcance internacional cuyas raíces están plenamente arraigadas en la actualidad dentro del desarrollo social latinoamericano con tal efectividad que su desoccidentalización y deconstrucción es utópica, mucho más cuando están incrustadas en las entrañas de su propia historia.

Probablemente existió un tránsito en la denominación de los derechos humanos como enunciados filosóficos a

normas jurídicas; el paso de derechos naturales a derechos constitucionales, a derechos fundamentales, a estar consagrados en las normas que dan cuenta del contrato social, las constituciones, y que hoy tienen en los Estados democráticos el carácter de norma superior, denominados ley de leyes. Un hito histórico de esta transición, está en las revoluciones demo liberales del siglo XVIII, sin desconocer algunos/otros antecedentes como el Código Hammurabi, el Cilindro de Ciro, la Magna Carta *Libertatum*, los *Petition of Rights* entre otros conocidas y sin duda las que falta por conocer y difundir en aras de una mayor conciencia histórica “como modalidad del pensamiento categorial” (Zemelman, 2011, p.43).

Ahora bien, un discurso occidental apropiado y muy difundido, que termina impactando las constituciones de una gran mayoría de Estados en el mundo, es el que acompañó la Revolución Francesa, posiblemente con alguna influencia del proceso revolucionario norteamericano y su carta de independencia, dado que para la época “uno de sus precursores, Jefferson, había sido embajador en París y cercano a Lafayette” (Troper, 2000, p.541). El lema francés contempla una palabra que ha estado muy presente en el discurso de los derechos humanos, la igualdad; el primero de los 17 artículos ha sido traducido de la siguiente manera:

Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse sino sobre la utilidad común, es una idea central la afirmación de la igualdad natural de todos los hombres que encontramos

asimismo desde el artículo 1, y en la declaración de independencia americana. (Peces, 1989, p.71)

Para la misma época la concepción de igualdad no tenía carácter universal y absoluto y no debe tenerlo, esta palabra tiene una carga interpretativa polisémica y proteica; para este caso concreto se utilizará la palabra igualdad como “contraria” a diversidad, ambos conceptos de complejo entendimiento. La diversidad como concepto es infinita, como infinitos son los seres vivos en variabilidad, en medio de la finitud que también los acompaña, “Si solo hay *una* interpretación, entonces ya no hay ninguna. La interpretación es infinita porque cada interpretación es finita. Y eso es la lectura, un juego de (in)finitas interpretaciones” (Mèlich, 2015, p.14); es un etcétera; también se podría afirmar es una coma, una pausa constante, muchas comas, muchas pausas permanentes; siempre hay algo que se queda por fuera al tratar de acercarse a su polisemia, a su carga proteica y la posibilidad de emancipar su alcance de los intereses que mediaron a los seres que decidieron darle una carga política para nombrar las ineficiencias de otros términos, de otras palabras, como en el caso de los derechos humanos, para revertir el espacio tiempo de la verticalidad a una apropiación horizontal, para que la excusa no sea la responsabilidad coaccionada, más bien concienciada, entendida tal vez como una máxima en alegoría al pensamiento kantiano; porque se identifica al otro ser humano como un fin en sí mismo y no como un medio. En la segunda fórmula del denominado imperativo práctico, conocida como de la personalidad, Kant (1999) afirma “obra de tal modo que uses la humanidad,

tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (p.15); si lo anterior hiciese parte de la cotidianidad en las relaciones sociales, si la reflexión estuviese incorporada en el ADN y se pusiese en práctica, no utilizando al otro como medio y nunca en tal sentido ni para fines que justifiquen la existencia del Estado, o cualquier colectividad humana, se podría lograr el efecto de devolverse desde abajo para revertir o ajustar los intereses iniciales de quienes se apropiaron de la palabra para beneficios particulares y no para la generalidad.

“Diversidad es la posibilidad de comprender más de una versión, de abrirse a otras miradas, indica ello que, un sujeto diverso, comprende al otro en sus versiones religiosas, culturales, económicas o jurídicas que no son las mías.” (Miguel, 2016, p.104). Esto ubica a la mayoría en su pluralidad, en la riqueza que el “nos” convoca, elevando la multiplicidad a lo infinito; la diversidad posee infinitas posibilidades, cosmovisiones, formas de pensar, sentir y actuar en lo humano y lo no humano. En cuanto a diversidad humana, podría decirse es la fuente inagotable de posibilidades, formas, maneras de existir razonable e irrazonablemente.

Diego Villada Osorio, en clase del doctorado Formación en Diversidad en la Universidad de Manizales en el 2019, inquieta al indicar grandes categorías que se suman en la búsqueda por comprender la diversidad, diversidad humana: variabilidad + reconocimiento + interacción + cuidado + filiación; todo un desafío para la comprensión. En términos

de variabilidad humana, se sabe que existe una fuente infinita e inagotable de vida, ni siquiera en los gemelos monocigóticos hay una absoluta igualdad, por ello se diría que es equivocado referirse a ellos como gemelos idénticos; en relación con el reconocimiento pareciese que la misma naturaleza humana, al hacer referencia a la propias subjetividades y a los procesos culturales en los que los humanos están inmersos, estos mismos los alejan en muchas oportunidades en vez de acercarlos.

Guarín (2019), en su clase filosofía de la diversidad del doctorado Formación en Diversidad, en la Universidad de Manizales, gracias las disertaciones propias de sus clases, ha permitido recopilar expresiones frente a la diversidad tales como: “la diversidad es un desafío político”. Uno de los aspectos en relación con lo dicho por el maestro en comentario podría ser la dificultad para tener un modelo de gestión de la diversidad, que potencie su reconocimiento y que a partir de las posibilidades emancipadoras que pueden encontrarse en los derechos humanos, diesen lugar a que cobre vida la aspiración por su reconocimiento Cisneros (2017) en su tesis doctoral titulada: *Derecho Penal y Diversidad Cultural: “Los comportamientos culturalmente motivados”*, en un apartado habla de diferentes modelos de gestión de la diversidad, tales como el liberalismo, el comunitarismo y las tensiones entre estos dos, también hace referencia al modelo multiculturalista y el interculturalista, todos con deficiencias, y aunque sea en el contexto del análisis del derecho penal, este puede realizarse de manera más general; normalmente pueden encontrarse políticas públicas ancladas en el derecho para el

reconocimiento de la diversidad, pero resultan en una ineficacia instrumental y más bien en una eficacia simbólica, sin un verdadero impacto; es más bien “la independencia del derecho respecto al de la política” (Luhmann, 2014, p.31), pero también se trata una relación parasitaria para denotar el carácter diferenciador entre estas dos áreas, vínculo dependiente entre uno y otra, no obstante, esta relación también puede verse como complementaria, pues indica el desafío político en el que ubica Guarín la discusión. El profesor citado, al indicar que “es un concepto inédito poco explorado en las ciencias sociales”, llama a trabajar e investigar más sobre él, como propio del derecho, disciplina en la que se circunscribe la apuesta de este artículo.

Skliar (2007) refiere lo siguiente “...si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad...” (p.12), esta doble necesidad que bien puede ubicarse entre lo interior y lo exterior de cada una o uno, introduce a la vez en el pensamiento de Levinas el término alteridad, de estrecha relación con el de diversidad, en su misma acepción etimológica; “*Alter* es un pronombre latino formado a partir del sustantivo *alius* –otro, distinto, diferente–, al que se añade el sufijo *-ter*, que diferencia a un elemento de otro dentro de un par.” (Olaya, 2015, p.423), el otro es todo aquello que sobrepasa o excede al humano, que se escapa a su propia capacidad, que vas más allá de lo empático, que de por sí ya es un intento altruista y al que se debe atender el llamado, pero escaso, porque solo quien vive en su propia carne, en su

propia piel, en su propia psique, su puesta en el mundo de la vida, es quien puede entenderse en su completud (no siempre esto se garantiza, es mejor decir tal vez), lo que no significa el desfallecimiento por intentar comprenderlo/la. Para tal efecto se debe mantener una mente abierta a otras miradas del mundo, diferente a la o las propias, a otras cosmovisiones, a otras estéticas, desde su propia postura positiva o negativa, “buena” o mala”, estética o antiestética, etc.

Hay cierta imposibilidad para la comprensión total de lo que puede significar la diversidad, se habla de dimensiones; la étnica, la lingüística, la biológica, la de género o sexual, la funcional, la cultural, pero podrían existir más que se han escapado a las miradas hasta ahora realizadas. Angélica Dass, nacida en Brasil y radicada en España muestra a través de la fotografía su propio descubrimiento, cuando después de iniciar con su familia, continuar con los amigos y amigas y luego con muchas más personas, encuentra más de 250 tonos diferentes de color de piel, y con toda razón dice que nunca entendió por qué los seres humanos eran clasificados como blanco, negro, rojo y amarillo (Revista Picnic, 2020); sobre este asunto cabe traer a colación lo que indica Geertz (1996) quien enuncia: “las sociedades humanas exhiben una cierta diversidad óptima más allá de la cual no pueden ir, pero también por debajo de la cual no pueden descender sin peligro...” (p.70)..

Dadas las argumentaciones anteriores, se advierte que una mirada positivista jurídica ha de ser limitada y sesgada, y probablemente haya la necesidad de contrastarla, mínimo

con el positivismo filosófico o con el iusnaturalismo, en especial este último ha provocado una tensión constante. En ese sentido, la intensión que subyace a esta apuesta escritural esta mediada por algunas hipótesis, tales como: las normas jurídicas en las que se habla de diversidad, han posibilitado una verdadera materialización o se han quedado en una mera aspiración, o en una eficacia simbólica, el contrato social ha desconocido un aspecto tan importante como la diversidad y sus expresiones normativas, así lo demuestra su ineficacia, es posible generar un movimiento de inversión de las lógicas verticales de la cúspide a la base, invirtiéndolo desde abajo en la búsqueda de mayor eficacia.

Como positivismo se entiende “aquella dirección de la filosofía y de la ciencia que toma como punto de partida lo positivo, lo dado, lo comprensible, por lo que su conocimiento y descripción es el único objeto de la investigación.”(Kelsen, 1966, p.131). De la misma manera este autor señala, que se podría entender por positivismo jurídico “Aquella teoría jurídica que únicamente concibe como “derecho” al derecho positivo” (p.131).

Los derechos humanos se están transformando, así lo ilustra Hopgood (2004): “Alrededor del mundo proliferan los debates sobre los discursos, las prácticas y los estudios acerca del tema, hasta el punto de que algunos hablan del “fin de los derechos humanos” tal como los conocemos (p.9); en esta transformación está la oportunidad de identificar cómo es posible ser parte del cambio en los micro lugares habitados; dado que uno de los alcances innegables del discurso de los derechos humanos es la proliferación de

normas locales, regionales y globales frente a su inalcanzada promesa. Es viable comenzar por identificar cómo han procurado posibilitar el reconocimiento de la diversidad o de las diversidades.

Como se trata de una aspiración, de una promesa cumplida parcialmente, de un sueño suspendido en el tiempo, por lo que para muchos genera desesperanza, los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad siguen siendo uno o muchos caminos por recorrer, su positivización no da cuenta de la realidad actual, pero ha de servir como la brújula, la carta de navegación que guíe, inspire y seduzca en el andar, para el construir – deconstruir donde es necesario, en este escenario en el que los movimientos sociales han demostrado ser importantes, de hecho en el año 2019 se evidenció lo dicho, cuando la gente salió a protestar en Francia, Hong Kong, Argelia, Líbano, República Checa, Kasajistan, Chile, Colombia, solo basta imaginar qué intereses se estaban poniendo en jaque y cuál puede haber sido la respuesta.

Es común que en el despliegue de la pregunta sobre ¿cuál es el camino a seguir con miras a la solución del problema? se llegue a la propuesta por la formación, por la educación; lo inconcluso en derechos humanos y diversidad también pasa por esta reflexión, no es para menos como seres culturales, entender que los escenarios educativos son espacios donde se crea y recrea la cultura; si educar tiene relación con el afuera, el ayudar a salir entonces es importante. Reflexionar sobre este aspecto es una de las claves por lograr una mayor eficacia en el refuerzo por la

emancipación implícita en el discurso de los derechos humanos, en especial como se viene insistiendo de abajo hacia arriba; el cómo en educación está atravesado por la pedagogía, entendida etimológicamente como la formación de sujetos, como el arte o ciencia de enseñar, el *Agēin*, el guiarlo que no resulta fácil, como a veces se asume. Una muestra de ello es la forma como supuestamente se da cumplimiento a la *paideia*, consagrada en el artículo 41 de la Constitución Política de Colombia, que a la letra dice: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la **Constitución** y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. Este documento guía, ha sido denominada como carta superior y norma de normas sobre derechos humanos y no es para menos, más de setenta artículos nombran derechos y libertades con la clásica distinción entre fundamentales, civiles y políticos, los derechos económicos sociales y culturales, estos ampliados como característica del paso de un Estado de Derecho a un Estado Social de Derecho, modelo que pregona la misma carta en su artículo primero y continuando con los derechos colectivos y del ambiente; acto seguido encontramos otra característica de la aspiración denominada Estado Social de Derecho, los Mecanismos Judiciales de protección de los derechos humanos; algunos de ellos ya enlistados en artículos anteriores como el habeas data, el derecho de petición, el habeas corpus, seguidos luego de la acción de tutela, la acción de cumplimiento y las acciones populares.

Ahora bien, es normal escuchar que a quien tiene menos carga académica, al recién llegado tenga o no la competencia, se identifique o no con la importancia de este mandato normativo, se le asigna la orientación de esta cátedra. Así pues, se la concibe como cátedra institucional, que arrastra el prejuicio de ser de menor interés o importancia; no obstante, habrá sin duda docentes que la asumen con toda responsabilidad, se ubican en lo que García (2009), en su libro “*Normas de Papel*”, denomina mentalidades cumplidoras.

Lo anterior no es el único problema que se desprende de la falsa creencia desde el positivismo jurídico, que asume que el hecho de que exista la norma es suficiente, así como la materialización en una acción que la misma norma establece. Esto se queda en una eficacia simbólica del derecho (García 2014); si cómo lo afirma Bobbio (2007), el positivismo jurídico responde a la educación científica y el iusnaturalismo a las exigencias morales, podría pensarse que es un error defender una sola postura, pudiendo acoger de manera ecléctica lo mejor de cada una en aras de aproximarse a lo que, dependiendo del contexto y en contexto, genere un mayor beneficio a lo humano y a lo no humano, además porque estas dos corrientes filosóficas no son incompatibles, pues las visiones o versiones antropocentristas son equivocadas por su exclusión, aunque incluir necesariamente significa excluir.

Desde luego que afirmar la posibilidad de encuentros intermedios entre el positivismo jurídico y el iusnaturalismo en lo relacionado con los derechos humanos, no resulta del todo pacífico. Afirmar que se debe obedecer solo al derecho

como podrían decirlo los positivistas, resulta ser en sí misma una aseveración contraria, desde el punto de vista de la conciencia histórica, que sostiene que una de las características de los derechos humanos, es que son anteriores a la ley, así como desde el iusnaturalismo se indica que deben respetarse porque son valores justos, independientes de su reconocimiento en una norma jurídica. (Champeil, 2017)

El lugar de la dignidad en este discurso

La dignidad humana puede ser entendida como la base, el fundamento, el cimiento de toda la construcción teoría y normativa sobre los derechos humanos, no obstante, es importante atender a la siguiente advertencia: “De partida es necesario reconocer la fragilidad de los derechos humanos en cuanto gramática de la dignidad humana” (De Sousa, 2014, p. 19). El autor también indica que este concepto como gramática decisiva en los años setenta y ochenta del siglo XX, fue introducido en los programas políticos nacionales e internacionales y aún más, afirma que en su concepción hegemónica, los derechos humanos son individualistas y culturalmente occidentocéntricos, por lo tanto, en su medida es más parte del problema que de la solución, por eso se debe acercar la mirada, agudizar los sentidos y afilar el razonamiento para procurar salir de la trampa.

Con miras a esbozar el contexto histórico y actual sobre el alcance de este concepto, se puede empezar por afirmar que

si hay una categoría con toda su carga semántica y de sentido que debe pensarse cuando se trata de aproximarnos a una definición de Derechos Humanos es *dignidad*, haciendo un rastreo genealógico que inicia en 1486 cuando el Conde Pico della Mirandola escribió la *Oratio de Hominis Dignitate* (Oración por la Dignidad del Hombre). En esta obra dice algo que podría entenderse como si siendo el creador, hablara de que no ha hecho al hombre ni celeste, ni terrestre, ni mortal e inmortal, sino de tal manera que pudiese moldear a sí mismo como sus propios artífices a lo que se le puede hallar también una bella relación con el libre desarrollo de la personalidad; hoy consagrado en el artículo 16 de la Constitución Política de Colombia.

También en la Jurisprudencia de la Corte Constitucional es posible ubicar en varias de sus sentencias la referencia al concepto de Dignidad Humana:

...La Corte Constitucional desde el comienzo de su jurisprudencia se preguntó por el fundamento y los contenidos de la dignidad, afirmando que el principio y derecho fundamental de dignidad es superior a todos los demás, hasta el punto de ser el fundamento de todos los derechos, derivando su contenido de la segunda formulación del imperativo categórico kantiano que señala: “El imperativo práctico será así pues el siguiente: obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como un fin, nunca meramente como medio. (Sentencia C-134 de 2017)

Se ha de comprender que ni el Estado, ni ninguna persona, institución u organización puede instrumentalizar o utilizar como un objeto a ningún ser humano; por último y aunque anterior a la sentencia precitada, es importante citar que en sentencia anterior la Corte reconoce a la dignidad humana el carácter de valor, principio y derecho, la providencia T881 de 2002, reza lo siguiente:

...la Sala ha identificado a lo largo de la jurisprudencia de la Corte, tres lineamientos claros y diferenciables: (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones). De otro lado al tener como punto de vista la funcionalidad, del enunciado normativo “dignidad humana”, la Sala ha identificado tres lineamientos: (i) la dignidad humana entendida como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado, y en este sentido la dignidad como valor. (ii) La dignidad humana entendida como principio constitucional. Y (iii) la dignidad humana entendida como derecho fundamental autónomo.

El concepto ha evolucionado y hoy jurídicamente se encuentran los tres lineamientos tanto desde su alcance y desde su funcionalidad; es posible que este ejercicio hermenéutico que realiza la Corte permita avanzar en la

posibilidad de utilizarlo de manera invertida, a través de los mecanismos judiciales de protección de los derechos que están al alcance de todo ser humano, en contravía de oscuros intereses ocultos en el discurso de los hombres, en el gobierno de los hombres, para develarlos e imponer el gobierno de las leyes, entendidas como la contera al abuso de poder y las talanqueras para que los derechos humanos efectivamente cobren vida.

Aproximación genealógica a los documentos fundacionales en derechos humanos desde el positivismo jurídico.

Nuevamente, es necesario aclarar como lo hace Botero (2015) que el abordaje no está anclado al positivismo filosófico de Comte (1798-1857), ni al positivismo científico, no es más que una breve alusión a normas que se han positivado desde el derecho en Estados donde los derechos humanos se han llevado al plano normativo, aunque inicialmente se hablará de documentos que son anteriores al siglo XVIII, punto de partida con la pretensión enunciada, pero que abordan de la manera como los derechos humanos han realizado ese recorrido escritural.

El Código de Hammurabi que se encuentra actualmente ubicado en el Museo de Louvre y que convoca un número muy menor de las personas que estando en este lugar, prefiere llegar a visitar la Gioconda de Leonardo da Vinci, es una obra que contiene una serie de normas, considerado “el cuerpo legal más antiguo”, hallado por una misión francesa en el montículo de la acrópolis de Susa (Franco, 1962).

Hammurabi fue el sexto rey de la primera dinastía y tal como se verá más adelante con Ciro II, la historia los ha inmortalizado como buenos gobernantes. La fecha de su reinado lo fijan hacia el 2250 y el 1900 antes de nuestra era; era una época donde reinaba más el mito que el logos, como lo indica Gaviria (2013) “a menudo la tentación de ser amo hace que el hombre abdique la razón en beneficio de la fantasía. Fantasía y razón: he ahí los extremos opuestos de un movimiento pendular, que signa la actitud humana en el proceso cognoscitivo” (p.17); vale la pena resaltar la cita que este autor hace de Hölderlin, “El hombre es un rey cuando sueña y un esclavo cuando piensa”. Es una época que forma parte de los estadios primitivos de evolución culturalmente hablando y donde la imposición del poder se realizaba con pensamientos anclados en lo metafísico y con el uso de la fuerza, por lo tanto, esa era al parecer la normalidad y el lenguaje que sobre derechos humanos, inexistente tal como se concibe en estos tiempos, por ello resulta ser de avanzada que el Código Hammurabi, que planteó cuestiones como la siguiente “Si un señor ha reventado el ojo de (otro) señor, se le reventará su ojo. Si un señor ha roto el hueso de (otro) señor, se le romperá el hueso” (Amnistía Internacional, 2020), esto en una época donde no existían mayores límites y más bien el predominio de una venganza ilimitada, resulta de interés y avance que se establezca la posibilidad de una especie de equilibrio en las acciones reivindicatorias sobre un daño causado; y aunque este aparte del código como otros es más referenciado en los estudios sobre el derecho penal, por el tema tal vez de la retribución que ha acompañado esta

rama del derecho y que está en mora de una transición hacia lo restaurativo, puede considerarse un tema importante en materia de derechos humanos precisamente por las situaciones límites impuesta como regla, como norma; tal vez la más conocida de estas es: “Si un señor ha desprendido (de un golpe) un diente de un señor de su mismo rango, se le desprenderá (de un golpe) uno de sus dientes”.

Por su parte, en la región de la antigua Mesopotamia, (y esta va a ser una de las constantes en este escrito, la de resaltar la construcción de una mundo tanto en oriente como en occidente anclado de lo androcéntrico), las consideraciones frente a la mujer han tenido su propia historia desigual, relegándola principalmente a menesteres domésticos, se pregonoó un falocentrismo, el conocimiento y el poder centrado en lo fálico; no obstante, no sean tal como normalmente se infiere, cuando se cree que desde aquellos tiempos las limitaciones han sido absolutas, lo que no significa que se reconozca la necesidad de seguir avanzado por el reconocimiento de sus legítimos derechos y reconocimiento como lo han venido haciendo y donde se necesita avanzar. Al parecer su participación política y jurídica era limitada: “En la sociedad próximo- oriental, las mujeres solían intervenir en los actos jurídicos en menos ocasiones que los hombres y a veces en desigualdad de condiciones” (Justel, 2016, p.14). También parece que se ha presentado en la historia una relación pendular en el reconocimiento pleno de los derechos de las mujeres por hablar en términos binarios, cuando se conoce que es más

diverso, que trasciende de lo meramente biológico; el mismo autor resalta lo siguiente:

Baste destacar que, en general, parece apreciarse una progresiva pérdida de la capacidad de obrar de las mujeres conforme pasaba el tiempo. De ello dan cuenta varios estudios, el más representativo de los cuales compara las fuentes del antiguo reino de Ugarit (Siria, en la costa frente a Chipre), datables en los siglos XIII-XII a. C., con las del antiguo testamento. De esta manera se demostraba que las mujeres del Bronce Final poseían mejor situación social que las de Palestina en el primer milenio a.C, (Justel, 2016, p.15).

Tal como se advirtió anteriormente, en la misma región, dos siglos después un nuevo Rey, Ciro II o Ciro el grande, resulta ser respetuoso de la diversidad religiosa y al mismo tiempo confiere un reconocimiento limitado a la libertad de expresión. Fue una época de invasiones a sangre y fuego, realizó hazañas como la de entrar en nuevos territorios sin necesidad de la violencia y más bien con aceptación de pueblos en general, siendo visto como el que los libraba de los abusos de sus gobernantes. En los años de su gobierno se creó el cilindro que se encuentra en el museo británico; “El cilindro de Ciro, un objeto de 2.600 años de importancia actual y símbolo del multiculturalismo, tolerancia, diversidad y derechos humanos” (Kapadia, 2013, p.4). El Cilindro ha sido reconocido como una carta de derechos, el siguiente pasaje lo ilustra:

No di motivos para tener miedo y nadie fue aterrorizado. Me ocupé de las necesidades y el bienestar de los ciudadanos...y de promover su bienestar. Los liberé de la opresión indebida y de la esclavitud. Sané sus aflicciones y puse fin a su desventura. Restauré viviendas destruidas. Ayudé a los desplazados que habían sido mantenidos en esclavitud a retornar a sus hogares. Reconstruí santuarios y templos que se hallaban en ruinas... Devolví los dioses a sus legítimos santuarios y templos. (Eduhjee, 2013, p.15)

No sólo en términos de diversidad religiosa se destacó la actuación de Ciro como gobernante, también en relación con la diversidad cultural; hoy más de dos mil años después deberían algunos gobernantes revisar e imitar sus postulados.

Antes de pasar brevemente una mirada sobre otras normas fundacionales de los derechos humanos, es menester indicar que es posible hacer un rastreo en casi todas las sociedades de uno u otro lado del planeta sobre el interés que han mostrado por ciertas condiciones de lo humano que bien podrían denominarse valores, especialmente desde la diversidad religiosa. “A pesar de la diversidad cultural, casi todas las sociedades en el este y en el Oeste llevan consigo la complejidad de una cultura que engendra un interés por los valores inherentes al hombre” (Cha, 1998).

Dando un gran salto cronológico y a corta distancia geográfica se encuentra la Magna Carta *Libertatum*, gestada igualmente en un sistema monárquico, y como respuesta a los abusos del poder. Al fin de cuentas, parte de la historia de los derechos humanos es la revolución contra su abuso y

violación, bien lo indica Luhmann (2014) “Los derechos humanos sólo aparecen a la luz cuando son violados, cuando se llama la atención sobre las expectativas que estos comprenden, y se reconoce su carácter normativo” (p.29). La Inglaterra de la época con una historia reciente de guerras por el ejercicio del poder entre los integrantes de una misma familia, da cuenta de los intereses que llevaron a la redacción de la carta, no precisamente los que hoy se expresarían en el metalenguaje de los derechos humanos, una resumida parte de la historia permitirá comprender a que se hace referencia.

La génesis del mencionado documento data de 1215 siendo el Rey de Inglaterra, Juan sin Tierra, “culpable de muchos actos cuestionables, cabe la posibilidad de que no fuera un mal rey ni un hombre perverso sino, lisa y llanamente, alguien que accedió al poder en una época en que la violencia era la norma más que la excepción” (Twiss, 2003, p.65). El Rey Juan tuvo una mala relación con los privilegiados del momento, que se negaron a pagar impuestos: los nobles, los burgueses y el clero. La relación del monarca era tortuosa al punto de haber sido excomulgado por el Papa Inocencio III y luego absuelto por el arzobispo de Canterbury, Esteban Langton; este, al parecer por sus propios intereses, termina con los barones jugando un papel importante en la redacción de la *Magna Carta Libertatum*, que termina siendo respaldada por otros sectores como los laicos y los campesinos, sin duda movilizados por ser los más afectados y avivados por los otros, es decir, este importante documento en la historia de los derechos humanos subyace inicialmente a los intereses de unas clases

en particular, y luego se extiende. No comporta una verdadera idea de igualdad, que nos es propia del estadio en el que se ubica y lejano de reconocer la diversidad, si bien no como concepto, si como la realidad reinante; increíble hoy pensar aunque no en todo el mundo, que hayan y sigan existiendo seres humanos dispuestos a renunciar a sus derechos naturales.

Hay aspectos sobre los que se merece reflexionar:

La integración de los distintos grupos en un interés o propósito común, laicos, nobles, clero, burgueses y campesinos, tradicionalmente opuestos se encontraron unidos en una posición compartida ante el rey. Este es un momento relevante en el desarrollo de la conciencia colectiva, toda vez que se unen como un solo ente social grupos opuestos por su posición o condición, constituyendo una voluntad general, unificada y compartida. (Mancilla, 2016, p.25)

En medio de la diversidad social se unieron gracias a intereses comunes, aunque los beneficios fuesen ampliamente distintos. Pacheco (2016) habla de dos aspectos:

La conciencia de fuerza del grupo social, conformada por el gran número de personas que comparten propósitos políticos y cuya fortaleza conjunta y la justeza de sus fines permiten, aun coercitivamente, vencer la oposición de sus detractores. y la conciencia del supremo valor de la Ley como elemento aglutinante del interés colectivo y no la figura real. Este resulta el más importante aporte del documento al desarrollo de la conciencia jurídica pública

occidental. La supremacía ya no se encontraría en el monarca y en su derecho divino, sino en la Ley establecida por convención de los distintos estamentos, ante la cual incluso el rey, es un súbdito más. (p.44)

La traducción del documento en cita, contiene expresiones tales como: “A todos los hombres libres de nuestro reino...” obviamente se refería sólo a algunos hombres y no a todos, da cuenta de la historia de discriminación que permea la necesaria lucha por los derechos, y que puede ser entendida como antípoda de la diversidad. Bien se sabe que, si en algo se es igual, es en lo desigual, pero en materia de positivismo jurídico se propugna por una igualdad legal, formal, ante la ley. No sería viable una constitución para los estratos 1, 2 y 3 y otra para los demás escalones de esta infame clasificación, aunque en lo material son los mismos seres humanos los que dan pie a esa distinción apoyada y cimentada por sistemas que desconocen por completo o a medias los derechos y libertades que le asisten a la especie y también a los no humanos.

Aunque parte del documento integró el contenido de cartas de reyes anteriores, este es un hito, porque más allá de poner límites al poder, cimentó las bases de derechos tales como:

...ningún hombre libre será detenido o encarcelado o desposeído o puesto fuera de ley o de cualquier manera destruido, ni le condenaremos, ni le impondremos prisión, excepto por el juicio legal de sus pares o conforme a las leyes del país. (Luhmann, 2014, p.29)

A esta cláusula debe su fama la Magna Carta. Aunque no crea el procedimiento de *habeas corpus*, como a veces se afirma. Lo que este texto consagra es la doble garantía del *iudicium parium suorum* y de la *lex terrae*. Lo primero significa el juicio por jurados y excluía la posibilidad de que alguien pudiera ser condenado por un tribunal o una comisión especial dependiente del Rey (Satrústegui Gil-Delgado, 2009). Cabe resaltar que en uno de los capítulos prohibía la detención o encarcelación de un hombre por la acusación de una mujer, claro está el documento fue redactado por hombres, esto sólo se supera en parte con la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Más de 600 años después, estuvo presente Eleonor Roosevelt y un grupo de mujeres que lograron al menos en cuanto a redacción de la norma un lenguaje incipientemente inclusivo y cercano a una paridad de género.

Volviendo al Rey Juan, poco tiempo después se negó a cumplir lo expuesto por considerar que había sido obligado a su firma y tal parece que a sus sucesores tampoco favorecía su ambición de poder, de hecho cuatrocientos años después surgieron nuevos documentos en aras de exigir de nuevo, derechos y libertades, que fueron desconocidos, en especial en lo relacionado con el no establecimiento de nuevos tributos sin aprobación del parlamento, la exigencia de un previo juicio antes de la privación de libertad de cualquier persona y la libertad de expresión. Ya para 1628 con los denominados *Petition of Rights*, y en 1686 con los *Bill of Rights*; se conformó el trío de documentos que serían de alguna manera el punto de partida, para los *Bill of Rights* de

Norteamérica, que a la vez, como ya se afirmó, podría haber tenido alguna influencia de la declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en Francia y un efecto cascada que luego repercute en las constituciones post revolucionarias en el resto de América, dada la relación de Jefferson con Lafayette, o como mínimo la producción de documentos de común conocimiento en la época.

De Sousa (2014) indica que “la ley y los derechos humanos tienen también una genealogía revolucionaria a este lado de la línea. La Revolución Americana y la Revolución Francesa se hicieron ambas en nombre de la ley y el derecho” (p.25), de la misma manera el autor indica la directa relación del concepto de derecho con la característica individualista de la burguesía, sumado al argumento según el cual la sociedad burguesa después de conseguir la hegemonía económica, luchó por la hegemonía política, que logra consolidar en las revoluciones demo liberales americana y francesa.

De otro lado, Peces (1989) afirma lo siguiente:

La declaración de 1789, como los textos de las Colonias Inglesas que se separan de la metrópoli, Declaración de Independencia de 4 de julio de 1776, Declaración del Buen Pueblo de Virginia de 12 de junio de 1776, y más tarde las diez primeras enmiendas a la Constitución Federal de 1787, que se aprueban en 1791, son el último eslabón de una primera generación de los derechos humanos, que arrancan del siglo XVI en el

marco de una preocupación de la burguesía por limitar el poder del moderno Estado Absoluto. (pp.57-58)

Esta afirmación, de acuerdo al planteamiento de este artículo, permite llamar la atención en el sentido de que, si bien los intereses que dieron lugar a la creación de estas normas fundacionales sobre los derechos humanos y más aún acerca de su positivación jurídica, allanaron un camino que hoy por hoy puede invertirse estructuralmente, de abajo hacia arriba, la existencia actual de mecanismos judiciales para la protección de esos y otros derechos, la importancia en este momento de la constitución, los mecanismos de participación democrática también en ellos establecidos, podría dar lugar a que sea desde pequeños grupos, incluso desde las individualidades, que se logre cada vez más hacerlos cobrar vida.

Hay tres verbos que indica la acción propia en la que cada ser humano se puede movilizar, defender, difundir y aplicar los derechos humanos, para generar capacidad de cambio, de renovación “junto con el respeto al prójimo; importante reflexionar que debemos hacer todo lo que esté en nuestras manos para reducir la separación entre la norma y su aplicación” (Mayor, 1998, p.176). De la misma manera, no basta con desarrollar un pensamiento altruista, filantrópico que se queda en la demagogia, en la retórica; “no se trata únicamente de preocuparse por el prójimo, precepto de todas las corrientes ideológicas, religiosas o laicas. Nos acercamos al momento en que esa preocupación se convertirá en un asunto de supervivencia” (Gorbachev, 1998, p.30). Si en algo se podría llegar a ser absolutamente

respetuoso de la diversidad, sería en la posibilidad de hacer cobrar vida los derechos y libertades que históricamente han sido identificados, reclamados y logrado su reconocimiento.

La Constitución de los Estados Unidos de América, inicialmente más orgánica que dogmática, enmendada después con los conocidos *Bill of Rights*; estas enmiendas de derechos reconocen la libertad de expresión, de religión, los derechos de reunión, de presentar demandas y trae implícitos derechos que de alguna manera se enunciaban en las cartas inglesas que hacen referencia al debido proceso, a la presunción de inocencia, a la defensa, especialmente en las enmiendas V, VI y VII. En cuanto a la declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, comprendiendo el contexto y no por ello justificando las ausencias y el desconocimiento de la diversidad de género, como su mismo nombre lo indica es una proclama por derechos de quienes eran considerados hombres, una concepción que pasaba por los títulos y las propiedades, es decir, más profundo el desconocimiento de la diversidad propia de la naturaleza humana; haciéndose necesario llamar la atención como lo realizó, Sangrà, (2015) “La diferencia no inquieta porque es fácilmente capturada por un marco normativo, por un orden de discurso” (p.19).

Esto muestra la importancia, por ejemplo, de publicar la declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana; cuya redacción haría plausible el lenguaje inclusivo y el acceso de la mujer a sus propios derechos:

Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y los del poder de los hombres puedan ser, en todo instante, comparados con el objetivo de toda institución política y sean más respetados por ella, a fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, fundadas a partir de ahora en principios simples e indiscutibles, se dirijan siempre al mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos. En consecuencia, el sexo superior tanto en belleza como en coraje, en los sufrimientos maternos, reconoce y declara, en presencia y bajo los auspicios del Ser supremo, los Derechos siguientes de la Mujer y de la Ciudadana. (Seaone, 1993, p.155).

Dicha cita muestra que, si no se reconoce la diversidad de género, mucho menos otras manifestaciones humanas que van más allá de lo biológico y que se adentran en la policromía de lo cultural.

Sin embargo, la referencia a las normas hito sobre derechos humanos llevó a ciertos Estados y a personajes célebres, a luchar por la universalización de los derechos humanos, por ejemplo, Eleonor Roosevelt, en el marco de la

recién creada o renovada Organización de Naciones Unidas y después del nefasto holocausto sentó su posición sobre la necesidad de recordar siempre la prioridad de proteger y salvaguardar las garantías fundamentales de hombres y mujeres. Al respecto Mélich (2000) expresa: “El silencio ante Auschwitz puede ser el olvido, obviamente, pero también puede significar una forma de *expresar lo indecible*, lo incomunicable a través de otras formas de expresión.” (p.225). En ese sentido, la barbarie ha de servir como aliento para no declinar en la necesidad de continuar en la búsqueda de nuevas acciones y estrategias para la reivindicación de los derechos humanos; pues no se puede permitir de nuevo (como ocurrió en aquellos años nefastos) la condena a muerte, la exclusión, el rechazo o la discriminación de quienes fuesen descubiertos o señalados de tener una orientación sexual diferente a la heteronormativa.

Después han venido una serie de normas en el plano universal y en lo regional, el Tribunal Europeo, la Comisión Africana y el Sistema Interamericano de los Derechos Humanos cuenta con instrumentos de carácter general y otros específicos que son fruto de la continua lucha de grupos sociales que han sido históricamente discriminados. Ya se ha referenciado lo relacionado con la mujer, así mismo ha sucedido con los niños, con las comunidades afro, con los indígenas; en el plano interno de muchos países se han diseñado protocolos para la atención de la diversidad funcional, la diversidad de género, la diversidad religiosa y específicamente la diversidad cultural; normativamente hay

avances, esto es importante como paso necesario para que puedan darse las demás acciones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001), promulgó la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Al respecto es importante resaltar lo siguiente:

Para aproximarnos al campo de lo que se puede llamar “diversidades socioculturales”, la dimensión temporal e histórica resulta crucial. Solo así se pueden comprender las relaciones sociales y las condiciones en que las diferencias socioculturales se imbrican con desigualdades sociales, las generan o las fortalecen. Muchas manifestaciones actuales de la heterogeneidad de nuestra sociedad han sido desvalorizadas, perseguidas o ignoradas en momentos anteriores. Para que ese panorama esté cambiando ha tenido lugar un conjunto de procesos, entre los cuales cabe mencionar la agencia activa de algunos colectivos sociales, la nueva presencia pública de estos temas y una legislación que ha ido avanzando. Como en otros países, en la Argentina se configuraron escenarios que favorecieron el reconocimiento social de las “diversidades”. Esos logros deben ser matizados en el sentido de que algunas diferencias continúan invisibilizadas, otras sometidas a fuertes procesos de discriminación y otras son celebradas de modo superficial. En este marco, en la Argentina actual hay acciones y debates culturales y jurídicos sobre muchas de ellas, como las diferentes preferencias de género y sexualidad, las identidades étnicas o las prácticas culturales de las distintas generaciones. (Grimson y Karasik, 2017, p.16)

En relación con la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, tardía como tantas otras, el director general de la UNESCO indicó:

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se aprobó por unanimidad en una coyuntura muy singular. Acababan de producirse los acontecimientos del 11 de setiembre de 2001 y la trigésima primera reunión de la Conferencia General de la UNESCO constituía el primer gran encuentro de nivel ministerial después de aquel día aciago. Ello brindó a los Estados la ocasión de reafirmar su convicción de que el diálogo intercultural es la mejor garantía de paz, y de rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque inevitable entre culturas y civilizaciones. (Koïchiro, 2002, p.3)

Lo anterior permite enlazar la discusión con las propuestas del campo de la educación como conexión directa con los derechos culturales. Sin duda los escenarios educativos como lugares donde se puede recrear y transformar la cultura, son espacios ideales para aplicar pedagogías que inspiren la fuerza emancipadora del discurso de los derechos humanos, de la liberación, no de escenarios de repetición sin sentido, de llenar cabezas de contenido incapaz de movilizar a la acción; por lo que se requiere de una nueva práctica de aula, de una educación expandida a otras posibilidades que escapan a lo tradicional.

En total acuerdo con las iniciativas que plantadas por Amnistía Internacional Flowers (1998) expone que si los derechos humanos no tienen sentido en los lugares

pequeños, cerca del hogar, tendrán poco sentido en cualquier otro sitio. Esta expresión hace eco de la que hiciera Eleanor Roosevelt, según la cual, si en un hogar hay serias dificultades, violencia intrafamiliar, necesidades básicas insatisfechas, inestabilidad emocional, habrá tantas otras situaciones que resultan ser el reflejo de lo que se vive fuera de ese espacio vital, el hogar. Una segunda iniciativa se relaciona con la necesidad de que toda persona que esté dedicada a la docencia no importa su profesión, sea no un abogado maestro, sino un maestro abogado, formado y certificado en derechos humanos, para que afronte la complejidad del contexto pedagógico y sea garantía de integridad y en especial de articulación entre lo que dice, piensa y hace, pues “Nadie debería licenciarse y entrar a la enseñanza sin un bagaje fundamental en derechos humanos” (Amnistía Internacional, 1998, p. 21).

Una mayor democratización que permita a la escuela, al colegio y a la universidad llegar a rincones donde normalmente no llegan, para que se puedan difundir y materializar desde los planes estudio y en general desde el sistema educativo los derechos humanos, es una apuesta compleja pero urgente. Hay mucho por hacer y la decisión debe ser tomada desde ya, señor lector: ¿cómo puede usted empezar?

Conclusiones

Bien se sabe que este es solo un paso, es necesario la construcción sólida de todo lo que puede implicar la

diversidad, dada su complejidad, muy posiblemente de manera tardía se llegue desde el escenario del positivismo jurídico a avanzar, lo que no implica que se comience desde abajo, desde los escenarios más próximos, más pequeños, en la cotidianidad. La humanidad no puede salvarse en bloque, sino únicamente persona por persona. Dicho de otro modo, la sociedad humana solo podrá progresar verdaderamente si cada uno lo hace, si toma conciencia de su lugar y su papel en el mundo.

Ya de alguna manera se ha tratado de dar respuesta a una de las preguntas expresadas en la parte introductoria de este artículo, con respecto a si las normas jurídicas sobre diversidad han posibilitado una verdadera materialización de ellos derechos humanos. Se podrá advertir que lejos se está de esa meta, en primer lugar, las normas jurídicas nacionales, regionales e internacionales se han quedado en la mera enunciación y, por lo tanto, en una eficacia más simbólica que instrumental. En cuanto a la norma específica, tímidamente trata solo la diversidad cultural a partir del choque de civilizaciones. Además, evidentemente el contrato social en el que se anclaron los Estados Nación no surte efectividad y no logran desde su estructura piramidal y vertical dar cuenta de las aspiraciones que promulgan las normas jurídicas sobre derechos humanos. No hay que quedarse de brazos cruzados esperando un movimiento que modifique esa estructura, la responsabilidad sobre la violación de los derechos y libertades siempre se atribuye al Estado; es hora de cambiar esa mirada paternalista y

centrarse en cada persona y su cotidianidad, para generar movilización y hacer estos propósitos realidad.

Referencias

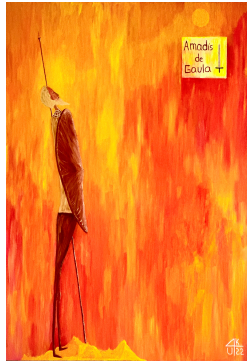
- Amnistía Internacional. (2020). Amnistía internacional. <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-orig.html>
- Flowers, N. (1998). La educación para los derechos humanos: Un derecho y una responsabilidad. Los Derechos Humanos en el siglo XXI cincuenta ideas para su práctica. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Barcena, F. y Mélich, J. (2000). La Lección de Auschwitz. Isegoria, 225-236.
- Bobbio, N. (2007). El problema del Positivismo Jurídico. Coyoacán - México: Fontamara.
- Botero, A. (2015). El positivismo jurídico en la historia: Las escuelas del positivismo Jurídico en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 65-108.
- Carvajal, J. (2019). Aproximación genealógica de los derechos de la mujer: Un eslabón de una sociedad Pandiscriminadora. En J. A. Bedoya, La trata de personas ensamientos desilvanados (p.170). Manizales: Blanecolor.
- Cha, I. S. (1998). Hacia una política de coalición sobre los derechos humanos. En F. Mayor, Los Derechos Humanos en el Siglo XXI (184). Barcelona: Icaria editorial.
- Champeil, V. (2017). El positivismo y los derechos humanos. HAL ARCHIVES-OUVERTES, 5.
- Cisneros, F. (2017). Derecho Penal y Diversidad Cultural: Los comportamientos culturalmente motivados [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. Universidad de Málaga, Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/14991>
- Corte Constitucional. (2017). Sentencia C-134 de 2017. República de Colombia.
- De Sousa, B. (2014). Derechos Humanos, Democracia y desarrollo. Bogotá, D.C: Dejusticia.
- Eduljee, K. (2013). Ciro el Grande - Su vida, liderazgo y fé. Fezana, 72.
- Franco, G. (1962). Las leyes de Hammurabi. Versión Española. Revista de Ciencias Sociales: <https://revistas.upr.edu/index.php/racs/article/view/9466>
- Gaviria, C. (2013). Mito o Logos Hacia la república de Platón. Bogotá, D.C: Universidad del Rosario.

- García, M. (2009). Normas de papel. La cultura del incumplimiento de la reglas. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores.
- García, M. (2014). La eficacia simbólica del derecho Examen e situaciones colombianas. Bogotá: Debate.
- Geertz, C. (1996). Los usos de la Diversiad. Barcelona: Paidós.
- Gorbachev, M. (1998). Solidaridad y enseñanza. En F. e.-P. Mayor, Los Derechos Humanos en el Siglo XXI cincuenta ideas para su práctica (183). Barcelona, España: Icaria, Editorial.
- Grimson, A. y Karasik, G. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson, & G. A. Karasik, Estudios sobre Diversidad Sociocultural en la Argentina contemporánea (209). Buenos Aires - Argentina: CLACSO.
- Harari, Y. (2015). De Animales a Dioses. Breve Historia de la Humanidad. Bogotá: Penguin Random House.
- Hopgood, S. (2004). Desafíos al Régimen Global de Derechos Humanos: ¿Los derechos humanos todavía son un lenguaje efectivo para el cambio social? En S. -r. Humanos, SUR 20 Edición conmemorativa derechos Humanos en Movimiento (71-80). Sao Paulo: Yangraf Gráfica e Editora Ltda Universidad Nacional de Irlanda.
- Huntington, S. (2014). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial. México: Booket Paidós.
- Justel, J. (2016). Mujeres y derecho en la antigua Mesopotamia. Historia Abierta, 14-19.
- Kant, I. (1999). Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Barcelona: Ariel, S.A.
- Kapadia, K. (2013). Mensaje presidente de Fezana. Fezana, 72.
- Kelsen, H. (1966). ¿Qué es el positivismo jurídico? Revista de la Facultad de derechos de México (61), 131-143.
- Koïchiro, M. (2002). Diversidad cultural: una visión. L riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. En C. m. sostenible, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (66). Johannesburgo: UNESCO.
- Luhmann, N. (2014). La paradoja de los Derechos Humanos. Traducción de Nuria Pastor Muñoz. Bogotá, D.C: Universidad Externado.
- Mancilla, F. (2016). La carta Magna Inglesa de 1215. Revista de la Facultad de Derecho de México 67, (266), 25.
- Mayor, F. (1998). Una cuestión de voluntad. En F. e.-P. Mayor, Los Derechos humanos en el siglo XXI cincuenta ideas para su práctica (183). Barcelona, España: Icaria, editorial.
- Sangrà, J. (2015). La lectura como plegaria Fragmentos Filosóficos I. Barcelona: Fragmenta editorial.

- González G, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar la diversidad. Buenos Aires: <https://www.researchgate.net/publication/301356743>
- Olaya, F. (2015). Levinas y la Alteridad: Cinco Planos. Logroño: Universidad la Rioja.
- Peces, G. (1989). Los Derechos de Hombre en 1789 Reflexiones en el segundo centenario de la Declaración Francesa. Anuario de Filosofía del Derecho,6, 57-128.
- Perez, J. y Agí, M. (1998). La enciclopedia de los Derechos Humanos. En F. e.-P. Mayor, Los Derechos Humanos en el siglo XXI cincuenta ideas para su p´rctica (183). Barcelona, España: Icaria editorial.
- Restrepo, J. (2015). Control social derecho y Humanismo. Hacia un control humanizado de la conducta divergente socialmente niciva. Bogotá: Leyer.
- Revilla, J. (2013). Una reflexión histórico-genealógica sobre los conceptos de género y sexo. Enseñanza e investigación en psicología volumen 18, 5-18.
- Revista Picnic. (2020). La hazaña cultural. Revista PICNIC Arte, Diseño y Cultura Visual. <https://picnic.media/angelica-dass-y-su-pantone-humano-una-vista-a-la-cromatizacion-cutanea/>
- Satrústegui, M. (2009). La magna carta: realidad o mito del constitucionalismo pacifista medieval. Historia Constitucional, 54.
- Seaone, J. (1993). La ilustración olvidada. Barcelona, España: Anthropos editorila del hombre.
- Sklar, C. (2007). La pretensión de la Diversidad o la Diversidad Pretenciosa. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional del Cuyo. https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Sklar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. Pro-Posições, 29-47.
- Troper, M. (2000). Jefferson y la interpretación de la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789. Derechos y Libertades, 541-564.
- Twiss, M. (2003). Los más malos de la historia del siglo I hasta nuestros días. Bogotá D.C: Planeta.
- UNAM (Instituto de Investigaciones Jurídicas). (2020). Archivos jurídicas UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2698/17.pdf>
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos, 33-48.







Somos rastros y rostros de diversas culturas, seremos los rastros y rostros de las culturas venideras, así nos comprendeos y así nos hemos nominado en este libro que contiene capítulos escriturales de varios pensadores iberoamericanos que siguen apostando a lenguajes renovadores y renovados. Saben que no hay una cultura superior, hay culturas y maneras de ser, por tanto, todas tan importantes, tan relevantes y tan necesarias para no caer en homogenizaciones, en imposiciones ni en monopensares. Miguel Alberto González González y Tomás Izquierdo Rus, editores.



UNIVERSIDAD
DE MURCIA



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES
de Alta Calidad